



EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y SU DIDÁCTICA II

AUTORÍA

NUBE DEL ROCIO GUZMÁN MATUTE
JOHANNA ALEXANDRA BONILLA GUACHAMÍN

Educación para la ciudadanía y su didáctica II

Autores

Nube Del Rocio Guzmán Matute

Universidad Estatal de Milagro

nguzmanm2@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-8002-5018>

Johanna Alexandra Bonilla Guachamín

Universidad Estatal de Milagro

jbouillag2@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8674-1090>

© Ediciones RISEI, 2025

Todos los derechos reservados.

Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición la editorial.

Editorial: *Ediciones RISEI*

Colección Educación en acción: Praxis, currículo y subjetividades

Título del libro: Educación para la ciudadanía y su didáctica II

Autoría: Nube Guzmán / Johanna Bonilla (Docentes UNEMI)

Edición: Primera edición

Año: 2025

ISBN digital: 978-9942-596-02-4

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-02-4>

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz

Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa

Machala – Ecuador, diciembre de 2025

Este libro fue diagramado en InDesign.

Disponible en: <https://editorial.risei.org/>

Contacto: info@risei.org

Resumen

Este libro ofrece una visión integral y crítica de la Educación para la Ciudadanía y su Didáctica, entendida como un proceso formativo esencial para el fortalecimiento de las democracias contemporáneas y la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles. Orientado a docentes en formación, investigadores y estudiantes universitarios, articula fundamentos teóricos, propuestas metodológicas y estrategias didácticas contextualizadas al Ecuador y América Latina. Su propósito es consolidar un marco reflexivo y práctico que permita comprender, enseñar y vivir la ciudadanía desde una perspectiva ética, democrática y transformadora.

El primer capítulo introduce los fundamentos teóricos e históricos de la ciudadanía, rastreando su evolución desde la antigüedad hasta los debates actuales sobre democracia deliberativa y ciudadanía activa. Se destacan los aportes de diversos autores para comprender la escuela como espacio de formación moral, social y política. Asimismo, se analizan las dimensiones éticas, sociales y políticas que configuran la educación ciudadana, enfatizando la justicia, la libertad, la equidad y la solidaridad como valores orientadores. El capítulo concluye señalando los desafíos que plantean la globalización, la diversidad cultural y la digitalización, y la necesidad de fortalecer competencias cívicas y pensamiento crítico en el siglo XXI.

El segundo capítulo profundiza en la relación entre aprendizaje, desarrollo psicológico e identidad ciudadana. Desde la perspectiva del interaprendizaje, se explora cómo los procesos cognitivos, emocionales y sociales intervienen en la construcción del juicio moral y la participación democrática. Se revisan las bases teóricas de la educación ciudadana y los contextos educativos que posibilitan experiencias significativas de diálogo, cooperación y deliberación. Además, se discute el rol docente como mediador ético y promotor de prácticas reflexivas, destacando la importancia de la didáctica general para diseñar secuencias y estrategias orientadas a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

En el tercer capítulo, se examinan las bases sociales de la ciudadanía y las interrelaciones entre familia, escuela y comunidad. La enseñanza se concibe como una práctica social transformadora

capaz de incidir en la democratización de las instituciones educativas. Se abordan modelos de gestión escolar participativa, la corresponsabilidad entre actores educativos y el aprendizaje basado en problemas como metodología para desarrollar pensamiento crítico y competencias ciudadanas. Desde una perspectiva latinoamericana, se enfatiza la necesidad de descolonizar el saber y promover epistemologías que reconozcan la diversidad cultural, los derechos colectivos y la justicia social.

El cuarto capítulo amplía el horizonte formativo hacia la ciudadanía global y sostenible. Se analizan los retos planetarios contemporáneos y el papel de la educación en la construcción de una ética global basada en los derechos humanos, la paz, la interculturalidad y la sostenibilidad ambiental. Se proponen estrategias pedagógicas para fomentar la convivencia democrática, el cuidado del ambiente y la corresponsabilidad ecológica, entendiendo la escuela como un laboratorio de democracia y ética planetaria.

Palabras clave: Ciudadanía; Didáctica; Ética; Interaprendizaje; Sostenibilidad.

Contenido

CAPÍTULO I

11

Fundamentos teóricos de la educación para la ciudadanía

- Introducción—11
- La ciudadanía como construcción histórica y educativa—13
- Dimensiones éticas, sociales y políticas de la educación ciudadana—19
- Paradigmas y modelos pedagógicos para la formación ciudadana—23
- Desafíos contemporáneos de la ciudadanía en la educación—26
- Referencias—31

CAPÍTULO II

37

Metodología del interaprendizaje en la educación ciudadana

- Introducción—37
- Aprendizaje y desarrollo de la personalidad ciudadana—38
- Fundamentos teóricos de la educación ciudadana—41
- Procesos y contextos educativos para la ciudadanía—45
- Didáctica general y práctica reflexiva—49
- Referencias—53

CAPÍTULO III

59

Sociedad, familia y educación: bases sociales de la ciudadanía

- Introducción—59
- La enseñanza como actividad crítica y transformadora—62
- Organización y gestión democrática de los centros educativos—65
- Aprendizaje basado en problemas y orientación crítica ciudadana—69
- Descolonizar el saber y reinventar el poder—74
- Referencias—80

CAPÍTULO III

85

Educación para la ciudadanía global y sostenible

- Introducción—85
- Ciudadanía global e interculturalidad—93
- Educación ambiental y desarrollo sostenible—100
- Competencias ciudadanas y ética planetaria—105
- La escuela como espacio de construcción democrática—109
- Referencias—112

CAPÍTULO I

Fundamentos teóricos de la educación para la ciudadanía

Introducción

La educación para la ciudadanía constituye uno de los campos más dinámicos y complejos dentro de las ciencias de la educación, en tanto articula dimensiones éticas, políticas, sociales y culturales que definen la manera en que los sujetos se comprenden como miembros de una comunidad. En un mundo marcado por crisis globales, desigualdades persistentes y transformaciones tecnológicas aceleradas, la formación ciudadana se ha convertido en una necesidad urgente para promover sociedades más justas, inclusivas y democráticas. Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía no puede reducirse a la transmisión mecánica de normas o conocimientos institucionales; implica, más bien, la formación de sujetos capaces de comprender críticamente su realidad, participar activamente en la vida pública y comprometerse con el bien común.

Los fundamentos teóricos de este campo se nutren de tradiciones pedagógicas diversas que han problematizado históricamente el rol de la educación en la construcción del sujeto político. La pedagogía crítica, influenciada de manera decisiva por los planteamientos de Paulo Freire, sostiene que toda práctica

educativa es una praxis política. Esta perspectiva enfatiza que la ciudadanía no se enseña como un conjunto de contenidos aislados, sino que se construye en procesos dialógicos que promueven la conciencia crítica y la transformación social. Recientes investigaciones evidencian que, incluso en áreas como la educación STEAM, las ideas freireanas sobre la reproducción social y la alfabetización crítica continúan siendo relevantes para comprender cómo los sujetos interpretan y cuestionan las estructuras de poder presentes en su entorno (Gan & Bai, 2023).

Junto con esta tradición crítica, la educación para la ciudadanía se fundamenta también en teorías contemporáneas sobre el aprendizaje y el desarrollo humano. La teoría del aprendizaje transformador de Jack Mezirow plantea que el aprendizaje significativo implica un cambio profundo en los marcos de referencia mediante los cuales interpretamos el mundo. Este enfoque resulta esencial para la formación ciudadana, en tanto prepara a los individuos para enfrentar la complejidad y tomar decisiones fundamentadas en contextos de incertidumbre. De manera complementaria, la teoría de la autodeterminación aporta un marco para comprender cómo la motivación intrínseca, la agencia y la autonomía constituyen componentes fundamentales en el desarrollo de ciudadanos responsables, comprometidos y éticamente orientados (Shabalala & Photo, 2025).

En la actualidad, uno de los desafíos centrales de la educación para la ciudadanía consiste en integrar el pensamiento crítico como habilidad transversal indispensable. La literatura especializada en educación global ha demostrado que no es posible formar ciudadanos éticos y transformadores sin desarrollar simultáneamente las capacidades para analizar críticamente información, evaluar discursos hegemónicos y comprender la complejidad de los sistemas globales. Esta simbiosis entre pensamiento crítico y ciudadanía global constituye un fundamento imprescindible para avanzar hacia procesos educativos emancipadores (Santamaría-Córdoba et al., 2024).

Junto con estas contribuciones, han surgido modelos operacionales que buscan orientar a docentes, escuelas y sistemas educativos en la implementación práctica de la educación ciudadana. Entre ellos, el modelo de Transmisión, Transacción y Reflexión destaca por ofrecer una secuencia lógica que articula la enseñanza de contenidos cívicos, la participación activa de los estudiantes y la reflexión crítica sobre la experiencia democrática. El propósito es formar ciudadanos disciplinados, participativos y críticos, capaces de vincular el conocimiento con la acción transformadora (Dingili & Lidundu, 2024).

Al situar estos desarrollos en contextos internacionales contemporáneos, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG)

emerge como un marco estratégico clave para responder a desafíos económicos, ambientales y sociales de escala planetaria. Evidencias comparativas de países del G20 muestran que cuando la educación ciudadana se integra de manera robusta en las políticas nacionales, tiene impactos medibles en movilidad económica, sostenibilidad y cooperación global. No obstante, enfoques fragmentados o tecnocráticos pueden diluir las dimensiones éticas y emancipatorias que constituyen la esencia de la ECG (Shabalala & Photo, 2025).

Finalmente, los fundamentos teóricos contemporáneos no pueden comprenderse sin considerar debates emergentes sobre diversidad, interculturalidad y descolonización. Investigaciones recientes plantean que la ciudadanía ha sido históricamente construida a partir de marcos normativos eurocéntricos que han invisibilizado identidades subalternas y formas alternativas de conocimiento. La Literacidad Crítica sobre Diversidad propone, en este sentido, un enfoque pedagógico antiesencialista y consciente del poder que cuestiona las nociones hegemónicas de ciudadanía y busca construir espacios educativos que reconozcan plenamente la pluralidad ontológica y epistémica de los sujetos (Steyn & Vanyoro, 2023). Paralelamente, la crítica decolonial advierte que, incluso en sus versiones más progresistas, la educación para la ciudadanía global puede reproducir matrices de colonialidad que perpetúan formas sutiles de exclusión, lo cual exige reexaminar críticamente las bases epistémicas sobre las que se construyen las políticas educativas (Saito et al., 2023).

En conjunto, estos fundamentos teóricos revelan un campo en constante evolución, caracterizado por tensiones productivas entre tradición y cambio, entre transmisión y participación, entre universalismo y diversidad, y entre modernidad y crítica decolonial. De este modo, el Capítulo 1 se propone ofrecer una aproximación integral a las bases conceptuales, filosóficas y pedagógicas que sustentan la educación para la ciudadanía, estableciendo el marco necesario para comprender los desafíos, posibilidades y orientaciones que configuran este campo en el siglo XXI.

La ciudadanía como construcción histórica y educativa

La ciudadanía no constituye una categoría fija ni atemporal, sino una construcción histórica, social y educativa que se redefine constantemente en función de los cambios políticos, económicos, culturales y tecnológicos de cada época. Más que un simple estatus jurídico vinculado a la pertenencia a un Estado, la ciudadanía es un conjunto de prácticas, imaginarios y formas de subjetividad

que se producen y reproducen a través de instituciones, discursos y experiencias cotidianas. Entenderla como construcción histórica y educativa permite desplazarla de una visión esencialista hacia una comprensión dinámica, conflictiva y situada.

Desde una perspectiva histórica, la ciudadanía se ha configurado en estrecha relación con la formación del Estado-nación moderno y con los proyectos políticos que han buscado organizar la vida colectiva. El análisis del currículo de civismo en China desarrollado por Zhao y Lee, a partir de 210 libros de texto producidos entre 1902 y 2020, muestra con claridad cómo las concepciones de ciudadanía se articulan con las transformaciones del país desde imperio a Estado-nación (Zhao & Lee, 2023). Los autores distinguen cuatro grandes períodos —la era tardía Qing y republicana, la era maoísta, la etapa de reformas bajo Deng Xiaoping y la administración de Xi Jinping—, cada uno de los cuales reconfigura la figura del “buen ciudadano” de acuerdo con proyectos políticos divergentes: del súbdito reformista y patriótico al ciudadano revolucionario, luego al sujeto desarrollista y, finalmente, al ciudadano alineado con un nacionalismo fuerte y una gobernanza centralizada. Lo que aparece como constante no es la definición de ciudadanía, sino su carácter profundamente histórico y moldeable.

Una dinámica semejante se observa en el caso de Nepal. Silwal reconstruye la trayectoria de la ciudadanía nepalí desde su formulación inicial tras la unificación del país en 1825, y muestra que esta noción ha sido modulada por relaciones de poder internas, habitus culturales, campos sociales específicos y fuerzas globales como la globalización neoliberal (Silwal, 2023). Su análisis subraya una transición desde una concepción fuertemente centrada en el Estado-nación hacia formas de subjetividad en las que el mercado y los flujos globales reconfiguran los modos de pertenecer, participar y aspirar. En este marco, la ciudadanía ya no puede comprenderse únicamente en clave estatal, sino también en relación con circuitos transnacionales, imaginarios globales y procesos de individualización.

La historia colonial y las lógicas de dominación imperial introducen otra capa de complejidad. Menge sostiene que gran parte de la filosofía política normativa ha tratado conceptos como ciudadanía, nacionalidad, inmigración o autodeterminación como si fueran categorías neutrales, desatendiendo su genealogía colonial (Menge, 2021). Cuando se examinan históricamente, estos conceptos aparecen ligados a prácticas de exclusión, jerarquización racial y control de movilidad que persisten en los regímenes contemporáneos de ciudadanía. La distinción entre “ciudadano” y “migrante”, por ejemplo, no es meramente descriptiva, sino el

resultado de decisiones históricas que determinan quién puede pertenecer plenamente y quién debe permanecer en los márgenes. Reconocer estas genealogías coloniales obliga a revisar críticamente las nociones “heredadas” de ciudadanía que muchas veces se reproducen sin cuestionamiento en los currículos escolares y universitarios.

La ciudadanía tampoco se agota en el plano de las leyes o de las instituciones formales, sino que se teje en prácticas sociales y simbólicas concretas. El caso del Líbano durante el mandato francés, estudiado por Santer, es ilustrativo: la *Société d’Encouragement au Tourisme* impulsó proyectos de infraestructura, centros vacacionales y campañas de valorización del paisaje como parte de un proceso de construcción nacional (Santer, 2024). El turismo se concibió explícitamente como práctica de ciudadanía: viajar, contemplar y apropiarse de ciertos espacios se presentaba como un deber cívico ligado a la consolidación del Estado-nación. Espectáculos, reglamentos y programas educativos configuraron una imagen de “buen ciudadano” que interioriza una cierta visión jerárquica y ordenada de la nación. La ciudadanía, así, se forma tanto en el aula como en las carreteras, los hoteles y los miradores.

En Kosovo, Demaj muestra cómo el paisaje lingüístico de Pristina participa activamente en la construcción de una identidad nacional etnocéntrica (Demaj, 2022). La reconfiguración lingüística del espacio público favorece la lengua del grupo dominante y desplaza simbólicamente a otras, generando espacios que materializan jerarquías étnicas y procesos de segregación. La ciudadanía se ancla aquí en el derecho efectivo a “ver” y “ser visto” en el espacio urbano: quienes son representados lingüísticamente aparecen como sujetos plenos del espacio nacional, mientras que quienes no lo son ocupan posiciones de ciudadanía subordinada o marginal.

En este entramado, la escuela ocupa un lugar central. Los sistemas educativos no solo enseñan contenidos sobre instituciones políticas, sino que producen y legitiman determinadas imágenes de ciudadanía mediante currículos, exámenes, libros de texto y prácticas de aula. La educación cívica se convierte en un dispositivo privilegiado de socialización política que define qué se considera participación legítima, cuáles son los valores deseables y quiénes encarnan el modelo de “buen ciudadano”.

Ylimaki y Wilmers, en su análisis comparado de Alemania y Estados Unidos, muestran que la relación entre educación pública, construcción nacional y ciudadanía es histórica y no coyuntural: muchos de los dilemas actuales tienen raíces profundas en la forma en que se concibieron originalmente la escuela y el ciudadano en los estados modernos (Ylimaki & Wilmers, 2021). A

través del examen de políticas y discursos educativos, los autores evidencian cómo cada país ha articulado de manera distinta los vínculos entre Bildung, identidad nacional y participación democrática, aunque en ambos casos la escuela ha seguido siendo uno de los principales escenarios para definir quién pertenece y cómo debe comportarse.

El caso noruego, analizado por Ammert y Hovland, muestra la ambivalencia de los currículos contemporáneos: el currículo de Estudios Sociales de 2020 presenta a los estudiantes como sujetos activos, críticos y comprometidos, y propone ideales de ciudadanía democrática participativa (Ammert & Hovland, 2025). Sin embargo, las competencias y actitudes prescritas se formulan casi siempre en clave individual. Esta tensión entre una ciudadanía narrada como colectiva y unas exigencias educativas formuladas en términos de logros individuales refleja una característica común a muchos sistemas educativos: la ciudadanía se piensa como proyecto comunal, pero se evalúa como desempeño personal.

A esta ambivalencia se suma la pregunta por quién encarna, en la práctica, el ideal de “buen ciudadano”. El estudio comparado de Erdal y Kennelly sobre currículos de civismo en Canadá, Estados Unidos, Australia, Inglaterra y Nueva Zelanda muestra que, pese a referencias a diversidad y democracia, persiste la figura de un ciudadano orientado al mercado, emprendedor y empresarial, desvinculado de la acción colectiva o de proyectos emancipatorios (Erdal & Kennelly, 2024). Ese sujeto es presentado como “neutral”, sin marcadores explícitos de identidad, pero en realidad coincide con categorías sociales dominantes (blanco, masculino, de clase media, heterosexual, sin discapacidad). La homogeneización aparente invisibiliza las experiencias de ciudadanía de grupos racializados, empobrecidos o minoritarios, y refuerza una normatividad que se presenta como universal.

Wilson y Brezicha profundizan esta crítica al analizar la Iniciativa de Civismo e Historia de Dakota del Sur (Estados Unidos). A través de 40 documentos de política, muestran cómo la retórica de “buen civismo” y “verdadera historia inspiradora de América” refuerza la supremacía blanca al consolidar un único relato nacional (Wilson & Brezicha, 2023). La ciudadanía se vincula aquí con la adhesión a una narrativa histórica que minimiza o distorsiona la experiencia de pueblos indígenas, afroamericanos y otros colectivos, y que deslegitima perspectivas críticas como amenazas a la unidad nacional. La escuela se convierte, así, en un espacio de disputa simbólica donde se define qué memorias cuentan y quiénes pueden reclamar el lugar de “buenos ciudadanos”.

La ciudadanía, además, se distribuye de forma desigual. El estudio etnográfico de Varghese en una escuela pública de Kerala, India, muestra cómo los estudiantes Adivasi experimentan una “ciudadanía marginal” en su vida escolar cotidiana (Varghese, 2025). Las dinámicas de jerarquía y estigma, la desvalorización de sus saberes y experiencias, y las expectativas diferenciadas de éxito académico producen formas de inclusión subordinada. Aunque formalmente todos son “ciudadanos” y “alumnos”, en la práctica sus posibilidades de participación plena y reconocimiento son muy distintas. La escuela, en vez de corregir desigualdades sociales, puede reproducirlas y naturalizarlas.

Las transformaciones recientes asociadas a la globalización también reconfiguran la ciudadanía. Maire, en su análisis histórico-sociológico de políticas de Educación para la Ciudadanía Global en Australia, muestra cómo la noción de ciudadanía global se ha ido instalando en las agendas escolares como virtud moral cosmopolita, identidad planetaria y conjunto de competencias globales (Maire, 2023). Este giro se articula con, por un lado, la difusión del discurso de los derechos humanos y, por otro, con el avance de la estatalidad neoliberal que redefine el papel de la escuela en términos de competitividad y capital humano. La ciudadanía global aparece entonces atravesada por tensiones: se invoca la solidaridad y la justicia global, pero muchas veces se operacionaliza en clave de habilidades para el mercado global.

Costa, Hanley y Sant profundizan esta crítica al examinar la educación para la ciudadanía global en Europa desde los aportes de Sylvia Wynter (Costa et al., 2024). Su trabajo muestra cómo el “humanismo liberal” que subyace a muchas propuestas de ciudadanía global se ancla en una figura universal de “el Hombre” que excluye o subordina otras formas de humanidad. Desde esta perspectiva, incluso los discursos bien intencionados sobre responsabilidad hacia “otros distantes” pueden reproducir relaciones verticales y paternalistas, en lugar de abrir espacio a relaciones horizontales y verdaderamente dialógicas.

En este contexto, la dimensión pedagógica resulta decisiva. No basta con cambiar los discursos sobre ciudadanía si las prácticas de aula siguen ancladas en metodologías transmisivas y descontextualizadas. Koulu compara dos enfoques de enseñanza de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en estudiantes de secundaria: un modelo basado en conferencias y otro basado en el enfoque Learn-Think-Act, orientado a la acción (Koulu, 2025). Los resultados muestran que este último produce una conciencia de sostenibilidad significativamente mayor: cuando se invita a los estudiantes a investigar, deliberar y actuar en su entorno, la

ciudadanía deja de ser un tema abstracto para convertirse en experiencia vivida.

Algo similar señalan Sar, Nayir y Poyrazlı al revisar la investigación en Educación para el Desarrollo Sostenible: identifican un desplazamiento desde enfoques “educare”, centrados en la transmisión de contenidos, hacia marcos “educere” y holísticos que priorizan pensamiento crítico, afectividad, empoderamiento y participación (Sar et al., 2025). Este giro se alinea con las orientaciones de la UNESCO hacia una ciudadanía global crítica, capaz de conectar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje.

Los contextos nacionales confieren tonalidades particulares a estos procesos. En Turquía, Ku y Mert muestran que la enseñanza de historia en secundaria sigue fuertemente orientada a la construcción de identidad nacional, mientras los objetivos de ciudadanía democrática y global aparecen solo de forma marginal (Ku & Mert, 2023). El currículo promueve un relato heroico y homogéneo de una nación, y las oportunidades para cuestionar, comparar narrativas o vincular la historia con problemas contemporáneos son limitadas. En Hungría, el análisis de Darvai y Somogyvári sobre la era Kádár (1957–1985) muestra que incluso en regímenes no democráticos se construyen concepciones de ciudadanía que combinan retóricamente democracia, pluralismo y patriotismo con prácticas políticas autoritarias (Darvai & Somogyvári, 2025). La ciudadanía, allí, exige lealtad al partido y adhesión a una ideología, al tiempo que invoca fraternidad internacionalista.

Por último, el estudio de Freires, Dotta y Pereira con jóvenes de Portugal, España, Italia y Chipre permite observar cómo las nuevas generaciones construyen sus identidades y valores en contextos europeos marcados por crisis y cambios (Freires et al., 2024). Aunque las configuraciones de identidad varían según los contextos nacionales, emergen valores de proceso que alimentan imaginarios de una Europa inclusiva donde los lazos comunitarios son importantes. Las controversias en torno a los valores no se interpretan solo como obstáculos, sino como oportunidades para aprender a deliberar y negociar en el marco de una educación ciudadana que reconozca la diversidad y el conflicto como condiciones inherentes a la vida democrática.

En conjunto, estas investigaciones muestran que la ciudadanía es, a la vez, una categoría histórica, una construcción social y un proyecto educativo. Se redefine en cada coyuntura a través de políticas, currículos, prácticas escolares, disputas simbólicas y experiencias vividas. Los sistemas educativos pueden contribuir

a reproducir modelos de ciudadanía homogéneos, excluyentes y adaptativos, o bien convertirse en espacios donde se interroguen críticamente las genealogías de la ciudadanía, se visibilicen las jerarquías y estigmas que la atraviesan, y se promuevan formas más inclusivas, democráticas y globalmente responsables de pertenencia y participación. Entender la ciudadanía como construcción histórica y educativa es, en este sentido, una condición indispensable para diseñar proyectos formativos que no solo describan el mundo tal como es, sino que habiliten a las nuevas generaciones a imaginar y construir mundos más justos.

Dimensiones éticas, sociales y políticas de la educación ciudadana

La educación ciudadana en los sistemas educativos contemporáneos se sostiene sobre tres dimensiones estrechamente entrelazadas que, lejos de operar por separado, conforman un entramado formativo común orientado a la construcción de sujetos capaces de vivir y actuar en democracia. Entender estas dimensiones de manera articulada permite superar visiones reduccionistas de la ciudadanía como mera instrucción normativa o como simple conocimiento de instituciones, y la sitúa como un proceso integral donde se forman juicios morales, vínculos sociales y capacidades de participación política.

La dimensión ética constituye el sustrato de toda educación ciudadana con pretensiones de legitimidad democrática. No se limita a la inculcación de normas de conducta, sino que apunta a la formación de criterios para discernir entre lo justo e injusto, y a la disposición a actuar en consecuencia. Estudios recientes que integran contenidos éticos de forma estructurada en la educación superior muestran efectos significativos en el desarrollo de competencias transversales: en un contexto de Asia Central, la incorporación conjunta de dimensiones éticas, culturales y legales en los planes de estudio se asoció con mayores niveles de compromiso académico, adaptabilidad y habilidades de resolución colaborativa de problemas, siendo la competencia cultural uno de los mejores predictores de competencias del siglo XXI (Jalilov et al., 2025). Ello confirma que la formación ética, cuando se trabaja de modo sistemático, no solo configura convicciones morales, sino que se traduce en disposiciones cognitivas y socioafectivas clave para la vida ciudadana.

En un mundo globalizado e interdependiente, esta dimensión ética se ensancha hacia horizontes de justicia social y responsabilidad planetaria. Veugelers plantea que la educación moral contemporánea no puede circunscribirse a la rectitud individual,

sino que debe orientarse hacia la equidad, la orientación global y la justicia social, tanto en el aula como en la sociedad (Veugelers, 2024). Programas que se basan en reflexión, inclusión, diálogo, apreciación de la diversidad y deliberación transforman la enseñanza de la ética en un proceso de subjetivación crítica, donde el alumnado aprende a problematizar desigualdades, privilegios y formas de exclusión. De forma complementaria, la educación basada en valores busca desarrollar no solo lo cognitivo, sino dimensiones de carácter, espiritualidad y sentido de responsabilidad social, haciendo la ética más accesible y significativa mediante narrativas, historias y prácticas cotidianas (Swapna & Nagarajan, 2023).

La dimensión social de la educación ciudadana, por su parte, subraya que la ciudadanía no es un atributo meramente individual, sino una construcción relacional que exige aprender a vivir juntos en sociedades atravesadas por la diversidad. Supone formar capacidades para la cooperación, el reconocimiento mutuo, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de confianza social, todo ello en contextos donde las diferencias culturales, lingüísticas, religiosas y de clase son la norma y no la excepción. En este marco, la inteligencia cultural se ha revelado como un predictor robusto de competencias del siglo XXI: los análisis de Jalilov et al. muestran coeficientes beta elevados (hasta 0,48) para esta variable en modelos predictivos de competencias transversales, lo que indica que la sensibilidad cultural y la capacidad de operar en contextos plurales son centrales para una ciudadanía socialmente competente (Jalilov et al., 2025).

La dimensión social es también inseparable de los contextos concretos en los que se despliega la ciudadanía. En Malasia, por ejemplo, la educación ciudadana se enfrenta al reto de hacer sentido de una sociedad multiétnica y multirreligiosa, marcada por tensiones en torno a la pertenencia nacional; Aziz sostiene que no basta con una definición legal de ciudadanía, sino que esta debe repensarse sociológicamente, atendiendo a cómo diversos grupos entienden qué significa “ser malayo” en un paisaje de pluralidad (Aziz, 2024). Desde otro ángulo, Mellado-Moreno y Burgos proponen un marco multidimensional para los estudios sociales orientados a ciudadanía global, en el que destaca una dimensión prosocial y una dimensión de identidad, orientada al sentido de pertenencia y construcción de comunidad (Mellado-Moreno & Burgos, 2025). La combinación de ambas apunta a una educación que no solo reconoce la diversidad, sino que la articula con vínculos de comunidad democrática.

La escuela, sin embargo, no siempre consigue traducir esta dimensión social en experiencias de ciudadanía activa.

Mellado-Moreno y Burgos advierten que, en contextos fuertemente orientados al rendimiento académico, la educación ciudadana corre el riesgo de quedarse en conocimiento declarativo si no se conecta con acciones, proyectos y experiencias que permitan al estudiantado vincular teoría y práctica (Mellado-Moreno & Burgos, 2025). De ahí la importancia de metodologías que articulen contenidos sociales con prácticas de participación, como internados, proyectos comunitarios o aprendizaje basado en problemas, que transformen el “saber sobre” la convivencia democrática en “saber hacer” con otros en entornos reales.

La dimensión política representa quizá el componente más delicado de la educación ciudadana, porque remite a la formación de sujetos capaces de leer críticamente el poder, tomar posición y participar en la vida pública. Implica no solo conocimiento sobre instituciones y procesos electorales, sino el desarrollo de autoeficacia política, habilidades deliberativas y disposición a involucrarse en asuntos colectivos. En contextos universitarios, la investigación sobre educación ideológica y política muestra que el impacto percibido de dicha formación, junto con el compromiso cívico y ciertas formas de conducta social, predice niveles más altos de participación en actividades políticas y sociales, lo que indica que la dimensión política de la educación puede incidir en prácticas concretas de ciudadanía (Chen & Khoso, 2025).

No obstante, esta dimensión se enfrenta a derivas preocupantes. El análisis comparado de Erdal y Kennelly sobre currículos de civismo en democracias liberales anglófonas sugiere que la figura del “buen ciudadano” se ha desplazado hacia un sujeto orientado al mercado, emprendedor e individualista, lo que contribuye a despolitizar la vida democrática y desvincularla de la acción colectiva, la solidaridad y el conflicto emancipatorio (Erdal & Kennelly, 2024). El ideal ciudadano se presenta como un sujeto “neutro” y sin marca, cuando en la práctica coincide con identidades dominantes, produciendo exclusiones invisibles. Esta constatación refuerza la necesidad de repensar los contenidos políticos de la educación ciudadana para que no reproduzcan sin crítica los supuestos del neoliberalismo, sino que habiliten la comprensión de las estructuras de poder y la legitimidad de luchas por justicia.

En este escenario, la autoeficacia política se vuelve una pieza crucial. Villaman, al analizar prácticas de facilitación en procesos de educación democrática, argumenta que la figura del facilitador no solo gestiona relaciones interpersonales, sino que navega conflictos sobre agencia, poder y responsabilidad, contribuyendo a que los participantes se perciban como actores capaces de incidir en decisiones colectivas (Villaman, 2024). La facilitación

se configura así como un dispositivo pedagógico que puede fortalecer la confianza del estudiantado en su propia capacidad para intervenir en lo público. Desde una perspectiva macro, Kim muestra que los efectos de la educación sobre valores democráticos dependen de los contextos de régimen: en escenarios menos democráticos, la educación tiende a aumentar el apoyo a la democracia como ideal, mientras que, en contextos más consolidados, su impacto es mayor sobre la tolerancia hacia la diversidad (Kim, 2025). Esto sugiere que la dimensión política de la educación ciudadana interactúa con el entorno institucional y no produce efectos uniformes.

Las tres dimensiones solo adquieren pleno sentido cuando se integran. La formación ciudadana resulta empobrecida si se enfatiza lo ético sin atender las condiciones sociales de desigualdad, o si se subraya la participación política sin marcos éticos que orienten las decisiones y sin vínculos sociales que la sostengan. La evidencia empírica apunta justamente en la dirección de esta integración: en educación superior, Chen y Khoso observan que programas de educación ideológica y política que incorporan explícitamente perspectivas de justicia social y prácticas inclusivas logran niveles superiores de compromiso cívico estudiantil (Chen & Khoso, 2025). De manera complementaria, los resultados de Jalilov et al. muestran que el razonamiento ético, cuando se trabaja junto con contenidos culturales y legales, potencia competencias como la resolución colaborativa de problemas y la responsabilidad cívica (Jalilov et al., 2025). La literacidad de cosmovisiones propuesta por Shaw sintetiza bien esta articulación: en democracias plurales, los ciudadanos necesitan herramientas para relacionarse reflexiva y críticamente con una pluralidad de visiones del mundo, combinando sensibilidad ética hacia la diversidad, comprensión social de los contextos y juicio político sobre las implicaciones de distintas perspectivas (Shaw, 2022).

Los desafíos varían según los contextos. En nuevas democracias como Polonia, la educación para la ciudadanía y la sostenibilidad se encuentra atravesada por tensiones entre herencias autoritarias y proyectos progresistas: Szklarski muestra cómo la enseñanza de civismo orientada al desarrollo sostenible se convierte en un campo donde confluyen ideologías, instituciones y actores con visiones divergentes de la ciudadanía, lo que hace especialmente compleja la tarea de promover una ciudadanía crítica y sostenible (Szklarski, 2024). En democracias consolidadas, las dificultades son otras: en Irlanda, la educación cívica, social y política, pese a ser obligatoria, sufre de bajo estatus curricular y de dificultades para ser percibida como relevante por el alumnado, lo que limita su impacto formativo (OBrien, 2023).

Estas realidades recuerdan que la integración de las dimensiones ética, social y política no es solo un asunto de buenas intenciones pedagógicas, sino también de condiciones institucionales, recursos y reconocimiento.

A ello se suma el reto de la desigual participación y prioridades políticas entre distintos grupos jóvenes. Kater y Martin, en su estudio con estudiantes universitarios de Arizona, muestran que existen patrones diversos de compromiso y protestas según identidades y posiciones sociales, lo que obliga a diseñar programas de educación ciudadana sensibles a la heterogeneidad de experiencias y motivaciones (Kater & Martin, 2024). La alfabetización mediática se vuelve igualmente central en contextos digitales: Mellado-Moreno y Burgos subrayan la importancia de enseñar a leer críticamente visualizaciones de datos y contenidos digitales como parte de una educación ciudadana capaz de enfrentar la desinformación y los sesgos algorítmicos (Mellado-Moreno & Burgos, 2025). Y del lado docente, investigaciones como la de Alscher, Ludewig y McElvany indican que no todas las dimensiones de la “calidad docente” pesan igual en educación cívica: la activación cognitiva y un clima de aula abierto se asocian positivamente con la disposición a participar, mientras que discutir acontecimientos políticos contemporáneos requiere una facilitación cuidadosa para evitar polarizaciones improductivas (Alscher et al., 2022).

En síntesis, las dimensiones ética, social y política de la educación ciudadana forman un triángulo inseparable que sustenta la posibilidad de una vida democrática densa. La ética aporta criterios y horizontes de justicia; lo social, los vínculos y competencias para la convivencia y la cooperación; lo político, la capacidad de leer el poder, tomar posición y participar. Solo cuando estas tres dimensiones se trabajan en conjunto, de manera contextualizada y crítica, la educación ciudadana puede aspirar a algo más que a reproducir el orden existente: puede convertirse en una práctica formativa orientada a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

Paradigmas y modelos pedagógicos para la formación ciudadana

La formación ciudadana en la educación superior se sostiene hoy sobre un entramado de paradigmas pedagógicos que se han ido desplazando desde enfoques transmisivos y normativos hacia modelos experienciales, dialógicos y críticos. Este cambio no es meramente metodológico: implica una redefinición de qué significa aprender “a ser ciudadano” en contextos democráticos

tensionados por la desigualdad, la polarización y la crisis de legitimidad institucional. En lugar de concebir al estudiantado como receptor pasivo de contenidos cívicos, estos paradigmas sitúan a las y los estudiantes como sujetos que piensan, sienten y actúan en la esfera pública, articulando conocimiento, compromiso y responsabilidad social.

En este giro, el aprendizaje experiencial se ha consolidado como uno de los paradigmas centrales. Parte de la premisa de que las competencias ciudadanas no se adquieren solo a través del estudio de conceptos, sino mediante la participación directa en situaciones reales donde se ponen en juego decisiones, conflictos, cooperación y servicio a otros. En el ámbito de las artes liberales, las experiencias de inmersión en terreno han mostrado su capacidad para profundizar el compromiso cívico del estudiantado: no solo facilitan la comprensión situada de problemas sociales, sino que ayudan a que los estudiantes tomen conciencia de sus emociones, sesgos y posicionamientos frente a esos problemas (Pandya, 2025). El componente contemplativo no opera como adorno, sino como dispositivo para cultivar atención plena, empatía y reflexión, rasgos clave en una ciudadanía capaz de escuchar y deliberar.

Este paradigma experiencial se articula con marcos constructivistas que conciben a los estudiantes como protagonistas activos de su aprendizaje. La evidencia empírica sugiere que las metodologías experienciales incrementan la motivación y el engagement en el aula, fortaleciendo la implicación académica cuando las actividades están conectadas con problemas significativos para el estudiantado (Kong, 2021). En el terreno específico de la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario aparecen como modelos particularmente potentes: la revisión de literatura reciente muestra que los proyectos que combinan estudio riguroso, intervención en comunidades reales y reflexión crítica favorecen la adquisición de competencias vinculadas a la sostenibilidad y a la responsabilidad social, posicionando a la educación superior como un actor relevante en la transformación de su entorno (Rodríguez-Zurita et al., 2024). Estos modelos no solo enseñan “contenido”, sino que entrenan formas de actuar colectivamente.

En paralelo, el paradigma de la educación cívica crítica se ha ido consolidando como respuesta a la fragilidad de las democracias contemporáneas. Lejos de limitarse a transmitir información sobre instituciones políticas, este enfoque subraya la necesidad de dotar al estudiantado de herramientas para comprender la complejidad de los conflictos públicos, identificar actores e intereses, evaluar evidencias y tomar posición de forma informada.

En contextos de crisis, se ha argumentado que la enseñanza de la ciudadanía democrática debe apoyarse en teorías del compromiso cívico para ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes analizar el conflicto, reconocer su dimensión humana y explorar vías de participación posible, en lugar de encerrarse en descripciones abstractas o neutralidades ficticias (Matto, 2024). La educación cívica crítica, en este sentido, se define más por su capacidad para problematizar y abrir preguntas que por ofrecer respuestas cerradas.

Un aspecto menos visible pero fundamental en los paradigmas de formación ciudadana reside en las cualidades del propio profesorado y de los equipos directivos, en particular en lo que se refiere a la tolerancia pedagógica. Investigaciones cualitativas con responsables de instituciones de educación superior muestran que, aunque existe un reconocimiento discursivo de la importancia de la tolerancia, esta rara vez se traduce en prácticas sistemáticas o en estructuras formativas explícitas (Kashkhynbay et al., 2024). La ausencia de una educación intencionada para la tolerancia no es un detalle menor: el alumnado aprende tanto del currículo formal como del clima institucional, de los modos en que se gestionan la disidencia, el conflicto y la diversidad en el aula y en la universidad. Los paradigmas que aspiran a formar ciudadanía democrática necesitan, por tanto, consolidar culturas organizacionales donde la diferencia sea acogida y debatida, no silenciada o sancionada.

Los enfoques participativos y las metodologías innovadoras constituyen el terreno donde estos paradigmas se concretan. El aprendizaje-servicio, la investigación acción con comunidades, los proyectos de aula conectados con actores sociales reales, las simulaciones de procesos deliberativos o electorales, y la incorporación de tecnologías digitales para favorecer la colaboración y el debate, forman parte de un repertorio que desplaza el énfasis desde la simple explicación hacia la co-construcción de soluciones. La revisión sistemática de Rodríguez-Zurita y colegas muestra que, cuando estas experiencias se diseñan con objetivos claros, acompañamiento reflexivo y criterios éticos, potencian competencias ciudadanas vinculadas a la sostenibilidad, la corresponsabilidad y el trabajo interdisciplinario (Rodríguez-Zurita et al., 2024). La clave no reside solo en “salir al territorio”, sino en regresar a la universidad con preguntas, tensiones y aprendizajes que alimenten la reflexión crítica.

Con todo, la implementación de estos paradigmas enfrenta desafíos significativos. Las experiencias de *mindfulness* cívico, por ejemplo, muestran que no todos los grupos responden del mismo modo: variables como género, contexto socioeconómico

o situación residencial median la manera en que el estudiantado se involucra y se beneficia de las intervenciones (Pandya, 2025). De manera similar, la investigación sobre tolerancia pedagógica evidencia que, sin acciones proactivas desde los liderazgos institucionales, la apelación a la tolerancia queda en el plano retórico (Kashkhynbay et al., 2024). Estos datos advierten contra la tentación de considerar los paradigmas como “modelos ideales” universalmente aplicables, recordando que su eficacia está condicionada por contextos, recursos y culturas institucionales.

En perspectiva de conjunto, los paradigmas y modelos pedagógicos para la formación ciudadana convergen en algunos principios compartidos: el reconocimiento del estudiantado como sujeto agente; la necesidad de conectar conocimiento con experiencia y acción; la importancia de cultivar disposiciones como la tolerancia, la empatía y la responsabilidad; y la urgencia de abordar los conflictos públicos desde marcos críticos y no meramente informativos. Hacia el futuro, las instituciones de educación superior se ven desafiadas a articular enfoques multimodales que combinen aprendizaje experiencial, educación cívica crítica, metodologías participativas y una cultura institucional genuinamente respetuosa de la diversidad. Solo mediante esta integración será posible formar ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar, sentir y actuar en clave democrática en contextos cada vez más complejos.

Desafíos contemporáneos de la ciudadanía en la educación

La educación para la ciudadanía se desarrolla hoy en un escenario marcado por crisis superpuestas: debilitamiento de las democracias, polarización política, fragmentación social, desplazamientos masivos de población, transformaciones tecnológicas aceleradas y emergencia climática. Este contexto obliga a repensar profundamente qué significa “formar ciudadanos” y, sobre todo, qué puede hacer la escuela frente a fenómenos que desbordan lo estrictamente nacional y alteran las formas tradicionales de socialización política. Los currículos, las prácticas docentes y las políticas educativas se ven interpelados por demandas que no pueden resolverse solo añadiendo nuevos contenidos; requieren revisar las lógicas con que se concibe la ciudadanía y la función pública de la educación.

Uno de los rasgos más visibles del escenario actual es la crisis democrática y la creciente polarización política. En varios países, las aulas se ven atravesadas por discursos de populismo tóxico, guerras culturales, fundamentalismos religiosos, conflictos armados, emergencia climática y una presencia masiva de redes

sociales que amplifican la confrontación y la desinformación (Brett et al., 2024). En este contexto, el trabajo docente se vuelve especialmente delicado: la educación política suele tratarse con cautela por parte de autoridades curriculares y profesorado, que temen ser acusados de adoctrinamiento. Sin embargo, investigaciones con estudiantes universitarios muestran que la polarización afecta no solo sus preferencias políticas, sino también su disposición a participar y la “distancia social” que mantienen frente a determinados actores o grupos, lo que tensiona la posibilidad de un diálogo democrático mínimo (Kumler & Howell, 2024). En democracias consolidadas como la estadounidense, ello se traduce en el reto de educar simultáneamente para la participación política y para la apertura a perspectivas diversas, evitando que el compromiso se transforme en sectarismo (Levy et al., 2019).

En este marco, múltiples análisis señalan que los currículos de educación cívica resultan insuficientes para afrontar los imperativos políticos del siglo XXI. En el caso australiano, por ejemplo, se ha mostrado que las propuestas de Educación Cívica y Ciudadanía no incorporan con la profundidad necesaria la complejidad de los procesos de desconsolidación democrática ni las nuevas formas de conflicto político (Brett et al., 2024). En nuevas democracias como la polaca, la educación cívica debe cumplir además un papel de consolidación democrática, en tensión con herencias autoritarias aún presentes en mentalidades y estructuras institucionales; la figura del “homo sovieticus” sintetiza precisamente esas disposiciones que obstaculizan la emergencia de una ciudadanía más progresista, reflexiva y sostenible (Szklański, 2024). En ambos casos, se advierte una brecha entre los desafíos del presente y el alcance de los diseños curriculares vigentes.

La fragmentación social y la pluralidad de identidades nacionales complejizan aún más el panorama. En contextos como Malasia, la educación ciudadana se despliega en medio de múltiples concepciones de pertenencia y de una diversidad étnica, religiosa y cultural muy marcada; bajo estas condiciones, “ser malayo” deja de ser una categoría simple y se vuelve objeto de disputa, tanto en el campo jurídico como en el sociológico (Aziz, 2024). La escuela se ve entonces forzada a negociar narrativas de nación que no excluyan a minorías ni silencien voces disidentes, pero al mismo tiempo se encuentra condicionada por marcos políticos que pueden favorecer lecturas restringidas de la identidad nacional. Este dilema no es exclusivo de Malasia: atraviesa a todas las sociedades que intentan articular proyectos cívicos comunes en contextos de pluralidad identitaria.

El riesgo de instrumentalización de la educación ciudadana por parte de regímenes autoritarios o semiautoritarios agrava esta situación. En China, el análisis de textos obligatorios de educación cívica muestra cómo la política es “culturalizada”, es decir, presentada como un conjunto de valores culturales incuestionables más que como un campo de deliberación y conflicto (Chen, 2023). A diferencia de la clásica “politización de la cultura”, esta culturalización de la política permite enmascarar contenidos ideológicos bajo retóricas de armonía cultural y tradición. En tales contextos, hablar de educación cívica “crítica” se vuelve extremadamente problemático: el currículo puede reforzar la adhesión a órdenes hegemónicos en lugar de abrir espacios para el cuestionamiento.

Las desigualdades en el acceso y en los efectos de la educación para la ciudadanía constituyen otro desafío central. Estudios en Reino Unido muestran que las clases de política y ciudadanía pueden, paradójicamente, profundizar las brechas de participación entre jóvenes de distintos orígenes socioeconómicos y étnicos, inhibiendo las aspiraciones políticas de estudiantes pertenecientes a minorías o de bajo estatus social cuando sienten que el currículo no los representa o los sitúa en posición subordinada (S et al., 2023). A ello se suma la histórica subrepresentación de estudiantes con discapacidad en programas de educación cívica. Experiencias innovadoras, como los presupuestos participativos escolares inclusivos, muestran que es posible revertir esta tendencia y generar aumentos medibles en conocimiento, habilidades y prácticas cívicas en poblaciones previamente marginadas, siempre que se diseñen dispositivos deliberativos que reconozcan sus voces y capacidades (Bartlett & Schugurensky, 2023). La situación de niños, niñas y jóvenes migrantes o sin ciudadanía formal añade otra capa de complejidad: los Estados deben no solo garantizar el acceso a la escuela, sino también construir currículos que los preparen para participar en sociedades donde sus derechos están diferenciados y, a veces, cuestionados (Banks, 2024).

La desconexión entre teoría pedagógica y realidades de aula aparece como un problema transversal. Desde hace un siglo se ha criticado que la educación cívica se concentre en modales, buenas maneras y relaciones de pequeño grupo, sin entrar de lleno en las grandes cuestiones públicas que organizan la vida social (Gambrill, 1922). Hoy, aunque abundan marcos teóricos sobre deliberación, justicia social o democracia radical, muchos docentes siguen adoptando un rol de “neutralidad académica” que evita discutir conflictos contemporáneos o acompañar al estudiantado en la construcción de identidades políticas reflexivas

(Strachan, 2025). Esta tensión entre la aspiración a una educación políticamente relevante y el temor al conflicto o a la sanción social bloquea buena parte del potencial transformador de la educación para la ciudadanía.

En el contexto actual de desinformación, populismos y erosión de la confianza en las instituciones, la necesidad de desarrollar competencias críticas se vuelve ineludible. El populismo contemporáneo se apropia de nociones de verdad para oponer “el pueblo” a “las élites”, y lo hace mediante performances discursivas muy eficaces que apelan a emociones, agravios y narrativas simplificadas. La educación ciudadana rara vez aborda de forma sistemática qué es la verdad pública, cómo se construye evidencia o cómo analizar los discursos populistas sin demonizarlos ni aceptarlos sin crítica (Stitzlein, 2024). Dotar a los estudiantes de herramientas para evaluar información, reconocer discursos manipuladores y, al mismo tiempo, comprender las injusticias reales que hacen posible el éxito populista, constituye un reto de primera línea para la educación en ciudadanía digital y mediática.

Otro ámbito todavía poco explorado es la educación cívica a lo largo de la vida. Si bien gran parte de la investigación se ha centrado en escuelas y universidades, los procesos de polarización, crisis climática o guerra muestran que también las personas adultas necesitan espacios de formación cívica que les permitan actualizar conocimientos, revisar prejuicios y fortalecer competencias deliberativas. A pesar de que una amplia mayoría de países declaran contar con políticas de educación ciudadana en sus estrategias de educación de adultos, la evidencia revela un desequilibrio claro: el Sur Global, por ejemplo, sigue estando subrepresentado en las investigaciones y en el diseño de programas robustos de educación cívica permanente (Hoggan-Kloubert et al., 2023). Este “punto ciego” deja fuera a amplios sectores de población que participan activamente en la vida política, pero que no son objeto de políticas formativas sistemáticas.

En este panorama, emerge un dilema clásico renovado: cómo promover lealtad hacia el Estado y sus instituciones democráticas sin sacrificar el pensamiento crítico. Investigaciones en Letonia muestran que la lealtad estatal se correlaciona con el conocimiento de la historia nacional, la enseñanza de la responsabilidad cívica en la escuela y las conversaciones políticas en la familia (Jurs et al., 2025). Sin embargo, si estos elementos se trabajan de forma acrítica, pueden derivar en nacionalismos cerrados que inhiben el cuestionamiento de políticas concretas o de injusticias estructurales. La tarea pedagógica consiste en cultivar una identificación con los principios democráticos al mismo tiempo que se fomenta la capacidad de criticar gobiernos, decisiones y narrativas oficiales.

Finalmente, los desafíos contemporáneos se inscriben en una transformación paradigmática de la educación moral y cívica. Las concepciones emergentes de ciudadanía global, ancladas en la diversidad social y en una humanidad compartida, desbordan los marcos centrados exclusivamente en el Estado-nación (Chung & Fung, 2024). En contextos como Taiwán, las reformas curriculares introducen el multiculturalismo y la participación cívica como ejes para construir una ciudadanía que se entiende simultáneamente local y global, nacional y cosmopolita. Este giro, sin embargo, convive con proyectos de construcción nacional aún en curso, lo que genera tensiones entre identidades globales, regionales y estatales que la escuela debe aprender a habitar y mediar.

En síntesis, los desafíos contemporáneos de la ciudadanía en la educación obligan a pasar de una visión estrecha y normativista de la formación cívica a una concepción compleja, situada y crítica. La escuela y las instituciones de educación superior se ven llamadas a trabajar con la polarización sin reproducirla, a incluir a quienes históricamente han quedado al margen, a resistir la instrumentalización ideológica, a alfabetizar frente a la desinformación y a articular identidades nacionales con responsabilidades globales. Solo una educación ciudadana concebida como práctica transformadora, interseccional y a lo largo de la vida podrá contribuir a sostener democracias más justas, inclusivas y resilientes en un mundo marcado por la incertidumbre.

Referencias

- Ammert, N., & Hovland, B. M. (2025). Democratic citizens, shaped by the past and shaping the past: Historical consciousness and democratic consciousness in the Norwegian curriculum for social studies 2020. *Citizenship, Social and Economics Education*, 24(1), 85–101. <https://doi.org/10.1177/14788047251315439> orcid.org
- Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic education, teaching quality and students' willingness to participate in political and civic life: Political interest and knowledge as mediators. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1886–1900. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01639-9>
- Aziz, N. A. T. A. N. B. (2024). Being Malaysian: The role and challenges of citizenship education. *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 3604–3610. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5027>
- Banks, A. M. (2024). Constructing effective civic education for noncitizen students. *Daedalus*, 153(4), 302–319. https://doi.org/10.1162/daed_a_02117
- Bartlett, T., & Schugurensky, D. (2024). Inclusive civic education and school democracy through participatory budgeting. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(3), 362–380. <https://doi.org/10.1177/17461979231160701>
- Brett, P., Casey, J., & Nicolson, L. (2024). Exploring the political frontier in Australian schools: Bernsteinian insights on civics and citizenship education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 23(3), 165–180. <https://doi.org/10.1177/14788047241288722>
- Chen, Q., & Khoso, A. R. (2025). Evaluating the effects of ideological and political education on civic engagement and social behavior among university students: A case study of Sindh Agriculture University Tandojam, Pakistan. *SAGE Open*, 15(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440251365400>
- Chen, S. (2023). The culturalisation of politics in contemporary Chinese citizenship education. *Comparative Education*, 59(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2209396>
- Chung, M.-L., & Fung, K. K. (2024). A new paradigm of moral education and civic engagement? A sociological institutionalist interpretation of multiculturalism among Taiwanese youth. *Journal of Moral Education*, 53(4), 717–742. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2354964>
- Costa, M. D., Hanley, C., & Sant, E. (2024). Global citizenship education in Europe: Taking up the (hum)Man in teacher education in England. *Curriculum Inquiry*, 54(2), 137–155. <https://doi.org/10.1080/03626784.2024.2430252>

- Darvai, T., & Somogyvári, L. (2025). Citizenship education on the other side: The Hungarian case in the Kádár Era (1957–1985). *European Educational Research Journal*, 24, 1–22. <https://doi.org/10.1177/14749041251327304>
- Demaj, U. (2022). Symbolic identity building, ethnic nationalism and the linguistic reconfiguration of the urban spaces of the capital of Pristina, Kosovo. *Ethnicities*, 0(0), 1–23. <https://doi.org/10.1177/14687968221097810>
- Dingili, R., & Lidundu, K. S. (2024). Transmission, transactional and reflection model: An approach to implementation of citizenship education in Kenya. *Journal of Moral Education*, 53(3), 527–544. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2301942>
- Erdal, C., & Kennelly, J. (2025). The disorientation of democracy and civic life: (Neo)liberal democratic citizenship education in the twenty-first century. *Curriculum Inquiry*, 55(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/03626784.2025.2520746>
- Ferguson, C., & Brett, P. (2023). Teacher and student interpretations of global citizenship education in international schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18(2), 114–131. <https://doi.org/10.1177/17461979231211489>
- Franch, S. (2020). Global citizenship education: A new moral pedagogy for the 21st century? *European Educational Research Journal*, 19(6), 484–502. <https://doi.org/10.1177/1474904120929103>
- Freires, T., Dotta, L. T., & Pereira, F. (2024). Young people's construction of identity in the context of Southern Europe: Finding leads for citizenship education. *Societies*, 14(1), 9. <https://doi.org/10.3390/soc14010009>
- Gambrill, J. M. (1922). Nationalism and civic education. *Teachers College Record*, 23(2), 203–215. <https://doi.org/10.1177/016146812202300203>
- Hoggan-Kloubert, T., Brandi, U., Hodge, S., Knight, E., & Milana, M. (2023). Civic lifelong education: Fostering informed citizenship amidst global challenges and democratic transformations. *International Journal of Lifelong Education*, 42(6), 639–660. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2234133>
- Jalilov, F., Safarova, R., Akramov, A., Musayev, E., Rakhimova, U., Shukrullayev, S., & Mirzaxmetova, X. (2025). Integrating ethical, cultural, and legal dimensions into higher education: Advancing 21st-century competencies in Central Asia. *Qubahan Academic Journal*, 5(2), 78–91. <https://doi.org/10.48161/qaj.v5n2a1723>
- Jurs, P., Rone, M., Konovalenko, T., Ozbilen, F. M., & Zabolotna, O. (2025). The impact of education and family upbringing on the formation of loyalty to the state: The case of Latvia. *Problems and Perspectives in Management*, 23(3), 387–401. [https://doi.org/10.21511/ppm.23\(3\).2025.37](https://doi.org/10.21511/ppm.23(3).2025.37)

- Kashkhynbay, B., Baltabayeva, Z., Lawrence, K., Asipova, N., & Baisarina, S. (2024). A qualitative inquiry of the pedagogical tolerance qualities of heads in higher education institutions. *Cogent Education*, 11(1), 2326749. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326749>
- Kater, L., & Martin, N. D. (2024). Diversity in civic engagement: Political priorities and protest behavior of Arizona college students. *American Behavioral Scientist*, 68(5), 785–803. <https://doi.org/10.1177/00027642241284407>
- Kim, Y. (2025). The effect of education on democratic values under different regime types in Mexico. *Journal of Politics in Latin America*, 17(1), 89–109. <https://doi.org/10.1177/1866802X251344318>
- Kong, Y. (2021). The role of experiential learning on students' motivation and classroom engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 771272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771272>
- Koulu, A. (2025). Promoting sustainable life through global citizenship-oriented educational approaches: Comparison of LearnThinkAct approach-based and lecture-based SDG instructions on the development of students' sustainability consciousness. *Sustainability*, 17(20), 9026. <https://doi.org/10.3390/su17209026>
- Kumler, L. M., & Howell, A. J. (2024). College student political participation in the context of a polarized nation and an international pandemic. *Journal of Political Science Education*, 20(4), 585–601. <https://doi.org/10.1080/15512169.2024.2414876>
- Ku, Z., & Mert, H. (2023). Citizenship education through high school history in Turkey. *Citizenship, Social and Economics Education*, 22(3), 209–226. <https://doi.org/10.1177/14788047231190385>
- Levy, B. L. M., Babb-Guerra, A., Batt, L., & Owczarek, W. (2019). Can education reduce political polarization? *Teachers College Record*, 121(5), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811912100503>
- Maire, Q. (2023). Towards a historical sociology of global citizenship education policy in Australia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(8), 1175–1192. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2212108>
- Matto, E. (2024). Teaching democratic citizenship in moments of conflict. *Journal of Political Science Education*, 20(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/15512169.2024.2319839>
- Mellado-Moreno, P.-C., & Burgos, C. (2025). Didactics in social studies for global citizenship education: Dimensions and technological contexts. *Frontiers in Education*, 10, 1514027. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1514027>
- Meng, S. (2025). Convergence and divergence in the concept of global citizen: The case of international students in Japan. *Research in Comparative and International Education*, 20(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/17454999251382802>

- Menge, T. (2021). Colonial genealogies of immigration controls, self-determination, and the nation-state. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 25(3), 352–371. <https://doi.org/10.1080/13698230.2021.2007342>
- O'Brien, G. (2023). History repeating itself: An investigation of the challenges of teaching civic, social and political education. *Irish Educational Studies*, 42(3), 433–450. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2189134>
- Pandya, S. (2025). Mindfulness in liberal arts field immersions: Enhancing civic engagement and experiential learning. *Journal of Experimental Education*, 93(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/10538259251320583>
- Rodríguez-Zurita, D., Jaya-Montalvo, M., Moreira-Arboleda, J., Raya-Diez, E., & Carrión-Mero, P. (2024). Sustainable development through service learning and community engagement in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(3), 601–620. <https://doi.org/10.1108/ijshe-10-2023-0461>
- S, N. F., Nur, R. J., & Nurhayati, E. S. (2023). Who's afraid of political education? *Journal of Peace Education*, 20(3), 334–351. <https://doi.org/10.1080/17400201.2023.2265226>
- Saito, Y., Edwards, D. B., Sustarsic, M., & Taira, D. (2023). The onto-epistemic foundations of global governance and global education policies: A decolonial analysis of global citizenship education in Hawaii. *Comparative Education Review*, 67(4), 553–578. <https://doi.org/10.1086/726613>
- Santamaría-Cárdaba, N., Gajardo, K., Iglesias, J. C., & Ortega-Quevedo, V. (2024). Global education and critical thinking. *Open Education Studies*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0010>
- Santer, J. S. (2024). Open your eyes onto these unexploited treasures: The Société d'Encouragement au Tourisme and the making of a Lebanese nation in the 1930s. *Journal of Tourism History*, 16(2), 156–175. <https://doi.org/10.1080/1755182X.2024.2331497>
- Sar, T., Nayır, F., & Poyrazlı, E. (2025). Educare, educere, or holistic? Exploring researchers' educational approaches in education for sustainable development research. *Sustainable Development*, 33(2), 348–363. <https://doi.org/10.1002/sd.3481>
- Shabalala, N. P., & Photo, P. (2025). Global citizenship education: A strategic framework for G20 solutions. *Journal of Global Responsibility*, 16(1), 45–62. <https://doi.org/10.1108/jgr-03-2025-0054>

- Shaw, M. (2022). Worldview literacy as intercultural citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(2), 170–189. <https://doi.org/10.1177/17461979211062125>
- Silwal, K. R. (2023). Globalization's impact on citizenship subjectivity in Nepal: An interconnected perspective. *Contemporary Social Science*, 18(3), 310–325. <https://doi.org/10.62047/css.2023.12.31.79>
- Stitzlein, S. M. (2024). Populist challenges to truth and democracy met with pragmatist alternatives in citizenship education. *Educational Theory*, 74(2), 207–226. <https://doi.org/10.1111/edth.12614>
- Strachan, J. C. (2025). Keeping political science relevant. *European Political Science*, 24(1), 123–137. <https://doi.org/10.1057/s41304-025-00513-z>
- Steyn, M., & Vanyoro, K. (2023). Critical diversity literacy: A framework for multicultural citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18(1), 34–52. <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>
- Swapna, J., & Nagarajan, K. (2023). Time to teach age-old values Yamas and Niyamas as part of value education to school children. *Journal of Human Values*, 29(1), 51–63. <https://doi.org/10.1177/09716858221150056>
- Szklarski, B. (2024). Teaching civics for sustainability in post-authoritarian order. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 96–112. <https://doi.org/10.1177/14779714241276832>
- Varghese, C. (2025). Hierarchy, stigma and construction of marginal citizenship in everyday schooling. *Journal of Asian and African Studies*, 60(3), 421–440. <https://doi.org/10.1177/00219096251318235>
- Veugelers, W. (2024). The moral and political dimensions of education. *Journal of Moral Education*, 53(5), 843–860. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2384809>
- Villaman, N. (2024). Cultivating political efficacy: Facilitation as a catalyst for democratic education and civic competence. *Journal of Civil Society*, 20(3), 358–376. <https://doi.org/10.1080/17448689.2024.2390054>
- Wilson, A., & Brezicha, K. F. (2023). Good citizenship and the true and inspiring story of America. *Peabody Journal of Education*, 98(4), 410–425. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2023.2261311>
- Ylimaki, R. M., & Wilmers, A. (2021). Historical perspectives and contemporary challenges to education and citizenry in the modern nation state. *European Educational Research Journal*, 20(3), 375–395. <https://doi.org/10.1177/14749041211004659>

Zhao, Z., & Lee, J. C.-K. (2023). The meaning of life in China's civics curriculum: A comparative historical study on worldview construction. *Journal of Moral Education*, 52(4), 533–550. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2258288>

Metodología del interaprendizaje en la educación ciudadana

Introducción

La metodología del interaprendizaje ocupa un lugar central en la educación para la ciudadanía porque permite articular, en un mismo proceso pedagógico, la construcción conjunta del conocimiento, la participación democrática y el desarrollo de competencias socioemocionales y éticas. A diferencia de los modelos tradicionales de enseñanza, basados en la transmisión unidireccional de contenidos desde el docente al estudiante, el interaprendizaje concibe el aula como una comunidad de diálogo en la que todas las personas piensan, sienten y actúan en relación con las otras (Quispe et al., 2023).

Desde esta perspectiva, aprender no consiste solo en incorporar información, sino en reconstruir colectivamente la experiencia, interpretar críticamente la realidad y asumir decisiones compartidas sobre los problemas que afectan a la comunidad. En ese sentido, el interaprendizaje se conecta con la propuesta de John Dewey, quien entiende la escuela como una forma de vida social donde se experimentan, en pequeña escala, las formas de cooperación, deliberación y responsabilidad propias de la democracia. La ciudadanía, por tanto, no se “explica” únicamente: se vive y se ensaya en el aula.

De manera similar, la pedagogía crítica de Paulo Freire aporta una clave fundamental para comprender el interaprendizaje: el diálogo problematizador. En lugar de una educación “bancaria”, que deposita contenidos en la mente del estudiante, el interaprendizaje plantea que educador y educandos reflexionen juntos sobre la realidad, reconociéndose como sujetos de conocimiento y como actores capaces de transformarla. Este enfoque es especialmente relevante en América Latina, donde las desigualdades estructurales, las memorias de violencia y los procesos de exclusión exigen una educación ciudadana orientada a la justicia social y al reconocimiento de las voces históricamente silenciadas (Rodríguez, 2020; Romo-Ramos, 2024).

En el contexto actual, atravesado por la globalización económica, las migraciones, la revolución digital y la crisis ecológica, la ciudadanía se resignifica en clave local, nacional y planetaria. La formación ciudadana ya no puede limitarse a la enseñanza de normas cívicas o estructuras estatales; debe incluir la comprensión de fenómenos globales y la participación en redes transnacionales, así como la construcción de una ética planetaria que reconozca la interdependencia entre seres humanos y naturaleza (Costa et al., 2024; Morin, 1999; Nussbaum, 2010). En este escenario, el interaprendizaje se presenta como una metodología idónea para articular las múltiples escalas de la ciudadanía.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero, se analiza la relación entre aprendizaje y desarrollo de la personalidad ciudadana, destacando el papel de la educación formal y no formal en la configuración de identidades cívicas. En el segundo, se abordan los fundamentos teóricos de la educación ciudadana, mostrando la diversidad de marcos conceptuales que la sustentan. En el tercero, se examinan los procesos y contextos educativos para la ciudadanía, tanto en espacios escolares como comunitarios, universitarios y digitales. Finalmente, el cuarto apartado se centra en la didáctica general y la práctica reflexiva como condiciones profesionales necesarias para que el interaprendizaje se traduzca en experiencias de formación ciudadana crítica, especialmente en el contexto ecuatoriano y latinoamericano.

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad ciudadana

El aprendizaje y el desarrollo de la personalidad ciudadana constituyen procesos íntimamente vinculados, en los que se entrelazan dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas e identitarias. La educación ciudadana no se limita a transmitir información sobre instituciones políticas o normas de convivencia; aspira a

formar sujetos que se reconozcan como parte de una comunidad política, con derechos y responsabilidades, capaces de intervenir de manera reflexiva en los asuntos públicos.

Educación, competencias cívicas y bienestar docente-estudiantil

La literatura contemporánea subraya que la educación es un pilar para el desarrollo de competencias cívicas, sociales y profesionales. Liepa et al. (2012), al analizar criterios de bienestar docente, enfatizan que el profesorado no solo transmite contenidos, sino que modela actitudes, valores y maneras de relacionarse que impactan directamente en la formación ciudadana de sus estudiantes. Un cuerpo docente con buen clima emocional y percepción de eficacia profesional tiende a generar ambientes de aula más democráticos, participativos e inclusivos.

En esta línea, la educación para la ciudadanía se entiende como condición del desarrollo humano en el siglo XXI. Nadkarni y Stevenson (2008) muestran, desde el ámbito de la educación ecológica, cómo la relación entre científicos y públicos no tradicionales favorece el desarrollo de un pensamiento ecológico crítico, indispensable para tomar decisiones informadas ante desafíos ambientales complejos. Esta idea puede trasladarse al aula: la interacción entre escuela, comunidad y actores sociales amplía los marcos de referencia del estudiantado y fortalece su capacidad para intervenir en debates públicos.

Formación profesional, responsabilidad cívica e identidad docente

En la educación superior, la formación no se reduce a la adquisición de competencias técnicas, sino que involucra el desarrollo de una identidad profesional con dimensión cívica. Barkova et al. (2025) muestran que la orientación profesional y el entorno cultural de las instituciones de educación superior influyen en la socialización de los estudiantes y en la articulación entre motivaciones personales y necesidades sociales. Un proceso formativo que incorpore explícitamente la responsabilidad social, la ética profesional y la participación comunitaria contribuye a que las y los futuros profesionales se perciban como agentes de cambio y no solo como trabajadores especializados.

El papel del docente es crucial. Ilaltdinova y Oladyshkina (2020) destacan cómo las características de la personalidad del profesorado, sus valores y su propio compromiso cívico impactan en la autoimagen y en la elección profesional de los futuros docentes. Un profesor percibido como “el mejor del mundo” no lo es únicamente por su dominio disciplinar, sino por su capacidad para acompañar procesos de construcción de sentido, ejercer

una autoridad democrática y encarnar una forma ética de estar en el mundo. Esta dimensión ejemplar refuerza la idea de que la personalidad ciudadana se aprende también por identificación y por participación en comunidades de práctica.

En el contexto latinoamericano, esta cuestión resulta especialmente relevante para la formación docente en Educación para la Ciudadanía. Programas de formación inicial que integran prácticas de participación estudiantil, proyectos comunitarios y reflexión crítica sobre el rol del profesorado permiten que los futuros maestros y maestras se vean a sí mismos no solo como transmisores de contenidos curriculares, sino como mediadores culturales, defensores de derechos y promotores de justicia social.

Aprendizaje cognitivo, socioemocional e identidad ciudadana

El desarrollo de la personalidad ciudadana se alimenta de distintas formas de aprendizaje, entre las que podemos destacar tres:

- 1. Aprendizaje cognitivo.** Implica adquirir conocimientos sobre el funcionamiento de la sociedad, las instituciones democráticas, los derechos humanos, los mecanismos de participación, así como sobre problemáticas contemporáneas como el cambio climático, la violencia de género o la desigualdad social. La alfabetización científica y política resulta esencial para debatir de manera informada y evitar la manipulación por discursos simplificadores (Nadkarni & Stevenson, 2008; Hoyos, 2021).
- 2. Aprendizaje social y emocional.** La ciudadanía se ejerce en vínculos concretos. Habilidades como la empatía, la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos, la negociación y la escucha activa son condiciones para participar en espacios colectivos sin recurrir a la violencia o la imposición. La investigación de Ilaltdinova y Oladyshkina (2020) sugiere que la experiencia escolar puede fortalecer o debilitar estas competencias dependiendo del clima de aula, de los estilos de liderazgo docente y de las oportunidades para el trabajo colaborativo. En una perspectiva de interaprendizaje, estas habilidades se construyen al afrontar tareas grupales que requieren coordinación, diálogo y corresponsabilidad (Quispe et al., 2023; Vélez et al., 2025).
- 3. Desarrollo de la identidad personal y colectiva.** Tobin (2024) plantea que la formación de la personalidad pasa por un proceso de negociación entre deseos personales y normas sociales. La lectura de literatura, el aprendizaje de nuevas lenguas y el encuentro con culturas diversas ofrecen oportunidades para cuestionar los marcos identitarios heredados

y construir proyectos de vida propios. La ciudadanía, así, no se reduce a una categoría jurídica, sino que se vive como identidad: sentirse parte de un “nosotros” ampliado que incluye la comunidad local, el país y, potencialmente, la humanidad como conjunto.

En contextos como el ecuatoriano, donde coexisten múltiples identidades étnicas, lingüísticas y culturales, este proceso de construcción identitaria tiene una dimensión intercultural clave. Reconocer la pertenencia a pueblos originarios, comunidades afrodescendientes, grupos migrantes o sectores populares implica también disputar narrativas hegemónicas sobre quién cuenta como ciudadano legítimo. La educación ciudadana debe contribuir a que las y los estudiantes puedan afirmar sus identidades, cuestionar las discriminaciones y participar en la construcción de una sociedad más inclusiva.

Socialización, compromiso cívico y pensamiento ecológico

La orientación profesional y los vínculos entre universidad y sociedad contribuyen de manera significativa a la consolidación de la personalidad ciudadana (Barkova et al., 2025). Actividades como proyectos de aprendizaje-servicio, prácticas comunitarias, trabajo con organizaciones sociales o iniciativas de investigación-acción permiten que el estudiantado experimente formas concretas de compromiso público. Nadkarni y Stevenson (2008) muestran cómo el contacto entre científicos y audiencias no tradicionales puede fortalecer una cultura de diálogo y participación en torno a temas ecológicos. En la educación para la ciudadanía, este tipo de experiencias puede traducirse en proyectos escolares sobre cuidado del ambiente, defensa del territorio o vigilancia ciudadana de políticas públicas.

En síntesis, la personalidad ciudadana se construye a través de un proceso de aprendizaje permanente que integra conocimientos, habilidades sociales y un profundo trabajo de construcción de identidad. El interaprendizaje, al promover espacios de cooperación, diálogo y responsabilidad compartida, se presenta como un marco privilegiado para articular estas dimensiones y formar ciudadanos capaces de participar de manera crítica y constructiva en la sociedad.

Fundamentos teóricos de la educación ciudadana

La educación ciudadana se apoya en un conjunto amplio de fundamentos teóricos que provienen de la pedagogía, la filosofía política, la sociología, la ética y las ciencias de la educación. Estos marcos orientan la definición de sus finalidades, contenidos,

metodologías y formas de evaluación. En el contexto latinoamericano, este entramado teórico se enriquece con perspectivas críticas y descoloniales que cuestionan modelos eurocéntricos de ciudadanía y proponen alternativas ancladas en las experiencias históricas de la región.

Componentes de la competencia ciudadana

Numerosos autores coinciden en que la competencia ciudadana es un constructo complejo, integrado por varios componentes que deben desarrollarse de manera articulada:

- **Conocimientos cívicos (saber).** Comprenden la información relativa a sistemas políticos, principios democráticos, estructura del Estado, historia política, legislación básica y derechos humanos. Abduganisovna (2025) subraya que este componente proporciona el marco conceptual indispensable para que las personas puedan comprender los asuntos públicos y tomar decisiones fundamentadas.
- **Habilidades o competencias cívicas (saber hacer).** Se refieren a capacidades como la argumentación, la deliberación, la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la participación en procesos democráticos (Hajunilato et al., 2024; Hoyos, 2021). Sin estas habilidades, los conocimientos cívicos corren el riesgo de quedarse en el plano declarativo.
- **Valores y actitudes cívicas (saber ser).** Incluyen la internalización de valores como la justicia, la igualdad, la solidaridad, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y el compromiso con el bien común. Kalinnikova y Tolok (2024) destacan el papel de la educación humanista en la formación de estos valores cívicos, que constituyen la base moral de la democracia.
- **Participación cívica (saber participar).** Es la dimensión práctica de la competencia ciudadana: implica implicarse en la vida comunitaria, participar en organizaciones, movimientos o instancias de decisión, y ejercer los derechos de manera activa y responsable (Hajunilato et al., 2024). En la escuela, se traduce en formas de participación estudiantil, proyectos de aula, consejos escolares, etc.

Estos componentes dialogan con las propuestas de Nussbaum (2010) sobre las capacidades necesarias para una vida digna y con la preocupación de Tedesco (1995) por un “nuevo pacto educativo” que articule equidad, calidad y ciudadanía democrática.

Constructivismo, experiencia y aprendizaje significativo

El constructivismo ofrece un marco fundamental para comprender cómo se aprende la ciudadanía. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se copia de la realidad, sino que se construye activamente a partir de la interacción entre el sujeto, los otros y el contexto. Esto implica que la educación ciudadana debe partir de las experiencias, saberes previos y problemas reales de los estudiantes, y no de definiciones abstractas desconectadas de su vida cotidiana.

Abduganisovna (2025) destaca que la competencia de ciudadanía socialmente activa se desarrolla mejor cuando las metodologías de enseñanza involucran a los estudiantes en experiencias de participación real, como el trabajo en proyectos comunitarios o la resolución colaborativa de problemas sociales. Dewey (1916/1997) ya señalaba que la democracia es ante todo una forma de vida asociada que se aprende a través de la experiencia compartida. En esta línea, metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje-servicio o el aprendizaje colaborativo favorecen un aprendizaje significativo de la ciudadanía (Centeno-Sandoval et al., 2025; Ibacache, 2023).

Pedagogía crítica, descolonización y Buen Vivir

La pedagogía crítica aporta una segunda clave central. Freire (1970/2005) concibe la educación como práctica de libertad y propone el diálogo como herramienta para tomar conciencia de la realidad (“concientización”) y transformarla. La educación ciudadana, desde esta perspectiva, no puede ser neutral: está llamada a posicionarse frente a las injusticias, denunciar las estructuras de opresión y promover la organización colectiva. Rodríguez (2020), en su reflexión sobre descolonización epistemológica y educación política en Colombia, propone articular la formación ciudadana con el paradigma del “Buen Vivir”, que enfatiza la reciprocidad, la armonía con la naturaleza y la justicia social.

Este enfoque resulta especialmente significativo en Ecuador, donde la noción de Buen Vivir (*sumak kawsay*) ha sido incorporada en la Constitución, ofreciendo un marco alternativo a los modelos de desarrollo basados exclusivamente en el crecimiento económico. La educación para la ciudadanía, en clave de Buen Vivir, debe promover no solo el conocimiento de derechos y deberes, sino también el cuidado del entorno, la solidaridad intergeneracional y la revalorización de saberes ancestrales.

Republicanismo cívico y ciudadanía global

El republicanismo cívico pone el acento en la libertad como no dominación y en la importancia de la virtud cívica y la participación activa en la vida pública. Desde esta óptica, la educación ciudadana debe cultivar la disposición a involucrarse en asuntos colectivos, a vigilar el poder y a defender el bien común (Abduganisovna, 2025; Touraine, 1997). La ciudadanía no es solo un conjunto de derechos, sino una responsabilidad compartida.

Al mismo tiempo, las transformaciones globales han impulsado el desarrollo de la educación para la ciudadanía global. Costa et al. (2024) analizan cómo las competencias globales se articulan con la educación para el desarrollo sostenible, mientras que Mouboua et al. (2024) muestran el papel del lenguaje y del enfoque multilingüe en la promoción del entendimiento intercultural. Desde esta perspectiva, la educación ciudadana debe preparar a los estudiantes para comprender las interdependencias planetarias, valorar la diversidad cultural y asumir responsabilidades globales.

La propuesta de Morin (1999) sobre los “siete saberes necesarios para la educación del futuro” refuerza esta idea: la educación debe enseñar la condición humana, la identidad terrenal compartida y la ética del género humano. La ciudadanía, así, se proyecta más allá de las fronteras nacionales hacia una conciencia planetaria que reconoce la interdependencia ecológica y social.

Funciones de la educación ciudadana en contextos de crisis

En contextos de conflicto o inestabilidad política, la educación ciudadana adquiere una relevancia particular. Prytula (2024) muestra cómo, en la sociedad ucraniana contemporánea, la educación cívica se convierte en una necesidad urgente para fortalecer la autoconciencia nacional y la capacidad de defensa de la población. En América Latina, marcada por crisis políticas recurrentes, corrupción y desigualdad, la educación para la ciudadanía cumple funciones similares: fortalecer la inteligencia cívica, fomentar la responsabilidad y estimular la participación (Hajunilato et al., 2024; Romo-Ramos, 2024).

La formación inicial del profesorado es un espacio estratégico para este cometido. Rivero (2015) subraya la importancia de integrar la participación ciudadana y la cultura científica en la formación de docentes para la educación técnica y profesional, de modo que puedan promover una ciudadanía informada, crítica y comprometida con el desarrollo sostenible.

En suma, los fundamentos teóricos de la educación ciudadana forman un marco plural y dinámico, en el que convergen constructivismo, pedagogía crítica, republicanismo, ciudadanía

global y perspectivas descoloniales. La metodología del interaprendizaje traduce estos marcos en prácticas concretas, donde los estudiantes aprenden ciudadanía ejerciéndola.

Procesos y contextos educativos para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía se despliega en diversos procesos y contextos, que abarcan desde las aulas de educación básica hasta la universidad, pasando por la familia, la comunidad, los medios de comunicación y los entornos digitales. Reconocer esta multiplicidad de espacios permite diseñar estrategias que articulen lo formal, lo no formal y lo informal, y que sitúen la formación ciudadana en la vida cotidiana de las personas.

Enfoques pedagógicos y contextualización educativa

Desde el plano pedagógico, la educación ciudadana se nutre de corrientes que ponen el acento en la reflexión crítica, la participación y la transformación social. Cabezudo (2020) propone una pedagogía para la cultura de paz, la ciudadanía y los derechos humanos que recurre a la memoria y a la justicia como ejes de construcción de sujeto. Esto implica recuperar historias de violencia y resistencia, visibilizar conflictos y generar procesos de reparación simbólica y reconocimiento de víctimas.

Navas y Moraes (2020) plantean la contextualización educativa como un proceso ético, político y transdisciplinar que requiere diálogo horizontal entre educadores, educandos y comunidad. En la educación ciudadana, contextualizar supone preguntarse: ¿qué problemas afectan a este territorio?, ¿qué formas de participación existen?, ¿qué actores están excluidos?, ¿qué saberes comunitarios pueden incorporarse en el aula? Esta mirada es fundamental para evitar una educación ciudadana abstracta o meramente normativa.

Integración curricular y transversalidad

En muchos sistemas educativos, la educación ciudadana se ha institucionalizado como una asignatura específica. Olmedo (2024) analiza el caso español y las controversias en torno a la enseñanza de valores cívicos y éticos, señalando el riesgo de que la materia sea instrumentalizada políticamente o de que se perciba como adoctrinamiento. Esta preocupación también aparece en América Latina, donde la incorporación de Educación para la Ciudadanía en los currículos ha generado debates sobre su orientación ideológica.

Para superar estas tensiones, diversos autores proponen una doble estrategia: mantener espacios curriculares específicos para

la formación ciudadana y, al mismo tiempo, garantizar su transversalidad a lo largo de todo el currículo (Soria & Ochoa, 2023; Sangüins & Forero, 2025). Así, la ciudadanía puede trabajarse desde las ciencias sociales, la lengua, las ciencias naturales, el arte o la educación física, vinculando contenidos disciplinarios con problemas públicos. Martínez (2021), por ejemplo, muestra cómo la lectura crítica del espacio geográfico contribuye a que futuros docentes de educación infantil comprendan la relación entre territorio, poder y participación.

En Ecuador y otros países latinoamericanos, esta transversalidad puede concretarse en proyectos que articulen Estudios Sociales, Lengua y Literatura, Educación Ambiental y Educación Artística alrededor de ejes como los derechos humanos, la interculturalidad, la memoria histórica o los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Metodologías activas e interaprendizaje en el aula

Las metodologías activas ocupan un lugar privilegiado en la educación para la ciudadanía porque favorecen la participación, el diálogo y la co-construcción del conocimiento. El trabajo cooperativo ha mostrado ser especialmente efectivo para potenciar el rendimiento académico, mejorar las habilidades sociales y promover la corresponsabilidad (Cevallos-Moreira et al., 2024). En la asignatura de Educación para la Ciudadanía, se pueden diseñar actividades cooperativas como estudios de caso sobre conflictos comunitarios, análisis de noticias o elaboración de propuestas de mejora de la convivencia escolar.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite, además, conectar los contenidos curriculares con problemáticas reales del entorno (Mayorga-Abril et al., 2025; Ibacache, 2023; Centeno-Sandoval et al., 2025). En educación ciudadana, esto podría traducirse en proyectos sobre reciclaje y cuidado del ambiente, participación estudiantil, derechos de la niñez o equidad de género. Lobo-de-Diego et al. (2024) muestran, en el ámbito de la formación inicial de profesores de educación física, cómo el aprendizaje-servicio y el trabajo por proyectos fortalecen el compromiso social del estudiantado.

La gamificación y el uso de herramientas lúdicas también constituyen recursos pertinentes para la formación ciudadana. Chaguay et al. (2025) y Téllez y Mendoza (2025) evidencian que la integración de elementos de juego incrementa la motivación, la participación y el trabajo en equipo, mientras que Minga et al. (2023) destacan el potencial de las herramientas lúdicas en educación superior para fortalecer el aprendizaje significativo. En el campo de la ciudadanía, la gamificación puede emplearse

para simular procesos electorales, sesiones de asambleas, debates públicos o toma de decisiones colectivas.

Por otra parte, la instrucción entre pares aparece como una metodología eficaz para que los estudiantes discutan y razonen sobre conceptos complejos. Ortiz et al. (2025), en el contexto de la enseñanza del álgebra lineal, muestran cómo este enfoque mejora la comprensión conceptual. Trasladado a la educación ciudadana, podría utilizarse para analizar dilemas éticos, discursos políticos o conflictos socioambientales, promoviendo el pensamiento crítico y la argumentación fundamentada.

Escuelas, universidades y comunidades como espacios de ciudadanía

La escuela es el primer espacio de ciudadanía. Romo-Ramos (2024) la define como la primera comunidad política donde niños, niñas y adolescentes aprenden a vivir con otros que piensan y sienten distinto. La formación ciudadana en este ámbito requiere un clima escolar basado en el respeto, la cooperación y la justicia. Polo y Cantillo (2024) resaltan la importancia de trabajar las emociones morales complejas, como la empatía, la indignación ante la injusticia o la gratitud, en la formación ciudadana. Esto puede hacerse, por ejemplo, a través de narrativas, dramatizaciones o análisis de testimonios.

Coma-Rosell et al. (2023) proponen la idea de “escuelas transformadoras” orientadas hacia la ciudadanía global y la Agenda 2030. En estas escuelas se promueve la participación estudiantil en la toma de decisiones, el trabajo por proyectos vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la articulación con organizaciones comunitarias.

En el contexto universitario, Fernandes y Matos (2022) y Rodríguez et al. (2023) señalan que la educación para la ciudadanía global enfrenta retos particulares, como la mercantilización de la educación superior, la fragmentación del conocimiento y la presión por la empleabilidad. Sin embargo, también ofrece oportunidades para desarrollar proyectos de investigación-acción, redes de ciberactivismo y prácticas comunitarias. Chong et al. (2024) destacan que la formación de valores para la ciudadanía en la universidad debe adaptarse a las particularidades de cada carrera, incorporando problemas éticos y sociales específicos de cada disciplina.

Ciudadanía digital, ciberactivismo y entornos virtuales

La expansión de las tecnologías digitales ha dado lugar a nuevas formas de participación ciudadana, como el ciberactivismo, las campañas en redes sociales o las plataformas de participación

electrónica. Jácome y Arízaga (2024) insisten en la importancia de educar para la ciudadanía digital en el contexto universitario, promoviendo el uso ético, crítico y responsable de las TIC. La ciudadanía digital implica no solo habilidades técnicas, sino también competencias para identificar información falsa, respetar la privacidad, argumentar en debates en línea y participar en campañas colectivas.

Herrera-Hernández et al. (2025) proponen estrategias didácticas para la integración de entornos virtuales en la enseñanza de Educación para la Ciudadanía, resaltando su potencial para desarrollar competencias críticas y participativas. Aguilar-Forero (2019) muestra, a través de una investigación-acción con experiencias educativas en Bogotá, cómo el ciberactivismo puede fomentar la comprensión e intervención en problemas sociales y ambientales a escala local y global.

En este contexto, la metodología PACIE (Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción y E-learning) y el uso de plataformas colaborativas como Canva y Padlet (Vargas-Cumbicus et al., 2024; Quispe, S. Y. T. et al., 2024) ofrecen oportunidades para el interaprendizaje en entornos virtuales. No obstante, Garrido y Gómez (2025) recuerdan que la brecha digital y la necesidad de alfabetización tecnológica tanto en docentes como en estudiantes constituyen barreras importantes que deben ser abordadas mediante políticas públicas y programas de formación.

Migración, diversidad cultural y educación intercultural

En sociedades marcadas por la migración y la diversidad cultural, la educación intercultural se convierte en componente esencial de la educación ciudadana. Sousa (2021) resalta el papel del arte como herramienta para promover relaciones educativas interculturales, mientras que Baleriola et al. (2022) enfatizan la necesidad de un abordaje complejo de la migración en entornos educativos, que reconozca las múltiples dimensiones del fenómeno (económica, afectiva, identitaria, política).

La escuela puede ser un espacio privilegiado para visibilizar las experiencias de estudiantes migrantes, cuestionar estereotipos y construir proyectos de convivencia en la diversidad. Desde el interaprendizaje, es posible promover actividades en las que estudiantes de distintas procedencias compartan historias, lenguas y tradiciones, articulando identidad cultural y ciudadanía democrática.

En suma, los procesos y contextos educativos para la ciudadanía son heterogéneos y dinámicos. La metodología del interaprendizaje permite articularlos en una lógica de participación, diálogo y corresponsabilidad, en la que la ciudadanía se aprende haciendo y conviviendo.

Didáctica general y práctica reflexiva

La didáctica general y la práctica reflexiva constituyen el soporte profesional que hace posible la implementación coherente del interaprendizaje en educación ciudadana. Mientras la didáctica ofrece principios, estrategias y herramientas para organizar la enseñanza, la práctica reflexiva permite al profesorado analizar, cuestionar y mejorar sus decisiones pedagógicas a la luz de finalidades éticas y políticas.

Didáctica general y finalidades de la educación ciudadana

La didáctica general se ocupa de comprender y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el campo de la educación ciudadana, esto implica preguntarse no sólo qué enseñar, sino para qué y cómo hacerlo. Mayorga (2024) analiza las relaciones entre pensamiento histórico y educación ciudadana en el currículo chileno, mostrando cómo ciertas decisiones curriculares pueden fortalecer o debilitar la formación de ciudadanos críticos. Acevedo y Posada (2016), al reflexionar sobre la enseñanza de la geografía, sostienen que la educación para la ciudadanía ofrece la oportunidad de resignificar la didáctica de las ciencias sociales, orientándola hacia la comprensión de conflictos socioespaciales y la formación de sujetos políticos.

Desde esta perspectiva, la didáctica general para la ciudadanía debe articular objetivos cognitivos (comprender estructuras y procesos sociales), procedimentales (argumentar, deliberar, investigar) y actitudinales (valorar la justicia, la solidaridad y la diversidad). Esto se traduce en decisiones concretas sobre selección de contenidos, organización del tiempo, uso de recursos y formas de evaluación.

Estrategias didácticas para el interaprendizaje ciudadano

Entre las estrategias didácticas coherentes con la educación ciudadana y el interaprendizaje, destacan:

- **Aprendizaje contextualizado.** Consiste en adaptar contenidos y actividades a la realidad sociocultural del estudiante, de modo que los problemas abordados tengan relevancia para su vida cotidiana (Mayorga-Abril et al., 2025). En el contexto ecuatoriano, esto podría implicar trabajar problemáticas como la participación en juntas parroquiales, el impacto de proyectos extractivos, las formas comunitarias de organización o las luchas por el reconocimiento de pueblos indígenas.
- **Secuencias didácticas orientadas a problemas.** Zúñiga y Ladino (2023) proponen secuencias didácticas como estrategia pedagógica para la formación en cultura ciudadana

con líderes estudiantiles. Una secuencia puede incluir diagnóstico, formulación de preguntas de investigación, trabajo de campo, análisis de información, deliberación colectiva y diseño de propuestas de acción. El interaprendizaje se materializa en cada fase mediante el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartidas.

- **Enfoques interdisciplinarios y proyectos STE(A)M.** Cobos et al. (2024) muestran que las situaciones de aprendizaje STE(A)M ofrecen oportunidades para la formación docente en educación ciudadana, al abordar problemas socioambientales desde múltiples disciplinas. Por ejemplo, un proyecto sobre calidad del agua de un río cercano puede integrar química, biología, matemáticas, geografía y educación ciudadana, involucrando al alumnado en la toma de decisiones sobre el cuidado del entorno.
- **Integración de TIC y saberes intergeneracionales.** Contreras et al. (2023) diseñan una estrategia didáctica para la construcción de competencias ciudadanas mediante el uso de TIC y saberes intergeneracionales. Actividades como entrevistas a personas mayores sobre su participación en procesos políticos, elaboración de cápsulas audiovisuales o creación de murales digitales permiten articular memoria, tecnología y ciudadanía.
- **Estas estrategias, sin embargo, se enfrentan a resistencias.** Pérez-Rodríguez et al. (2025) subrayan que muchos docentes universitarios muestran dificultades para incluir la educación ciudadana en su práctica, ya sea por falta de formación específica, por sobrecarga de contenidos disciplinares o por concepciones tradicionales de la enseñanza. En educación básica y bachillerato, estas resistencias pueden manifestarse como prioridad exclusiva de la preparación para exámenes estandarizados, en detrimento de actividades que exigen tiempo para el diálogo y el trabajo colaborativo.

La práctica reflexiva como eje del desarrollo profesional docente

- La práctica reflexiva se ha consolidado como un eje fundamental del desarrollo profesional docente. Rodríguez (2023) la define como un conjunto de procesos mediante los cuales el profesorado analiza su propia práctica con el fin de comprenderla, reconstruirla y mejorarla. Esta reflexión puede realizarse en distintos momentos:
- Antes de la acción o anticipación, al planificar la enseñanza (reflexión prospectiva): ¿qué objetivos ciudadanos se buscan?, ¿qué metodologías son más adecuadas?, ¿qué posibles

conflictos pueden aparecer en el aula?

- Durante la acción o construcción, mientras se desarrolla la clase (reflexión en la acción): ¿cómo están reaccionando los estudiantes?, ¿es necesario ajustar la actividad?, ¿quiénes participan y quiénes no?
- Después de la acción o consolidación, al evaluar lo ocurrido (reflexión sobre la acción): ¿qué funcionó y qué no?, ¿qué aprendizajes ciudadanos se generaron?, ¿qué sesgos o supuestos influyeron en las decisiones docentes?

Vásquez et al. (2025) plantean que la práctica de enseñanza puede ser objeto formal de investigación pedagógica, lo que implica sistematizar experiencias, recoger evidencias y analizar críticamente las dinámicas de aula. Molina et al. (2025) insisten en la necesidad de deconstruir el rol docente tradicional para avanzar hacia una práctica educativa más inclusiva y reflexiva, en la que el profesorado asuma que también aprende en el proceso y que sus decisiones tienen implicaciones éticas y políticas.

En educación ciudadana, la práctica reflexiva es especialmente importante porque los temas tratados suelen ser controversiales y sensibles (memoria histórica, violencia, desigualdad de género, discriminación étnica, etc.). El profesorado necesita espacios de reflexión individual y colectiva para revisar sus propios prejuicios, reconocer sus límites y construir criterios para abordar estas cuestiones de manera respetuosa y crítica.

Ciclo didáctico-reflexivo y formación docente para la ciudadanía

La combinación de didáctica general y práctica reflexiva puede pensarse como un ciclo de mejora continua. En este ciclo:

1. El docente planifica una secuencia didáctica de educación ciudadana utilizando estrategias de interaprendizaje (debates, proyectos, trabajos cooperativos, gamificación, etc.).
2. Implementa la secuencia en el aula, observando las dinámicas de participación, los conflictos que emergen y las formas de argumentación de los estudiantes.
3. Reflexiona sobre la experiencia, analizando tanto los resultados de aprendizaje como las relaciones, las emociones y las posiciones de poder que se manifestaron.
4. Reajusta la propuesta didáctica y redefine sus propias concepciones sobre la ciudadanía, la democracia y el rol docente.
5. Mayorga-Abril et al. (2025) y Soto-Lillo y Ortega-Cervigón (2025) subrayan la importancia de que los programas de formación docente incluyan explícitamente este enfoque, incorporando estándares específicos para la enseñanza de la educación ciudadana. La formación inicial debería

ofrecer a los futuros docentes oportunidades para diseñar, implementar y reflexionar sobre secuencias didácticas de ciudadanía en contextos reales, acompañados por tutores que promuevan la reflexión crítica.

En definitiva, la educación para la ciudadanía del siglo XXI depende en gran medida de un profesorado capaz de articular recursos didácticos potentes con una capacidad constante de reflexión y de autocrítica. Sin esta base profesional, el interaprendizaje corre el riesgo de convertirse en un rótulo vacío, sin impacto real en la formación de ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos.

A lo largo de este capítulo se ha argumentado que la metodología del interaprendizaje constituye un eje estructurante de la educación para la ciudadanía en contextos contemporáneos, particularmente en América Latina. En primer lugar, se ha mostrado que la personalidad ciudadana se construye mediante procesos de aprendizaje que articulan dimensiones cognitivas, socioemocionales e identitarias, donde la educación formal, la orientación profesional y las experiencias de compromiso social desempeñan un papel fundamental. En segundo lugar, se han revisado los fundamentos teóricos de la educación ciudadana, destacando la convergencia entre constructivismo, pedagogía crítica, republicanismo cívico, ciudadanía global y perspectivas descoloniales como el Buen Vivir.

En tercer lugar, se han analizado los procesos y contextos educativos en los que se despliega la formación ciudadana: escuelas, universidades, comunidades, entornos digitales y espacios multiculturales. En todos ellos, las metodologías activas –como el aprendizaje colaborativo, el ABP, la gamificación, la instrucción entre pares y el trabajo cooperativo– permiten hacer de la ciudadanía una experiencia vivida de participación y corresponsabilidad. Finalmente, se ha destacado el papel de la didáctica general y la práctica reflexiva como pilares que sostienen la profesionalidad docente necesaria para implementar el interaprendizaje en educación ciudadana.

En el contexto ecuatoriano y latinoamericano, donde persisten desigualdades estructurales, conflictos socioambientales y tensiones democráticas, la educación para la ciudadanía no puede limitarse a la transmisión de normas cívicas. Debe promover la capacidad de leer críticamente la realidad, dialogar con otros, imaginar alternativas y actuar colectivamente en favor de la justicia social y del cuidado del planeta. El interaprendizaje, sustentado en una didáctica crítica y en una práctica docente reflexiva, se configura así como una metodología clave para formar sujetos capaces de pensar con autonomía, sentir con empatía y actuar con responsabilidad en el siglo XXI.

Referencias

- Acevedo, J. D., & Quiroz Posada, R. E. (2016). Educación para las ciudadanías: una posibilidad de resignificar la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 64–79. <https://doi.org/10.21501/22161201.1618>
- Abduganisovna, R. N. (2025). Theoretical and methodological foundations of socially active citizenship competence. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*, 5(5). <https://doi.org/10.37547/ajsshr/volume05issue05-15>
- Aguiar-Forero, N. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: Una investigación-acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), e22210. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.10>
- Baleriola, E., Cáceres, P. N., Jiménez, F., Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2022). Migración en entornos educativos: La necesidad de un abordaje complejo. *Psicoperspectivas*, 21(1), Article e2654. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2654>
- Barkova, V. V., Savchenkov, A. V., Mamykina, N. V., Kirsanov, V. M., Semchenko, A. A., & Leushkanova, O. Y. (2025). Professional orientation and its role in students' socialization within the cultural learning environment of a higher educational institution. *Science for Education Today*, 15(2), 95–114. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.05>
- Cabezudo, A. (2020). Pedagogia para a cultura de paz, cidadania e direitos humanos: Uma construção que apela à memória e à justiça. *Educar Mais*, 4, 194–204. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943>
- Centeno-Sandoval, M., Fernández-Romero, C. A., & Ayala-Huacón, C. J. (2025). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica en el proceso educativo en la educación superior. *MQRInvestigar*, 9(2), e750. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.9.2.2025.e750>
- Cevallos-Moreira, B. R., Llinzán-Saltos, M. F., & Vega-Intriago, J. O. (2024). Actividades para el fortalecimiento del trabajo cooperativo en la asignatura Educación para la Ciudadanía. *MQRInvestigar*, 8(1), 1671–1693. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.1.2024.1671-1693>
- Chaguay, K. M. N., Zambrano, Y. N. L., & Zambrano, M. E. G. (2025). Gamificación y aprendizaje colaborativo en matemáticas: Un enfoque innovador para estudiantes de educación básica. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 143–164. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.592>

- Chong, B. M. F., Caballero, N. M. G., Delgado, M. C. N., & Morales, H. A. (2024). La formación de valores para la ciudadanía en la educación universitaria. *Revista Boletín Redipe*, 13(12), 100–111. <https://doi.org/10.36260/6qrrp060>
- Cobos, T. L., Ruiz, J. V., & Blanco, V. T. (2024). Situaciones de aprendizaje STE(A)M: Oportunidades de una formación docente para la educación ciudadana. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 46, 139–156. <https://doi.org/10.7203/dces.46.27574>
- Coma-Rosell, T., Blasco-Serrano, A. C., Dieste, B., & Sobradíel Sierra, N. (2023). Escuelas transformadoras. Camino hacia la ciudadanía global y la Agenda 2030. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 31, 27–51. <https://doi.org/10.18172/con.5453>
- Contreras, M. I. P., Martínez, M. T. G., Cubides, W. M., & Pinilla, E. T. (2023). Estrategia didáctica para la construcción de competencias ciudadanas mediante el uso de las TIC y de los saberes intergeneracionales. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* (RIIEP). <https://doi.org/10.15332/25005421.8004>
- Costa, J., Alscher, P., & Thums, K. (2024). Global competences and education for sustainable development: A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse. *Zeitschrift für Pädagogik*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01220-z>
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación* (Ed. original 1916). Morata.
- Fernandes, S. M. S., & Matos, S. L. (2022). *Educación para la ciudadanía global en las universidades: Retos y oportunidades*. Editorial Redipe. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1822>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Ed. rev.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Garrido, M. V. M., & Gómez, C. S. (2025). Tendencias investigativas sobre uso de las TIC en el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica en Santa Cruz de Lorica, Córdoba, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16692
- Hajunilato, T., Samsuri, S., & Suyato, S. (2024). The role of civic education in the formation of a democratic society (Udin Sarifudin Winataputra's perspective). *Journal of Social Research*. <https://doi.org/10.55324/josrv3i11.2264>
- Herrera-Hernández, N., Morán-Suárez, Z. J., Armas-Velasco, C. B., & Boderó-Arizaga, L. (2025). Estrategia didáctica para la integración de entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Educación para la Ciudadanía. *MQRInvestigar*, 9(4), e1177. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.9.4.2025.e1177>

- Hoyos, L. (2021). *La enseñanza de las ciencias naturales basada en competencias*. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi41.939>
- Ibacache, M. (2023). Fortalecimiento de la educación media técnico profesional a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en la especialidad de Química Industrial. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 5(2). <https://doi.org/10.5027/reinnec.v5.i2.120>
- Ibarra, C. J., Bachmann, M. S., & Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: Evidencia del caso chileno. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>
- Ilatdinova, E. Y., & Oladyshkina, A. A. (2020). “This is the best teacher in the whole world!”: The influence of the school teacher on professional self-determination of future teachers. *Teacher Education Review [revista rusa, datos en línea]*. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-3>
- Jácome, W. L. C., & Arízaga, L. D. C. B. (2024). Educar para la ciudadanía digital en el contexto universitario. Código Científico *Revista de Investigación*, 5(1). <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/464>
- Kalinnikova, M. V., & Tolok, E. S. (2024). On the role of humanitarian education in the formation of students’ civic values. *Cuestiones de Pedagogía Contemporánea [revista rusa, datos en línea]*. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2024-24-4-375-381>
- Liepa, D., Dudkina, A., & Šlĕe, M. (2012). Self-assessment criteria of teachers’ well-being. *Problems of Education in the 21st Century*, 48, 81–90. <https://doi.org/10.33225/pec/12.48.81>
- Lobo-de-Diego, F. E., Monjas-Aguado, R., & Manrique-Arribas, J. C. (2024). Experiences of service-learning in the initial training of physical education teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 63–73. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Martínez, M. J. L. (2021). Ciudadanía y lectura del espacio geográfico en la formación docente de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 41, 37–56. <https://doi.org/10.7203/dces.41.19207>
- Mayorga, R. (2024). ¿Los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos? Relaciones entre pensamiento histórico y educación ciudadana en el currículum chileno (1990–2023). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 160–183. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.007>
- Mayorga-Abril, J. G., Aman-Pilatáxi, W. M., Serrano-Padilla, I. C., & Aguilar-Salazar, M. A. (2025). La planificación didáctica contextualizada en la enseñanza y aprendizaje de Estudios Sociales en estudiantes de educación básica superior. *Revista Qhali Kay*, 17(3). <https://doi.org/10.53877/qam17q39>

- Minga, A. M. T., Torres, M. I. U., Torres, L. A. S., Tapia, D. F. P., & Hurtado, V. B. (2023). El uso de herramientas lúdicas en la educación superior: Estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje. *Revista Polo del Conocimiento*. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v3.n1.77>
- Molina, M. C. L., Loor, M. S. Z., Zambrano, A. J. C., & Briones, G. Z. F. (2025). La deconstrucción del rol docente en el siglo XXI, hacia una práctica educativa más inclusiva y reflexiva. *Revista Multidisciplinaria Científica*, 3(1). <https://doi.org/10.59282/remulci.3.1.1120>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Mouboua, P. D., Atobatele, F. A., & Akintayo, O. T. (2024). Language as a tool for intercultural understanding: Multilingual approaches in global citizenship education. *Multidisciplinary Sciences and Advanced Research Review*, 11(1), 68–84. <https://doi.org/10.30574/msarr.2024.11.1.0071>
- Muñoz-Carril, P., Hernández-Sellés, N., & González-Sanmamed, M. (2024). Factores clave para el éxito del aprendizaje colaborativo en línea en la educación superior: Percepciones del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 133–153. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39093>
- Nadkarni, N. M., & Stevenson, R. D. (2008). Linking scientists with nontraditional public audiences to enhance ecological thought. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 90(1), 134–149. <https://doi.org/10.1890/0012-9623-90.1.134>
- Navas, J. M. B., & Moraes, M. C. (2020). Contextualización educativa: Ética, política y transdisciplinariedad. *Educação & Linguagem*, 23(1), 67–98. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v23n1p67-98>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.
- Olmedo, J. D. P. (2024). Educar en valores cívicos y éticos: ¿La competencia ciudadana de la Ley 3/2020 y su potencial para la libertad ideológica y religiosa, más allá de la controversia? *Anuario de Derecho Educativo*. https://doi.org/10.55104/adee_00028
- Ortiz, J. R. A., Lara, V. E., Veintimilla, G. R. N., & Vergara, C. T. (2025). La instrucción entre pares como estrategia de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del álgebra lineal en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(4). <https://doi.org/10.31876/rie.v9i4.325>
- Polo, E. C. A., & Cantillo, I. A. P. (2024). *Las emociones morales complejas y su influencia en la formación ciudadana: Una revisión sistemática (2019–2024)*. Editorial Redipe. <https://doi.org/10.36260/eh0ts636>

- Pérez-Rodríguez, N., De-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2025). Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad: La visión del profesorado. *Revista de Educación a Distancia*, 17, 109–132. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.109>
- Prytula, O. (2024). Civic education of the individual as an urgent need of modern Ukrainian society. *Educational Discourse: Collection of Scientific Papers*, 7–9(50), 181–191. [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.50\(7-9\)-12](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.50(7-9)-12)
- Quispe, K. L., Sebrín, A. S., & Yaranga, L. A. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 683–699. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>
- Quispe, S. Y. T., Basantes, C. A. A., Loor, J. G. A., & Romero, V. J. S. (2024). Diseño de proyectos educativos en línea basados en la metodología PACIE: Un enfoque constructivista para el aprendizaje activo y colaborativo. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(4). <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/ne4/508>
- Rivero, M. I. O. (2015). La participación ciudadana y el desarrollo de la cultura científica, en la formación inicial del profesor para la educación técnica y profesional: Un reto hecho realidad. *Revista Cubana de Pedagogía Industrial*. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v3i3.77>
- Rodríguez, B. F. C. (2023). *Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes*. Tecn, Episteme y Didaxis, 54. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>
- Rodríguez, J. A. P. (2020). La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia: Hacia una perspectiva ciudadana del Buen Vivir. *Foro de Educación*, 18(2), 103–125. <https://doi.org/10.14516/fde.720>
- Rodríguez, N. J. R., Pérez, V. R. D., & Tao, H. B. (2023). Transformación de la participación ciudadana: Desafíos de la educación universitaria en contextos algorítmicos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(82), 93–114. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss82.5>
- Romo-Ramos, M. (2024). Educar para la ciudadanía: Breve análisis sobre sus logros y ausencias en México y América Latina. *Pedagogía y Saberes*, 61, 59–72. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-17806>
- Sánchez, D. J. M.-A., & Alarcón, V. M. B. (2024). Prácticas sobre los ODS por una educación para la ciudadanía mundial. UNES. *Revista de Educación y Sociedad*, 17, Article 27201. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.27201>

- Sangüíns, C. P., & Forero, N. J. A. (2025). La disputa conceptual sobre la educación para la ciudadanía mundial. *Horizontes*, 43(1). <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1989>
- Soria, A. B. M. D., & Ochoa, S. C. (2023). *Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria*. International University of La Rioja. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2666>
- Soto-Lillo, P., & Ortega-Cervigón, J. I. (2025). Estándares de formación docente para la enseñanza de la educación ciudadana: El caso chileno. *Revista de Educación a Distancia*, 17, 47-64. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.47>
- Sousa, J. (2021). El arte en la promoción de la educación intercultural en contextos escolares. *European Scientific Journal*, 17(26), 13-32. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n26p13>
- Téllez, E. S. M., & Mendoza, W. P. (2025). Gamificación en la educación: Transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una sociedad en constante cambio. *Dialéctica*, 2(25). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i25.4010>
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Anaya.
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Igualdad y diferencia. Fondo de Cultura Económica.
- Tobin, N. E. (2024). [Sobre identidad, aprendizaje y ciudadanía]. *Revista de Estudios Educativos* [en prensa].
- Vargas-Cumbicus, M. I., Carrión-Ordoñez, J. F., Santamaría-López, T., & Tapia-Bastidas, T. (2024). Integración de las herramientas tecnológicas Canva y Padlet para fortalecer el aprendizaje colaborativo en la asignatura de Estudios Sociales. *MQRInvestigar*, 8(3), 1118-1135. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.3.2024.1118-1135>
- Vásquez, J. A. A., Leguizamón, G. V. A., & Moreno, G. A. M. (2025). La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica. *Revista Boletín Redipe*, 14(1). <https://doi.org/10.36260/8xj5ds15>
- Vélez, J., Cañizapanta, G., Riera, M., & Benalcázar, D. (2025). Incidencia del aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura en estudiantes de Básica Superior y Bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3957>
- Zúñiga, S. C., & Ladino, S. O. (2023). Secuencia didáctica: Una estrategia pedagógica para la formación en cultura ciudadana. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 14(1), 1-22. <https://doi.org/10.18175/vys14.1.2023.15>

Sociedad, familia y educación: bases sociales de la ciudadanía

Introducción

La formación de la ciudadanía es un proceso profundamente social que se construye a partir de la interacción entre tres pilares fundamentales: la sociedad, la familia y la educación. Estos tres ámbitos no funcionan como esferas aisladas, sino como sistemas interdependientes cuya articulación determina las posibilidades de participación, convivencia democrática y desarrollo humano de las personas. Como señalan Sandia y Alonso (2025), la ciudadanía depende de la “calidad de la sociedad, de la escuela y de la familia que tenemos”, pues cada una aporta componentes claves de la identidad y de las competencias necesarias para vivir en comunidad.

Desde una perspectiva sociopedagógica, la ciudadanía se comprende como un proceso dinámico que combina elementos éticos, afectivos, cognitivos, políticos y culturales. No se trata únicamente del aprendizaje de normas o conceptos jurídicos, sino de la construcción de un modo de ser, sentir y actuar en relación con los otros y con lo público. Por ello, la educación ciudadana exige una mirada amplia, que considere tanto las condiciones estructurales de la sociedad como las experiencias formativas que configuran la subjetividad desde la infancia hasta la adultez.

En este marco, la familia constituye el primer y más influyente espacio de socialización. A través de ella se transmiten los valores iniciales, las normas de convivencia y las formas de interpretar la realidad social. Blanco (2024) destaca que la familia es un “lugar teológico y ético”, porque en ella los niños aprenden la compasión, el cuidado, la responsabilidad y la reciprocidad: virtudes fundamentales para la vida democrática. La investigación reciente confirma que el apoyo familiar impacta de manera decisiva en la motivación escolar, la autorregulación y la construcción de la autonomía (Reyes & Castillo, 2024), aspectos que permiten a los estudiantes participar con mayor compromiso en procesos deliberativos y comunitarios.

Sin embargo, el papel de la familia en la formación ciudadana también presenta tensiones. Como advierten Ginocchio et al. (2015), muchos docentes reconocen que ciertas creencias familiares pueden contradecir los valores democráticos promovidos por la escuela. Cuando las dinámicas familiares se ven afectadas por violencia, inequidad de género, discursos autoritarios o modelos de crianza rígidos, los estudiantes pueden llegar al aula con disposiciones contrarias a la convivencia democrática. En este sentido, la colaboración entre familias y escuelas es indispensable para orientar un proyecto formativo común, articulado y coherente (López-Aguilar et al., 2024).

Por su parte, la escuela constituye el espacio institucional donde se formaliza la formación ciudadana. Más allá de su función académica, la escuela es una institución social encargada de transformar a los individuos en sujetos capaces de convivir con otros en condiciones de pluralidad, justicia y respeto. La ciudadanía no solo se enseña mediante contenidos curriculares; emerge de la organización del centro educativo, de las relaciones pedagógicas, de los procesos de toma de decisiones y del clima escolar. Como explican Bolaños et al. (2024), la educación ciudadana implica enseñar conocimientos, pero sobre todo fomentar actitudes, valores y comportamientos que permitan participar en la vida pública de manera constructiva.

En este proceso, el rol del docente es central. Los profesores no solo transmiten contenidos, sino que interpretan, contextualizan y resignifican la ciudadanía según sus propias concepciones pedagógicas y políticas. Rodríguez y Ronzón (2025) muestran que, especialmente en contextos rurales, los docentes cumplen funciones educativas, comunitarias y éticas, convirtiéndose en referentes morales y agentes de cohesión. Sin embargo, para ejercer esta labor, los docentes requieren formación continua, recursos pedagógicos y condiciones institucionales adecuadas (Egas et al., 2024). La educación superior, al formar a los

profesionales del futuro, también tiene la responsabilidad de desarrollar en ellos capacidades críticas y un compromiso ético con la sociedad (Krummel, 2024).

Finalmente, la sociedad actúa como el entorno que define los marcos y horizontes de la ciudadanía. Las políticas públicas, los discursos culturales, los modelos económicos, los medios digitales y las estructuras de desigualdad influyen en la manera en que las personas se relacionan, participan y ejercen sus derechos. Carrero (2024) sostiene que la ciudadanía contemporánea exige comprender los derechos humanos, promover la cultura de paz e integrar la perspectiva global en la formación cívica. Esto es especialmente relevante en un siglo marcado por la interdependencia planetaria, la movilidad humana, la revolución digital y los desafíos ambientales.

La ciudadanía del siglo XXI demanda capacidades para convivir en sociedades diversas y multiculturales, comprender las dinámicas globales y participar en redes sociales, políticas y comunitarias. La competencia digital, por ejemplo, se ha convertido en un elemento indispensable de la ciudadanía, pues influye en la capacidad de acceder a información, deliberar críticamente y participar en espacios democráticos (Rodríguez et al., 2019). De igual manera, las habilidades STEM están vinculadas con la capacidad de analizar problemas ambientales, tecnológicos y sociales (Gutiérrez et al., 2024), ampliando la comprensión de la ciudadanía hacia una dimensión ecológica y científica.

En última instancia, la articulación entre sociedad, familia y educación permite comprender que la ciudadanía es una construcción colectiva y que su fortalecimiento requiere una acción corresponsable. Salamanca (2024) enfatiza que la educación ciudadana debe ser democrática, crítica e inclusiva desde la formación inicial docente, pues la transformación social no puede lograrse sin educadores capaces de promover pensamiento crítico, justicia social y compromiso comunitario.

La ciudadanía, por tanto, no es un atributo que se adquiere de manera aislada, sino una práctica social que se aprende, se vive y se transforma en la interacción con otros. Su desarrollo depende de la coherencia entre lo que se enseña, lo que se vive en la familia, lo que se practica en la escuela y lo que se observa en la sociedad. Una ciudadanía sólida, crítica y comprometida solo puede surgir de sociedades que asuman la educación como una responsabilidad compartida y orientada al bien común.

La enseñanza como actividad crítica y transformadora

La enseñanza entendida como actividad crítica y transformadora constituye uno de los pilares fundamentales para la formación ciudadana en el siglo XXI. No basta con transmitir conocimientos de manera mecánica o con reproducir contenidos curriculares sin conexión con la realidad; enseñar implica abrir posibilidades, crear experiencias de reflexión y acompañar procesos de emancipación intelectual, emocional y social. Este enfoque se sitúa en la tradición de la pedagogía crítica, especialmente influida por autores como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, quienes subrayan que toda práctica educativa implica una toma de posición ética y política.

En esta línea, Mancebo y Cruz (2018) explican que la enseñanza crítica busca formar pensamiento creativo y reflexivo, superando los modelos bancarios donde el estudiante es un receptor pasivo. Freire ya advertía que no existe educación neutral: todo acto de enseñar implica una concepción del mundo, de la sociedad y de las relaciones de poder. Por ello, la actividad docente debe orientarse hacia el desarrollo de la conciencia crítica, es decir, la capacidad de problematizar la realidad para transformarla.

La pedagogía crítica como fundamento de la enseñanza transformadora

La pedagogía crítica denuncia la reproducción de estructuras de dominación que suelen estar naturalizadas en la escuela: jerarquías rígidas, currículos descontextualizados, evaluaciones punitivas, silenciamiento de voces estudiantiles y ausencia de participación democrática. Frente a ello, propone una educación dialógica, inclusiva y contextualizada, donde el conocimiento se construye colectivamente y se relaciona con los problemas concretos que afectan a la vida social.

Barrera y González (2023) destacan que la lectura crítica es una herramienta clave en este proceso, pues permite a los estudiantes identificar ideologías, discursos de poder y perspectivas dominantes. Esta lectura no se limita a decodificar información, sino que implica analizar cómo los textos (literarios, mediáticos, digitales, institucionales) producen subjetividades y legitiman jerarquías. Megias (2016) refuerza esta idea al plantear que la educación filosófica debe acercar al estudiante a una experiencia reflexiva y ética que le permita comprender las tensiones entre verdad, poder y vida social.

La teoría del aprendizaje transformador, promovida por Mezirow y retomada por Sierra (2025), complementa este marco al mostrar que las personas modifican sus marcos de referencia

cuando reflexionan críticamente sobre sus experiencias. Este proceso requiere diálogo, cuestionamiento de supuestos y apertura a nuevas formas de ver el mundo. Desde esta perspectiva, la enseñanza transformadora no solo busca transmitir saberes, sino provocar cambios profundos en la manera en que los estudiantes comprenden su realidad y actúan sobre ella.

Elementos fundamentales de una enseñanza crítica y transformadora

Una pedagogía crítica no surge espontáneamente; requiere decisiones deliberadas sobre cómo organizar la clase, cómo interactuar con los estudiantes y cómo vincular los contenidos con el contexto social. Entre los elementos esenciales se destacan:

- **Diálogo y participación activa**

El diálogo es el corazón de la pedagogía crítica. No es una conversación superficial, sino un encuentro horizontal donde docentes y estudiantes construyen significados compartidos. Para Guaya et al. (2024), las metodologías docentes que promueven participación activa son un factor decisivo para el éxito escolar, porque permiten que los estudiantes se sientan parte del proceso formativo, desarrollen habilidades comunicativas y tomen decisiones colectivas.

Este enfoque rompe con la autoridad vertical y promueve un aula democrática donde cada voz es valorada, especialmente aquellas históricamente marginadas.

- **Contextualización del aprendizaje**

La enseñanza transformadora reconoce que el conocimiento no es abstracto, sino situado. Torres et al. (2025) señalan que conectar los contenidos con las realidades socioculturales de los estudiantes hace que el aprendizaje sea significativo, relevante y éticamente responsable. Así, un tema de matemáticas puede relacionarse con la desigualdad económica; un proyecto de lenguaje puede vincularse con narrativas territoriales; y una clase de ciencias sociales puede analizar conflictos comunitarios reales.

La contextualización también exige una mirada interseccional que considere las condiciones de género, etnia, clase social y territorio.

- **Desarrollo del pensamiento crítico**

El pensamiento crítico no surge simplemente de formular preguntas; requiere estrategias sostenidas y estructuradas. Aéz (2024) argumenta que las rutinas de pensamiento favorecen la reflexión profunda y ayudan a los estudiantes a analizar, comparar, justificar y evaluar información. En contextos donde la desinformación y la posverdad moldean la opinión pública, estas competencias son esenciales para la ciudadanía democrática.

La enseñanza crítica no busca que los estudiantes repitan ideas, sino que construyan argumentos propios, fundamentados y abiertos al diálogo respetuoso.

- **Empoderamiento y acción social**

La escuela no debe formar sujetos pasivos, sino ciudadanos capaces de actuar frente a la injusticia. Escobar (2023) sostiene que actividades como el juego, la participación en proyectos comunitarios o las simulaciones cívicas permiten a los estudiantes comprender la incidencia social y desarrollar empatía.

Esta dimensión transformadora se alinea con el pensamiento freireano: “nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los seres humanos se liberan en comunión”.

Metodologías que potencian la enseñanza crítica

La enseñanza transformadora se fortalece con metodologías activas que desplazan el protagonismo hacia el estudiante:

- Aprendizaje basado en proyectos,
- Aprendizaje colaborativo,
- Debates y asambleas democráticas,
- Estudios de caso y análisis de problemas sociales,
- Dramatización, teatro pedagógico y narrativas multisensoriales,
- Visitas culturales y trabajo con museos (García et al., 2025),
- Integración de tecnologías emergentes (Navarro-Carrascosa, 2024; Henao, 2025).

Escamilla y Rodríguez (2024) muestran que la pedagogía teatral, por ejemplo, permite reconstruir hechos históricos con profundidad emocional, potenciando el pensamiento crítico y la comprensión ética.

El uso responsable de la inteligencia artificial, por su parte, abre nuevas posibilidades para la personalización del aprendizaje y la creación de materiales inclusivos, aunque también plantea desafíos éticos que deben abordarse desde una mirada crítica.

Aunque los beneficios de la pedagogía crítica son ampliamente reconocidos, su implementación enfrenta obstáculos:

- Predominio de modelos tradicionales, centrados en la memorización y la autoridad vertical.
- Resistencia docente, asociada a falta de formación o a culturas institucionales rígidas (Aéz, 2024).
- Currículos sobrecargados que limitan el tiempo para la reflexión.
- Falta de recursos para actividades creativas y comunitarias.
- Desigualdades sociales que impactan de manera diferenciada en los estudiantes.

López (2023) advierte que, para pueblos indígenas y grupos históricamente marginados, la inclusión requiere transformar profundamente las estructuras curriculares y promover justicia epistémica.

La enseñanza como actividad crítica y transformadora no es solo una metodología, sino una ética educativa. Requiere compromiso con la justicia social, sensibilidad ante las desigualdades y voluntad de construir sociedades más inclusivas. En un contexto global marcado por la polarización, la violencia simbólica y la erosión democrática, la función transformadora del docente se vuelve indispensable.

Una enseñanza crítica forma ciudadanos capaces de pensar, dialogar y actuar. Y, al hacerlo, contribuye a la construcción colectiva de una sociedad más justa, solidaria y democrática.

Organización y gestión democrática de los centros educativos

La organización y gestión democrática de los centros educativos constituye uno de los pilares esenciales para la formación de una ciudadanía crítica, participativa y orientada hacia la justicia social. La escuela no es solo un espacio de transmisión de saberes; es, además, un microcosmos político donde se experimentan formas específicas de convivencia, autoridad, participación y deliberación. En este sentido, el modo en que una institución educativa se organiza determina, con frecuencia de manera más profunda que el currículo explícito, el tipo de ciudadanía que se cultiva en su interior.

Las instituciones escolares funcionan como escenarios donde se configuran y disputan diversas concepciones de democracia. Como afirman Barboza et al. (2025), un centro educativo democrático promueve la participación efectiva de todos sus actores y no se limita a reproducir prácticas burocráticas o jerárquicas que desalientan la autonomía y la corresponsabilidad. De esta manera, la gestión escolar se convierte en un proceso ético-político donde se toman decisiones que afectan directamente el sentido de pertenencia, la equidad y la calidad educativa.

La gestión democrática se basa en la idea de que la escuela es una comunidad de aprendizaje donde estudiantes, familias, docentes, directivos y personal no docente tienen derecho a participar de manera activa y corresponsable en el gobierno del centro. Esta perspectiva supera la visión tecnocrática de la gestión escolar, centrada en el control administrativo, para proponer un modelo dialógico, inclusivo y horizontal.

La participación, entendida como eje articulador, no puede reducirse a consultas superficiales ni a mecanismos formales sin poder real de decisión. Como señala Guifarro (2025), la participación democrática implica incidir directamente en la planificación, ejecución y evaluación de políticas escolares, de modo que las decisiones sean colectivamente construidas y asumidas.

La escuela democrática reconoce que el conocimiento está distribuido entre todos sus miembros. Como sostienen Guerrero y Ayabaca (2020), el directivo escolar es un líder de la comunidad educativa no porque monopolice las decisiones, sino porque coordina, facilita y promueve la participación amplia. De allí surge la idea de liderazgo distribuido, un modelo que reconfigura la autoridad escolar y la entiende como una construcción colectiva donde cada actor aporta desde su experiencia.

Autonomía, responsabilidad y sentido de comunidad

La gestión democrática exige mayores grados de autonomía institucional. Sin embargo, como plantean Leite et al. (2021), esta autonomía debe ir acompañada de un fuerte sentido de responsabilidad compartida. La corresponsabilidad implica que todos los actores se involucren no solo en la toma de decisiones, sino también en sus consecuencias, lo cual fortalece la cohesión, el compromiso y la motivación.

Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de las pedagogías críticas, que conciben la escuela como un espacio de democratización social. Si la sociedad aspira a ser democrática, la escuela debe encarnar esos principios desde su propio funcionamiento: transparencia, diálogo, igualdad de oportunidades, reconocimiento de la diversidad y prácticas de resolución pacífica de conflictos.

Barboza et al. (2025) subrayan que la transparencia y la rendición de cuentas son condiciones indispensables para la confianza comunitaria. Cuando los recursos, las evaluaciones y las decisiones administrativas se gestionan de manera abierta, la comunidad educativa se siente legitimada y participe del proyecto escolar.

Para que la gestión democrática no quede en el plano discursivo, se requieren estructuras concretas que faciliten la participación:

Consejo: Es el órgano principal de gobierno y participación. En él están representados todos los sectores: directivos, docentes, familias, estudiantes y personal de apoyo. Barboza et al. (2025) señalan que su papel es aprobar los documentos institucionales clave y supervisar el desarrollo del plan anual.

Sin embargo, su eficacia depende de que no funcione como una instancia meramente consultiva, sino como un espacio de deliberación efectiva con capacidad de incidir en las decisiones.

Claustros y espacios deliberativos: Las asambleas estudiantiles, las reuniones de padres y los claustros docentes son espacios que permiten expresar opiniones, formular propuestas y evaluar colectivamente el rumbo del centro. En una gestión democrática, estos espacios fomentan la cultura del diálogo, la argumentación y el consenso.

Guerrero y Ayabaca (2020) destacan que la apertura de los claustros docentes a la voz de la comunidad fortalece la legitimidad de las decisiones y promueve una pedagogía más cercana a las necesidades del entorno.

Comisiones: Las comisiones especializadas (por ejemplo, de convivencia, inclusión, actividades extracurriculares o innovación pedagógica) son herramientas para una gestión más ágil. Vázquez et al. (2024) explican que estas comisiones permiten profundizar en temas específicos y garantizar que las decisiones no se tomen de forma vertical, sino con base en el conocimiento plural del centro.

Proyectos de aprendizaje comunitario: La participación no se limita a la gestión institucional; también implica conectar el aprendizaje con la vida social. Meier (2023) plantea que una escuela democrática integra a los estudiantes en proyectos que responden a necesidades reales del entorno: ecología, salud comunitaria, memoria histórica, convivencia barrial, entre otros. Estos proyectos fortalecen el sentido de ciudadanía y consolidan redes colaborativas entre escuela y comunidad.

Beneficios de la gestión democrática en la formación ciudadana

La evidencia internacional señala que las escuelas con modelos de gestión democrática presentan mejores resultados en términos de convivencia, implicación familiar, clima institucional y aprendizaje.

- **Mejora del clima escolar**

El diálogo, la transparencia y la resolución pacífica de conflictos reducen la violencia y fortalecen la confianza, como señalan Guifarro (2025) y Vázquez et al. (2024). Un manual de convivencia elaborado colectivamente favorece la apropiación de las normas.

- **Desarrollo de ciudadanía activa**

Burgus (2015) afirma que la escuela democrática funciona como un “laboratorio social”, donde los estudiantes aprenden a decidir, dialogar, argumentar, deliberar y comprometerse con el bien

común. Estas experiencias se traducen en una mayor participación en la vida pública cuando alcanzan la adultez.

- **Mayor pertinencia e innovación educativa**

Cuando las decisiones pedagógicas se toman de forma colaborativa, las prácticas docentes se vuelven más pertinentes y contextualizadas. Barboza et al. (2025) sostienen que la gestión democrática permite innovaciones más sólidas, pues surgen de la inteligencia colectiva y del análisis contextual.

- **Implicación familiar y comunitaria**

Una gestión abierta valora las capacidades de las familias, reduce la distancia entre hogar y escuela y fortalece el tejido social (Meier, 2023). Las familias que se sienten escuchadas participan más activamente y contribuyen al desarrollo del proyecto educativo.

- **Justicia social y educación inclusiva**

La gestión democrática promueve la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural. Martín et al. (2023) y Borges (2007) sostienen que este modelo desafía las desigualdades estructurales y favorece un reparto justo de los recursos y oportunidades.

Desafíos para consolidar una gestión escolar democrática

A pesar de sus ventajas, la gestión democrática enfrenta importantes obstáculos:

- Resistencia al cambio por parte de directivos o docentes habituados a estructuras rígidas (Leite et al., 2021),
- Modelos de liderazgo vertical, que dificultan el trabajo colaborativo,
- Falta de formación en habilidades deliberativas, negociación y toma de decisiones,
- Marco normativo restrictivo, que limita la autonomía institucional,
- Desigualdades socioculturales que afectan la participación de familias con menos capital cultural.

Superar estas dificultades requiere una transformación profunda de la cultura institucional, donde la escucha activa, la formación continua y la corresponsabilidad se conviertan en prácticas cotidianas, no excepcionales.

La gestión democrática de los centros educativos no es solo un modelo administrativo, sino una apuesta ética y política por la construcción de una escuela que forme ciudadanos capaces de pensar, dialogar y transformar su mundo. Su implementación exige tiempo, voluntad y formación, pero los beneficios para la convivencia, la justicia social y el aprendizaje son incuestionables.

Aprendizaje basado en problemas y orientación crítica ciudadana

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se ha consolidado como una de las metodologías más coherentes con los fines de la educación ciudadana crítica. A diferencia de los enfoques transmisivos centrados en la memorización de contenidos, el ABP sitúa al estudiantado frente a problemas complejos que exigen analizar, argumentar, tomar decisiones y trabajar colaborativamente. De este modo, el aprendizaje deja de ser una actividad puramente escolar para convertirse en un proceso de indagación sobre el mundo y una práctica de participación en asuntos de interés público.

En términos generales, el ABP puede definirse como una estrategia en la que el punto de partida no es la explicación del docente ni el libro de texto, sino un problema abierto, sin solución única, que interpela al grupo y lo obliga a movilizar recursos cognitivos, emocionales y sociales. La investigación educativa ha mostrado que esta metodología favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de orden superior: los estudiantes deben delimitar el problema, identificar qué saben y qué necesitan saber, buscar y evaluar información, construir hipótesis, contrastar evidencias y proponer soluciones fundamentadas (Ardiansyah et al., 2024; Asri et al., 2024). En ese proceso, no solo aprenden contenidos disciplinares, sino que desarrollan disposiciones esenciales para la ciudadanía democrática.

Diversos estudios empíricos corroboran estos efectos. Nadeak y Naibaho (2020) y Kurniasih et al. (2024) señalan que el ABP mejora el rendimiento académico y la comprensión profunda de los contenidos, al tiempo que potencia la capacidad de análisis, síntesis y evaluación. Ismail et al. (2024) y Ramadhana y Sutiani (2023) destacan la contribución del ABP al desarrollo del pensamiento crítico, particularmente cuando se combina con evaluaciones formativas orientadas a habilidades de orden superior. Revisiones como la de Yu y Zin (2023) muestran que, en distintos contextos y niveles educativos, los modelos de ABP adaptados explícitamente al pensamiento crítico tienden a producir mejoras significativas en la capacidad de cuestionar, argumentar y justificar decisiones. Todo ello resulta especialmente relevante para la educación ciudadana, donde la comprensión de los problemas públicos no puede reducirse a la repetición de definiciones, sino que exige análisis riguroso y juicio ético.

ABP y problemas públicos: aprender ciudadanía desde la realidad

La potencia formativa del ABP en educación ciudadana radica en su capacidad para articular contenidos curriculares con problemas públicos concretos. En lugar de abordar la ciudadanía como un conjunto de normas abstractas, el ABP permite trabajar con situaciones vinculadas a la vida cotidiana del estudiantado: conflictos de convivencia en la escuela, discriminación, uso del espacio público, desigualdad económica, contaminación ambiental, acceso a servicios básicos, participación estudiantil, violencia de género, corrupción, desinformación, entre otros.

Cuando el problema que se plantea tiene relevancia social, los estudiantes dejan de preguntar “para qué sirve esto” y comienzan a cuestionarse cuál es su relación con la situación presentada y qué responsabilidades tienen frente a ella. En ese sentido, el ABP se convierte en un puente entre la experiencia escolar y la experiencia ciudadana. Investigaciones como las de Lapuz y Fulgencio (2019) o Hussin et al. (2018), aunque centradas en áreas disciplinares diversas, muestran que la exposición sistemática a problemas complejos incrementa la disposición a debatir, a escuchar y a argumentar, competencias indispensables para la deliberación democrática.

En el ámbito específico de la educación cívica, Hidayani (2024) evidencia que la aplicación del ABP a la enseñanza de contenidos relacionados con la identidad nacional y la unidad en la diversidad mejora no solo la comprensión conceptual, sino también la valoración de la pertenencia comunitaria. Damayanti y Mediatati (2023) muestran resultados similares al utilizar ABP asistido por recursos audiovisuales en secundaria: el estudiantado incrementa su motivación, participa con mayor frecuencia y conecta los contenidos de educación cívica con situaciones reales de su entorno. De manera convergente, Monica et al. (2024) y Pangalila et al. (2024) reportan mejoras significativas en el rendimiento y en la participación en contextos donde el ABP reemplaza, total o parcialmente, la clase magistral tradicional en asignaturas de educación cívica.

Estos hallazgos confirman que el ABP no solo “sirve” para ciencias, matemáticas o formación profesional, sino que constituye una herramienta especialmente fecunda para la reflexión sobre asuntos públicos y la formación de una sensibilidad ciudadana orientada al compromiso.

Pensamiento crítico, autonomía y cooperación: competencias ciudadanas en el ABP

La ciudadanía democrática exige sujetos capaces de pensar por sí mismos, pero también de pensar con otros. En este sentido, el ABP contribuye a tres dimensiones centrales de la formación ciudadana: el pensamiento crítico, la autonomía y la cooperación.

En primer lugar, el ABP sitúa a los estudiantes en situaciones donde no basta con memorizar datos; hay que examinar supuestos, evaluar información y tomar decisiones. Sari et al. (2024) muestran que el uso sistemático del ABP en clases de educación cívica se traduce en mejoras claras de la capacidad de analizar perspectivas divergentes y de argumentar posiciones propias. La reflexión colectiva sobre problemas públicos obliga al grupo a confrontar ideas, identificar falacias, distinguir entre hechos y opiniones, y reconocer la complejidad de los fenómenos sociales.

En segundo lugar, el ABP promueve la autonomía intelectual. Los estudiantes no reciben respuestas predeterminadas, sino que se ven desafiados a formular preguntas, organizar procesos de búsqueda de información y asumir responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Jumhur et al. (2024) destacan que, en contextos de formación profesional, el ABP incrementa la autodisciplina y la capacidad de tomar decisiones informadas en equipo, habilidades que se trasladan fácilmente al campo de la participación social y profesional.

En tercer lugar, el ABP se sustenta en la cooperación. La resolución de problemas complejos requiere trabajo en grupo, diálogo y distribución de tareas. Esto reproduce, en un escenario pedagógico, la naturaleza colectiva de los problemas ciudadanos: los grandes desafíos sociales no se resuelven de manera individual. Al trabajar bajo la lógica del ABP, los estudiantes aprenden a negociar, a ceder, a asumir responsabilidades compartidas y a reconocer el aporte de los demás, experiencias que forjan una cultura democrática basada en la interdependencia y no en el individualismo competitivo.

Un elemento especialmente interesante es la posibilidad de integrar al ABP enfoques culturalmente situados. Sarkingobir y Bello (2024) muestran que, cuando el ABP se articula con la etnociencia, es decir, con saberes y prácticas locales de comunidades específicas, se refuerza el pensamiento de orden superior y, al mismo tiempo, se reconoce el valor de conocimientos subalternos. Desde una perspectiva ciudadana, esto resulta clave en contextos latinoamericanos donde la decolonización del saber y el reconocimiento de los pueblos originarios son tareas pendientes.

Del aula al espacio público: simulaciones, proyectos y experiencias de participación

La relación entre ABP y ciudadanía se vuelve aún más evidente cuando la resolución de problemas se vincula con experiencias de participación simulada o real. Las simulaciones democráticas —como parlamentos escolares, juicios simulados, elecciones estudiantiles o cabildos juveniles— permiten representar procesos de decisión públicos en un entorno pedagógico protegido. Groot (2017) y Bell (2002) subrayan que, al asumir roles (legisladores, jueces, periodistas, líderes comunitarios, defensores de derechos, etc.) y participar en dinámicas de deliberación, los estudiantes comprenden de manera más profunda las lógicas de la democracia representativa y las tensiones inherentes a la toma de decisiones colectivas.

Shargel y Katz (2025) destacan que estas simulaciones no solo reproducen procedimientos, sino que pueden convertirse en espacios de discusión sobre temas polémicos: reformas legales, conflictos territoriales, distribución de recursos o debates sobre derechos. Kliewer y Kapust (2010) añaden que el juego de roles, cuando se orienta al análisis de problemas públicos, favorece la toma de perspectiva, es decir, la capacidad de situarse en el lugar de otros actores sociales y comprender sus intereses y preocupaciones. Esta habilidad es esencial para la convivencia democrática en sociedades plurales.

Ray et al. (2013) amplían esta mirada al introducir juegos de rol complejos que combinan dimensiones emocionales, éticas y políticas. Al participar en estas dinámicas, los estudiantes no solo aprenden sobre instituciones, sino que experimentan conflictos de valores, frustraciones, dilemas y la necesidad de construir acuerdos. Encarnação (2025) sostiene que, cuando este tipo de experiencias se orienta hacia la justicia social, se incrementa la sensibilidad ante la desigualdad y la disposición a involucrarse en acciones comunitarias. Coonfield y Huxford (2009), por su parte, muestran cómo el uso pedagógico de medios y simulaciones digitales puede potenciar la reflexión sobre ciudadanía mediada por tecnologías.

En muchas de estas experiencias, el ABP opera como marco metodológico que organiza el trabajo: el problema público a abordar (por ejemplo, la gestión de residuos en la comunidad o el acoso escolar) se convierte en el eje de un proyecto en el que los estudiantes investigan, deliberan, diseñan propuestas y, en algunos casos, las presentan ante autoridades escolares o locales. De este modo, la frontera entre aula y espacio público se vuelve porosa: la escuela deja de ser un espacio cerrado y se transforma en un lugar desde donde se interroga la realidad y se ensayan formas de participación ciudadana.

ABP y recursos digitales: nuevas posibilidades para la deliberación crítica

Las tecnologías digitales amplían el repertorio de herramientas para el ABP en educación ciudadana. En contextos donde las plataformas virtuales, las redes sociales y los recursos audiovisuales ocupan un lugar central en la vida cotidiana de los jóvenes, la incorporación de estos medios al trabajo con problemas públicos resulta casi inevitable.

Nasikin et al. (2025) muestran que la combinación de ABP con podcasts de educación cívica en centros de aprendizaje comunitario contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la mejora de resultados académicos. El formato podcast permite escuchar testimonios, debates, entrevistas y análisis de temas complejos, que luego pueden ser retomados en el aula como insumos para la discusión. Damayanti y Mediatati (2023) documentan experiencias similares con el uso de videos en el marco del ABP, donde los recursos audiovisuales facilitan la comprensión de contextos y situaciones que de otra manera serían más difíciles de imaginar.

Más allá de su uso como soporte, las tecnologías digitales ofrecen la posibilidad de que los propios estudiantes produzcan contenidos: podcasts, blogs, videos, infografías o campañas en redes sociales sobre los problemas trabajados en ABP. Esta dimensión productiva fortalece la alfabetización digital crítica y la comprensión de cómo circula la información en la esfera pública. En términos de ciudadanía, supone pasar de ser consumidores de mensajes a convertirse en emisores capaces de argumentar, persuadir y construir discursos en defensa de causas colectivas.

Por supuesto, estas oportunidades no están exentas de desafíos. La brecha digital, la desinformación y los discursos de odio presentes en entornos virtuales obligan a acompañar el uso de tecnologías con una reflexión ética y política rigurosa. Aquí, el ABP puede ayudar a analizar casos concretos de noticias falsas, discursos discriminatorios o manipulación mediática, invitando a los estudiantes a investigar, contrastar fuentes y discutir las implicaciones democráticas de estas prácticas.

Para que el ABP se convierta verdaderamente en herramienta de formación ciudadana crítica es necesario cuidar algunas condiciones pedagógicas y políticas.

En primer lugar, la selección de los problemas no puede ser neutra. Trabajar problemas meramente técnicos, desprovistos de dimensión ética o política, limita el potencial ciudadano del ABP. Es importante que los problemas incluyan preguntas sobre justicia, derechos, responsabilidades y consecuencias sociales.

En contextos latinoamericanos, esto implica abordar, con cuidado pedagógico, temas como la desigualdad, el racismo, el machismo, la corrupción, los conflictos ambientales o las violencias estructurales.

En segundo lugar, el rol del docente es crucial. Aunque el ABP promueve la autonomía estudiantil, no supone la ausencia de orientación. El docente debe mediar, formular preguntas desestabilizadoras, ofrecer marcos conceptuales y ayudar a vincular la experiencia con categorías de análisis más amplias. Sin esta mediación, el ABP corre el riesgo de quedarse en una actividad interesante pero poco profunda.

En tercer lugar, es necesario articular el ABP con una evaluación coherente, que valore el proceso, la argumentación, la colaboración y la creatividad, y no solo el producto final. Evaluar únicamente resultados cuantificables debilita la dimensión formativa del ABP y puede reinstalar lógicas competitivas poco compatibles con una ciudadanía solidaria.

Finalmente, el ABP orientado a la ciudadanía debe visualizar algún tipo de proyección hacia la acción. No siempre será posible implementar las soluciones diseñadas por los estudiantes, pero sí es fundamental que perciban que su trabajo tiene relevancia más allá de la nota: presentaciones a la comunidad educativa, diálogos con autoridades, campañas de sensibilización, participación en proyectos de servicio comunitario, entre otros.

El Aprendizaje Basado en Problemas ofrece un marco metodológico que sintoniza de manera profunda con los objetivos de la educación ciudadana crítica. Al situar a los estudiantes ante problemas públicos complejos, les exige pensar, dialogar, argumentar y cooperar; al conectar el aula con la realidad social, transforma la escuela en un espacio de ensayo de la participación democrática; al integrar recursos digitales y simulaciones, expande los escenarios de deliberación y expresión ciudadana.

En un contexto marcado por la complejidad de los desafíos globales, la crisis de confianza en las instituciones y la proliferación de discursos simplistas, el ABP se configura como una vía privilegiada para educar ciudadanos capaces de enfrentar la incertidumbre con pensamiento crítico, sensibilidad ética y voluntad de transformar su entorno.

Descolonizar el saber y reinventar el poder

La discusión sobre la descolonización del saber ha adquirido en los últimos años un lugar privilegiado dentro de los debates educativos, especialmente en América Latina. No se trata de un discurso complementario o periférico, sino de una interpelación

profunda al sistema educativo en su conjunto, cuestionando qué conocimiento se privilegia, quiénes lo producen, desde qué posiciones se legitima y cómo estos procesos repercuten en las relaciones de poder que estructuran nuestras sociedades. En este sentido, “descolonizar el saber” constituye una empresa epistémica y política que pretende desmontar la hegemonía cognitiva instaurada por el proyecto colonial moderno; y, paralelamente, “reinventar el poder” implica la construcción de formas alternativas de convivencia democrática que superen las lógicas jerárquicas heredadas del colonialismo, del patriarcado y del capitalismo global.

Desde esta perspectiva, la educación deja de ser entendida como un mecanismo de transmisión cultural neutral y pasa a concebirse como un campo de disputa, donde se reproducen o se cuestionan los discursos de dominación. Como argumentan Santana et al. (2024), el desafío consiste en reconocer que los sistemas educativos, tal como fueron organizados históricamente, no solo enseñan contenidos, sino que también modelan subjetividades y producen formas de ver el mundo alineadas con un orden social particular. Por ello, descolonizar la educación no se limita a agregar nuevos temas o autores al currículo, sino que exige revisar las estructuras profundas que sostienen la producción y circulación del conocimiento.

Descolonizar el saber: crítica a la hegemonía epistémica occidental

El concepto de descolonización del saber parte del reconocimiento de que la modernidad occidental produjo no solo un dominio territorial y económico sobre amplias regiones del planeta, sino también una jerarquización epistémica que situó al conocimiento europeo como universal y superior. Esta universalización —que presenta como neutras y objetivas categorías históricas y culturales particulares— produjo la invisibilización sistemática de saberes indígenas, afrodescendientes, campesinos y populares.

En esta línea, Nieto et al. (2024) subrayan que la descolonización epistémica busca recuperar tradiciones de pensamiento silenciadas, no para reemplazar un canon por otro, sino para construir un diálogo horizontal entre múltiples formas de comprensión del mundo. Este gesto implica reconocer que los saberes locales no son folclor ni superstición, sino formas legítimas y complejas de conocimiento que han permitido a las comunidades sobrevivir, resistir y reinterpretar la realidad durante siglos.

Sacchi (2024) complementa esta perspectiva al analizar cómo las instituciones modernas han construido archivos de saber profundamente selectivos: mientras ciertos discursos son

preservados y difundidos, otros son descartados, fragmentados o presentados como atrasados. Descolonizar el saber, entonces, exige un trabajo de arqueología crítica capaz de revelar estas omisiones y dismantlar los criterios de validación que privilegian unos conocimientos sobre otros.

Volkmar (2023) introduce un matiz crucial al vincular la descolonización con la ética del cuidado. Para este autor, el proyecto moderno no solo ha generado jerarquías epistémicas, sino que también ha fomentado una relación instrumental con el otro y con la naturaleza. Por ello, la descolonización implica reconfigurar nuestras formas de relacionarnos, incorporando principios como la reciprocidad, el respeto y la sustentabilidad, presentes en muchas cosmovisiones indígenas.

La recuperación de saberes subalternos no responde únicamente a una necesidad de pluralismo cultural, sino también a una urgencia política. Las formas hegemónicas de conocer están entrelazadas con formas hegemónicas de gobernar; por tanto, al cuestionar los fundamentos epistemológicos del orden colonial, también se cuestionan las estructuras sociales que lo sostienen.

Rojas (2018), al analizar los discursos sobre el aborto en Chile, muestra cómo las definiciones jurídicas y médicas dominantes producen cuerpos y subjetividades reguladas, controladas y normadas. La descolonización del saber implica, en este sentido, disputar la autoridad de estos discursos, visibilizar los conocimientos que emergen desde las experiencias corporales de las mujeres y abrir espacios para que las comunidades subalternas produzcan interpretaciones propias de su realidad.

Heredia (2022), por su parte, analiza cómo los movimientos sociales latinoamericanos enfrentan dispositivos de poder-saber que buscan neutralizar su capacidad de acción. Para esta autora, la descolonización solo es posible si los grupos históricamente oprimidos recuperan la capacidad de nombrarse a sí mismos y de construir categorías políticas que respondan a sus necesidades y formas de vida. Esto exige tanto una crítica de los marcos conceptuales dominantes como la creación de epistemologías alternativas que reflejen su experiencia histórica.

La educación desempeña aquí un papel central. Las escuelas, los institutos y las universidades pueden convertirse en escenarios donde estos saberes se legitimen, se investiguen y se enseñen, o bien pueden continuar reproduciendo la hegemonía epistémica. Esto depende, en gran medida, del tipo de currículo que se diseñe, de las metodologías que se utilicen y, sobre todo, de las concepciones docentes sobre el conocimiento y su función social.

Una de las apuestas más significativas de la descolonización del saber es el diálogo intercultural. A diferencia de las aproximaciones multiculturalistas la interculturalidad crítica propone relaciones horizontales en las que los saberes occidentales y no occidentales dialoguen como interlocutores iguales. López (2024), al estudiar el concepto de Buen Vivir, afirma que se trata de un paradigma epistémico alternativo que desafía la racionalidad moderna basada en el crecimiento ilimitado, el individualismo y la separación entre humanidad y naturaleza. Su incorporación a la educación no puede reducirse a un anexo cultural, sino que exige repensar la finalidad misma de la escuela.

Nieto et al. (2024) argumentan que el diálogo intercultural es una vía para desnaturalizar la idea de que solo el conocimiento moderno es válido. Sin embargo, este diálogo no puede ser ingenuo: tiene lugar en un contexto de desigualdad estructural donde ciertos saberes gozan de mayor prestigio institucional y académico. Por ello, descolonizar implica crear condiciones para que los saberes subalternos puedan expresarse y ser reconocidos, no como objetos de estudio, sino como productores de teoría y pensamiento crítico.

Este planteamiento resuena con las propuestas de la pedagogía crítica latinoamericana, especialmente con el pensamiento freireano. Paulo Freire insistió en que toda educación es un acto político y que, por tanto, debe orientarse hacia la emancipación. La noción de diálogo que propone Freire es fundamental para la descolonización del saber, ya que permite que estudiantes y docentes reconozcan la historicidad de sus visiones del mundo y construyan conocimientos situados y transformadores.

Reinventar el poder: nuevas formas de democracia y acción colectiva

Descolonizar el saber lleva inevitablemente a la pregunta por el poder. Si los sistemas de conocimiento coloniales han sostenido relaciones de dominación, entonces transformar los contenidos sin transformar las estructuras de poder que los hacen posibles resulta insuficiente. “Reinventar el poder”, como señalan Santana et al. (2024), implica imaginar formas de organización social basadas en la participación, la equidad y la autodeterminación.

Aldana (2025) ofrece una lectura potente al afirmar que los dispositivos de subjetivación del capitalismo neoliberal producen identidades orientadas al consumo, la competitividad y la obediencia, en detrimento de la solidaridad, la cooperación y la conciencia colectiva. Desde esta perspectiva, reinventar el poder supone transformar las condiciones materiales y simbólicas que moldean la subjetividad; es decir, implica no solo cambiar instituciones, sino cambiar los modos de ser.

Agolia et al. (2024) añaden que la imaginación política es un componente indispensable para esta reinención. Frente a un mundo que se ha vuelto “administrado”, donde la política parece reducida a la gestión técnica, la educación debe recuperar la capacidad de imaginar alternativas. La imaginación no es evasión; es, en realidad, el punto de partida para crear comunidades más justas, donde la democracia no se limite a procedimientos formales, sino que se viva como práctica cotidiana.

Desde esta óptica, reinventar el poder también implica cuestionar las formas jerárquicas de autoridad que prevalecen en la escuela. La organización escolar tradicional, basada en disciplinas rígidas, evaluaciones punitivas y estructuras verticales, reproduce la lógica colonial del mando y la obediencia. Reconfigurar estas estructuras —a través de prácticas participativas, metodologías dialógicas y gestión democrática— constituye un acto decolonial que puede transformar no solo la institución educativa, sino también la subjetividad de quienes participan en ella.

La ética del cuidado: fundamento para un poder no colonial

Un elemento fundamental en las propuestas decoloniales es la ética del cuidado. Si el orden colonial se ha caracterizado por la cosificación del otro y la explotación de la naturaleza, reinventar el poder exige relaciones basadas en el reconocimiento, la reciprocidad y la responsabilidad compartida. Volkmar (2023) analiza cómo el cuidado de sí, en la tradición foucaultiana, puede convertirse en una práctica de resistencia ante las formas de dominación que buscan controlar los cuerpos y las subjetividades. En contextos latinoamericanos, esta ética del cuidado se vincula también con la tradición indígena del “cuidado de la tierra” y con prácticas comunitarias ancestrales que priorizan el bienestar colectivo sobre el interés individual.

Desde el punto de vista educativo, incorporar la ética del cuidado significa repensar el vínculo pedagógico. La figura del docente deja de ser la del transmisor autoritario y pasa a ser la de un acompañante que reconoce los saberes previos del estudiante y que fomenta una relación afectiva y respetuosa. Pero el cuidado no es solo emocional: también es epistémico. Cuidar es reconocer que cada estudiante porta una historia, un idioma y un universo cultural que merecen ser valorados como parte del proceso educativo.

La descolonización del saber y la reinención del poder tienen profundas implicaciones para la educación ciudadana. Una ciudadanía que se construya sobre un único modelo cultural ignora la pluralidad de experiencias, identidades y proyectos de vida existentes en América Latina. Una educación ciudadana

decolonial debe reconocer esta pluralidad y, al mismo tiempo, ofrecer herramientas para la acción política colectiva en un mundo marcado por desigualdades persistentes.

El desafío consiste en formar ciudadanos capaces de analizar críticamente los discursos hegemónicos, de reconocer la historicidad de los conflictos sociales y de participar activamente en la construcción de un orden democrático inclusivo. Esto supone, entre otras cosas, incorporar en el aula debates sobre racismo estructural, violencia de género, extractivismo, migración, justicia ambiental y derechos colectivos. Pero, sobre todo, implica permitir que los estudiantes se reconozcan como sujetos políticos con capacidad de transformación.

Desde una perspectiva decolonial, la ciudadanía ya no se concibe como una identidad fija otorgada por el Estado-nación, sino como una práctica colectiva que se reinventa constantemente a través del diálogo, la movilización y la acción comunitaria. La escuela, en este sentido, puede convertirse en un laboratorio donde se ensayen formas participativas, donde se debatan proyectos de sociedad y donde se construyan alianzas entre saberes diversos.

Descolonizar el saber y reinventar el poder no son consignas abstractas, sino tareas educativas urgentes en un continente atravesado por la desigualdad, el racismo y las heridas coloniales. Descolonizar implica cuestionar la hegemonía epistémica occidental y abrir espacio para saberes silenciados; reinventar el poder implica imaginar democracias radicales, basadas en la participación, la autonomía y la ética del cuidado.

Cuando estas perspectivas se articulan con la educación ciudadana, emergen nuevas posibilidades para formar sujetos críticos, sensibles ante la injusticia y capaces de actuar colectivamente para transformar el mundo. La educación, entendida desde un horizonte decolonial, deja de ser un dispositivo de reproducción social y se convierte en un proyecto emancipador que, apuesta por la pluralidad, la dignidad y la construcción de futuros más justos.

Referencias

- Aldana, N. D. (2025). Notas sobre la relación [necesaria] entre subjetivación y poder capitalista. *Las Torres de Lucca*, 14(1), 9–20. <https://doi.org/10.5209/Itldl.96520>
- Aez, F. J. B. (2024). Escuela y currículo: Propuesta educativa crítica y emancipadora para la formación rural en turismo cultural autosustentable. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica*, 4(2), 310–316. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.223>
- Estudios y Perspectivas
- Agolia, O., Elizagaray, P. B., & Arcos, C. (2024). Recuperar la imaginación como herramienta para reinventar lo colectivo. *Prometeica. Revista de Filosofía y Ciencias*, 31, 212–225. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.31.18613>
- Ardiansyah, A. I., Putra, A., & Nikitina, N. (2024). Investigating Problem-Based Learning models' impact on students' critical thinking skills in environmental conservation context. *Jambura Geo Education Journal*, 5(2), 87–103. <https://doi.org/10.37905/jgej.v5i2.26110> Dialnet
- Arsyad, M., Guna, S., & Barus, S. (2024). Enhancing chemistry education through Problem-Based Learning: Analyzing student engagement, motivation, and critical thinking. *International Journal of Curriculum Development, Teaching and Learning Innovation*, 2(3), 110–117. <https://doi.org/10.35335/curriculum.v2i3.178> ResearchGate
- Asri, I. H., Jampel, N., Bagus, I., Arnyana, P., Suastra, W., & Nitiasih, P. (2024). Profile of Problem-Based Learning (PBL) model in improving students' problem solving and critical thinking ability. *KnE Social Sciences*, 9(2), 769–778. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i2.14898> knepublishing.com
- Barboza, M. C. H., Candinho, A. A. M., Schmitz, H. U. B., Gabriel, S. G., Buss, J., Buss, L., Jesus, F. Q. D., Medeiros, M. D., & Schmitz, R. S. (2025). Organização e gestão de centros educativos. *Arquipélago de Reflexões em Educação*, 7(7), 2272–2285. <https://doi.org/10.56238/arev7n7-178> garuda.kemdiktisaintek.go.id
- Barrera, A. P. C., & González, M. S. M. (2023). Lectura crítica y enseñanza de la filosofía en la educación básica y media en Colombia (1994–2017). *Política*, 11(1). <https://doi.org/10.23925/politica.v11i1.63365>
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001> Revistas UAM

- Blanco, J. A. M. (2024). El principio misericordia en la formación de la familia como lugar teológico. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 1269–1283. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1949>
- Bolaños, S. P. L., León, C. A. D. R., Martínez, K. J. G., Falcón, E. E. P., & Mencías, S. S. R. (2024). Cómo la educación cívica y ética incide en la formación de valores en los estudiantes de bachillerato. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 1–20. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3228> Dialnet
- Borges, A. (2007). From patronage politics to community deliberation: The recent experience of democratic school management in Brazil. *Public Administration and Development*, 27(4), 273–282. <https://doi.org/10.1002/pad.464> jyx.lnnu.edu.cn
- Burgus, A. (2015). Learning in school for tomorrow jobs. *Intangible Capital*, 11(3), 458–484. <https://doi.org/10.3926/ic.656>
- Carrero, J. A. M. (2024). Derechos humanos, cultura de paz y educación en ciudadanía global: Tríada de una política pública garante de la convivencia humana. *Revista DYCS Victoria*, 6(2), 38–52. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v6i2.207>
- Coonfield, G., & Huxford, J. (2009). *Media education and civic engagement*. Routledge.
- Damayanti, E. A., & Mediatati, N. (2023). Implementation of Problem-Based Learning (PBL) model assisted by video media to improve civics learning outcomes at junior high school. *Journal Scaffolding: Teaching & Education*, 5(1), 90–101. <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v5i1.2953>
- Egas, E. S. O., Ramos, Y. J. L., & Nieto, A. F. P. (2024). Rol del docente en la Ley Orgánica de Educación Superior y su impacto en la formación universitaria. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1). <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/415>
- Escamilla, W. E., & Rodríguez, M. L. A. (2024). La pedagogía teatral como estrategia de enseñanza para desarrollar el pensamiento histórico. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 1722–1735. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2965>
- Escobar, A. M. H. (2023). El juego como actividad humana: una aproximación desde la educación y la cultura. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 834–849. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1183>
- García, M. B. P., Moreno, C. Q., Casal, C. V., & Llamas, I. E. (2025). Márcos de arte: El museo como aula educativa, inclusiva y transformadora. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(1), 45–62. <https://doi.org/10.5209/arte.102586>

- Ginocchio, L., Frisancho, S., & Rosa, M. I. L. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, 107-128. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.48>
- Guaya, B. N. G., Salom, M. A. C., & Delgado, P. S. (2024). El reto de las metodologías de enseñanza... *Revista Educación*, 48(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.53992>
- Guerrero, P. N. P., & Ayabaca, D. M. G. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Studia*, 3(1), 44-58. <https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59>
- Guifarro, A. P. (2025). Influencia de la cultura de paz en la gestión escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16958
- Gutiérrez, E. M. N., Torres, F. H. G., & Pira, L. B. (2024). Habilidades STEM y formación en ciudadanía ambiental. *Revista de la Facultad de Ciencias Naturales*, 48(1), 33-45. <https://doi.org/10.36737/01230425.n48.3185>
- Henao, A. M. N. (2025). Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 37(1), 75-98. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1000>
- Heredia, K. M. M. (2022). Poder-saber de los movimientos sociales latinoamericanos. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 14(1), 85-99. <https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2022.3316>
- Hidayani, S. D. (2024). Problem-Based Learning to enhance understanding of national identity. *Jurnal Pendidikan Vokasi Indonesia*, 2(2), 93-105. <https://doi.org/10.63401/jpvi.v2i02.134>
- Hussin, W. N. T. W., Harun, J., & Shukor, N. A. (2018). Problem-Based Learning to enhance students' critical thinking skill via online tools. *Asian Social Science*, 15(1), 14-23. <https://doi.org/10.5539/ass.v15n1p14>
- Ismail, N. S., Mertasari, N. M. S., & Widiartini, N. K. (2024). Impact of Problem-Based Learning and HOTS tests on critical thinking. *International Journal of Humanities, Education and Social Sciences*, 3(1), 90-104. <https://doi.org/10.58578/ijhess.v3i1.4296>
- Jumhur, A. A., Avianti, R. A., Nurfitri, P. E., & Mahir, I. (2024). Implementation of Problem-Based Learning... *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(5), 372-384. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.5.860>
- Kliwer, B., & Kapust, A. (2010). Simulations and democratic deliberation. Routledge.
- Krummel, M. D. D. (2024). Rol de la educación superior en Paraguay. *Educación Superior y Sociedad*, 36(2), 55-72. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.916>
- Kurniasih, E., Raharjo, T., & Yuwono, A. (2024). Effectiveness of Problem-Based Learning... *Pendidikan Jurnal Matematika*, 14(1), 87-99. <https://doi.org/10.23969/pjme.v14i1.13358>

- Lapuz, A. M., & Fulgencio, M. N. (2019). Improving critical thinking through Problem-Based Learning. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3969231>
- Leite, A. B. R., et al. (2021). Democratic management in high schools. *International Journal of Innovation and Education Research*, 9(12), 55–67. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol9.iss12.3574>
- López, J. D. R. M. (2024). El Buen Vivir: una revisión sistemática. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 34(1), 118–131. <https://doi.org/10.5377/rci.v34i1.19705>
- López-Aguilar, D., Santana-Vega, L. E., Osterhues-Pérez-de-la-Blanca, E., & González-Benítez, N. (2024). Formación continua del profesorado-tutor. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 1–20. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40745>
- Mancebo, H., & Cruz, M. G. (2018). Formación del pensamiento crítico y creativo. *Cognosis: Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 3(2), 23–36. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i2.1206>
- Martín, R. C., Bueno, H. L., & Hidalgo, N. (2023). Prácticas de liderazgo democrático para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 152–168. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.008>
- Marzuki, M., & Basariah, B. (2017). PBL and Project Citizen model in civic education. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 36(3), 428–439. <https://doi.org/10.21831/cp.v36i3.14675>
- Megas, F. F. (2016). *Una educación filosófica*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/14767>
- Meier, D. (2023). Democratic schooling. *School Review*, 131(2), 215–230. <https://doi.org/10.1086/727135>
- Monica, C., Padudung, F. Y., Riza, R., & Lawado, S. A. D. (2024). Impact of PBL in civic education. *Journal of Teaching and Practice*, 3(2), 101–114. <https://doi.org/10.19166/jtp.v3i2.7605>
- Nadeak, B., & Naibaho, L. (2020). Effectiveness of Problem-Based Learning on critical thinking. *Journal of Informatics and Education Research*.
- Nasikin, A., Untari, S., & Suhartono, E. (2025). PBL in civic education podcasts. *Jurnal Ilmu Kewarganegaraan*, 22(2), 145–158. <https://doi.org/10.17509/jik.v22i2.80979>
- Navarro-Carrascosa, C. (2024). La enseñanza del español como lengua extranjera y la IA: una aproximación crítica. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.159>
- Nieto, A. F. P., Egas, E. S. O., & Ramos, Y. J. L. (2024). Interculturalidad crítica: cómo descolonizar la educación? *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1). <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/414>

- Orozco, W. A., & Aveldaño, D. F. Z. (2024). Lectura crítica para la emancipación. *Revista Senderos Pedagógicos*, 16(1), 87-102. <https://doi.org/10.53995/rsp.v16i1.1695>
- Pangalila, T., Usman, I., & Rattu, J. A. (2024). PBL in civic education. *Technium Education and Humanities*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.47577/teh.v8i1.10930>
- Pertuz, D. O., & Ros, G. P. N. (2022). Prácticas pedagógicas para fomentar cultura democrática. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6789683>
- Ramadhana, G. H., & Sutiani, A. (2023). PBL to improve critical thinking. *Jurnal Ilmu Pendidikan Kota*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.24114/jipk.v5i1.43757>
- Ray, D., et al. (2013). Role-playing and democratic thinking. Routledge.
- Reyes, P. D. C. M., & Castillo, T. Z. L. (2024). Aliados en el aprendizaje: el rol de la familia en la educación a distancia. *Revista Digital Universitaria*, 31, 1-17. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2024.31.87907>
- Rodríguez, M. M. C., Suelves, D. M., & Fernández, H. S. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 61(1), 1-25. <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Rodríguez, S. V. M., & Ronzón, E. T. (2025). Discursos docentes sobre la formación ciudadana en contextos rurales. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 41, 1-25. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2937>
- Rojas, L. E. (2018). Discursos de saber/poder en torno al aborto. *Revista Chilena de Derecho y Sociedad*, 11, 125-140. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2018.52036>
- Sacchi, E. (2024). Foucault, la experiencia colonial y el racismo. *Revista de Estudios Políticos*, 184, 1-22. <https://doi.org/10.5209/rpub.87478>
- Salamanca, J. J. O. (2024). Educación ciudadana en la formación inicial del profesorado: revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 321-350. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.653>
- Sandia, G. A., & Alonso, F. G. (2025). Depende la sociedad de la educación...? *Revista Educación y Sociedad*, 29, 153-170. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.29.153>
- Santana, A. C. G., Marín, F. A. G., & Gutiérrez, A. G. (2024). Hacia nuevas formas de reinventar el poder. *Formación y Práctica Educativa*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4393>
- Sarkingobir, Y., & Bello, A. (2024). Ethnoscience-integrated PBL to enhance critical thinking. *International Journal of Education and Teaching*, 1(1), 55-66. <https://doi.org/10.33394/ijete.v1i1.10878>

- Sari, N. A., Dasna, I., Kusumaningrum, S. R., & Sitanggang, I. (2024). Effect of PBL on critical thinking in civic education. *Studies in Learning and Teaching*, 5(3), 233–245. <https://doi.org/10.46627/silet.v5i3.433>
- Shargel, B., & Katz, M. (2025). Simulations and democratic deliberation. Harvard University Press.
- Sierra, K. S. N. (2025). Lenguaje, representación y argumentación. **Dialógica**, 22(2), 255–272. <https://doi.org/10.56219/dialgica.v22i2.4355>
- Situru, R. S., et al. (2023). Makombongan-based group investigation in civic education. *Onoma: Journal of Linguistics*, 9(2), 201–215. <https://doi.org/10.30605/onoma.v9i2.3069>
- Torres, F. A. R., Guzmán, T. E., Alvear, J. C. R., & Bermeo, S. D. R. (2025). Rutinas de pensamiento como estrategia transformadora. *Revista Mosaico Educativo*, 4(11), 210–229. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10184>
- Vázquez, V. M., et al. (2024). Organización y gestión educativa desde la comunidad. *Revista Iberoamericana de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1–19. <https://doi.org/10.30972/riie.16228045>
- Volkmar, G. C. (2023). Heatoubiopedagogía del cuidado de sí mismo. *Revista General de Psicología*, 46, 44–60. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi46.2068>
- Yu, L., & Zin, Z. M. (2023). Adaptaciones críticas del modelo PBL: revisión sistemática. *Frontiers in Education*, 8, Article 1139987. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1139987>

Educación para la ciudadanía global y sostenible

Introducción

La educación para la ciudadanía global y sostenible se configura hoy como uno de los horizontes más relevantes y desafiantes de la formación ciudadana. Supone articular, en un mismo proyecto pedagógico, dos grandes marcos de sentido: por un lado, la educación para la ciudadanía global (Global Citizenship Education, GCE), centrada en la comprensión crítica de las interdependencias planetarias, los derechos humanos y la justicia social; por otro, la educación para el desarrollo sostenible (Education for Sustainable Development, ESD), orientada a la transformación de los modelos económicos, sociales y culturales en clave de sostenibilidad ecológica, equidad y paz. Ambos enfoques convergen en la aspiración de formar sujetos capaces de comprender la complejidad del mundo y de actuar responsablemente frente a los desafíos compartidos que atraviesan el siglo XXI.

Desde la aprobación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el interés académico por la ciudadanía global ha crecido de manera significativa. Un análisis bibliométrico reciente muestra que, a partir de 2016, se observa un aumento constante en la producción científica sobre educación para la

ciudadanía global, especialmente en relación con el desarrollo sostenible y las políticas educativas internacionales (Pedraja-Rejas et al., 2023). Con todo, el campo de estudio sigue siendo relativamente incipiente si se lo compara con otras áreas consolidadas de la investigación educativa, lo que indica tanto su novedad como el enorme potencial de desarrollo teórico, curricular y didáctico que aún conserva. Esta situación refleja una tensión: por un lado, la urgencia política y ética de repensar la educación desde claves globales y sostenibles; por otro, la necesidad de disponer de modelos pedagógicos robustos, contextualizados y evaluables.

El vínculo entre ciudadanía global y sostenibilidad adquiere un peso particular cuando se lo observa a la luz del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7, que demanda garantizar que todos los estudiantes adquieran conocimientos y competencias necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y la valoración de la diversidad cultural, entre otros propósitos (Edwards et al., 2020). Desde esta perspectiva, la educación deja de concebirse únicamente como un derecho individual para pasar a entenderse como un dispositivo colectivo estratégico, capaz de habilitar capacidades críticas, éticas y políticas que sostengan transiciones justas hacia sociedades más equitativas y ecológicamente responsables. La ciudadanía ya no se reduce a un vínculo jurídico con el Estado-nación, sino que se proyecta hacia una ciudadanía planetaria que reconoce interdependencias, responsabilidades compartidas y la necesidad de pensar el futuro en clave de generación presente y generaciones venideras.

En este escenario, el rol de la educación superior, y especialmente de la formación docente, resulta decisivo. Los futuros profesores se constituyen en mediadores clave entre las agendas globales y las experiencias concretas de aula; son quienes pueden traducir los discursos de sostenibilidad, derechos humanos y ciudadanía global en prácticas pedagógicas significativas y contextualizadas. La investigación muestra que los estudiantes de educación superior, cuando participan en programas explícitamente orientados al desarrollo de competencias de ciudadanía global, llegan a reconocer mejor la relación entre los ODS y su vida cotidiana, y manifiestan mayor disposición a involucrarse en acciones colectivas a favor de la sostenibilidad y la justicia social (Akay et al., 2024). Esto sugiere que la educación para la ciudadanía global y sostenible no es un mero complemento curricular, sino un eje estructurante de la formación profesional y cívica.

En el plano de las políticas públicas, la educación para la ciudadanía global y sostenible se concibe cada vez más como marco estratégico para enfrentar desafíos económicos, ambientales y sociales de escala planetaria. Un estudio comparativo sobre políticas educativas de países del G20 ha mostrado que, cuando la educación para la ciudadanía global se integra de manera explícita y coherente a estrategias nacionales de educación y desarrollo, contribuye a fortalecer la movilidad económica, la conciencia ambiental y la cooperación internacional, particularmente en relación con los ODS (Shabalala & Photo, 2025). Países como Finlandia y Corea del Sur, que han incorporado de forma sistemática estos enfoques en sus currículos y marcos de formación docente, evidencian vínculos más sólidos entre educación, innovación y sostenibilidad. En contraste, en contextos donde la implementación es fragmentaria o meramente tecnocrática tienden a diluirse las dimensiones emancipadoras de la ciudadanía global y a prevalecer discursos de competitividad o modernización desligados de la justicia social (Shabalala & Photo, 2025). Esta comparación advierte que no basta con incorporar la ciudadanía global en los documentos oficiales: es necesario dotarla de coherencia política, pedagógica y financiera.

Las investigaciones empíricas sobre ciudadanía global han permitido identificar un conjunto de competencias y atributos que resultan centrales para este proyecto formativo. Entre ellos se destacan la capacidad de comprender eventos mundiales y la diversidad cultural; el reconocimiento de la igualdad de derechos para todas las personas; el rechazo a cualquier forma de discriminación de género, racial o social; y el compromiso con la justicia social en escenarios de conflicto y desigualdad (Akay et al., 2024). La ciudadanía global se vincula así con nociones de altruismo, responsabilidad intergeneracional, valores sociales, conocimiento crítico de los procesos de globalización y respeto mutuo, todo ello articulado con la idea de un futuro sostenible. Estas competencias no se agotan en dimensiones cognitivas, sino que implican disposiciones afectivas, éticas y políticas que deben trabajarse mediante experiencias educativas prolongadas y reflexivas.

Más aún, se ha planteado que la educación para la ciudadanía global puede contribuir a todos los ODS si se diseña como un programa de formación integral que no jerarquice unos objetivos sobre otros, sino que aborde las interconexiones entre desigualdad, pobreza, género, paz, sostenibilidad ambiental y gobernanza global (Akay et al., 2024). Esta mirada holística resulta especialmente pertinente para la formación docente, ya que obliga a pasar de una enseñanza fragmentada por asignaturas a un

enfoque transdisciplinario donde los problemas públicos reales se convierten en el punto de partida del aprendizaje. La ciudad, el territorio, los conflictos socioambientales, las migraciones o las brechas digitales pueden así convertirse en contextos vivos para el trabajo pedagógico, siempre que se orienten a la reflexión crítica y a la acción colaborativa.

En coherencia con este horizonte, la pedagogía de la ciudadanía global y sostenible se apoya en metodologías transformadoras que buscan superar la transmisión unidireccional de contenidos. Una de las contribuciones más significativas proviene del aprendizaje transformador, entendido como aquel proceso educativo en el que las personas cuestionan supuestos previos, reelaboran sus marcos de referencia y construyen visiones más complejas de sí mismas y del mundo. Cuando este enfoque se articula con metodologías como el pensamiento de diseño, se crea una potente sinergia para abordar problemas de sostenibilidad. En un programa desarrollado en University College Dublin, el uso de retos reales de sostenibilidad como eje de las clases permitió que los estudiantes transformaran su experiencia en nuevo conocimiento, fortaleciendo su mentalidad de sostenibilidad, su alfabetización ecológica y su confianza creativa para impulsar cambios (Macagno et al., 2024). En lugar de limitarse a analizar problemas, el estudiantado se vio obligado a diseñar soluciones, a prototipar alternativas y a reflexionar sobre las implicaciones éticas y sociales de sus propuestas.

El pensamiento de diseño, con su énfasis en la empatía, la ideación y la iteración, se ha revelado como una metodología especialmente adecuada para una educación en sostenibilidad de carácter transdisciplinario. En estudios con estudiantes de arte y diseño, se observó que quienes participaron en un curso centrado en diseño mostraron indicadores de aprendizaje transformador más robustos que aquellos matriculados en un curso general de ecología, incluso cuando estos últimos disponían de mayor complejidad conceptual en temas ambientales (Bales et al., 2024). Esto sugiere que la sostenibilidad no se agota en la acumulación de información científica, sino que requiere marcos pedagógicos que favorezcan la creatividad, la agencia y la capacidad de imaginar futuros alternativos. En esta clave, la educación para la ciudadanía global y sostenible se distancia de modelos que se limitan a sensibilizar o informar, para posicionarse como una práctica que busca formar agentes de cambio.

Experiencias en programas de maestría dedicados al liderazgo en sostenibilidad refuerzan esta idea. Egresados de estos programas describen transformaciones profundas en la manera de situarse “en relación con otros y con el mundo”, en su

autoconocimiento, en su sentido de responsabilidad y empoderamiento, y en su visión del mundo, más compleja y sistémica (Bryant et al., 2023). Muchos señalan cambios en su forma general de ser en el mundo, lo que indica que la educación para la sostenibilidad, cuando se vive como proceso transformador, trasciende el ámbito profesional y toca dimensiones existenciales. Esta constatación es importante para el diseño de programas de formación docente: no se trata solo de transmitir técnicas o contenidos, sino de acompañar procesos personales de toma de conciencia, reorientación de valores y compromiso ético.

En paralelo, se ha puesto énfasis en las denominadas habilidades transversales o competencias del siglo XXI, consideradas indispensables para una ciudadanía global y sostenible. Un estudio transnacional basado en el marco CARE-KNOW-DO, centrado en contextos de “escuelas abiertas” donde se integran centros escolares, universidades y comunidades para abordar retos reales, identificó seis habilidades clave: iniciativa personal, resolución de problemas, compromiso emocional, ciudadanía científica, aprendizaje auténtico y perspectiva de futuro (Okada et al., 2024). Los resultados mostraron altos niveles percibidos de desarrollo de estas habilidades en estudiantes de Grecia y Brasil, algo menores en Rumania, Reino Unido y España, lo que evidencia cómo los contextos y las culturas educativas influyen en la manera en que se cultivan estas competencias. La ciudadanía global y sostenible no se limita, por tanto, al dominio de contenidos sobre los ODS; se manifiesta también en cómo las personas se implican, cooperan, sienten y proyectan sus acciones en el tiempo.

En el ámbito universitario, la consolidación de competencias transversales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico o la interdisciplinariedad se ha mostrado especialmente relevante en programas que abordan emprendimientos sociales o vinculados a la economía azul y la sostenibilidad. Un análisis de 81 planes de estudio en universidades públicas españolas evidenció que la comunicación y el trabajo colaborativo aparecen ampliamente reconocidos e integrados, configurando un tejido competencial que facilita el diálogo entre saberes y la construcción de soluciones innovadoras en clave de sostenibilidad (Lechuga-Jiménez et al., 2024). Estos hallazgos son cruciales para la formación docente en América Latina, donde persisten estructuras curriculares fragmentadas y enfoques disciplinarios rígidos que dificultan el abordaje integral de los problemas socioambientales.

La integración curricular de la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible no implica

cargar de nuevos contenidos un currículo ya saturado, sino repensar los enfoques pedagógicos desde claves de indagación y transdisciplinariedad. Investigaciones en el contexto australiano muestran que, cuando se adoptan enfoques basados en proyectos, problemas reales y participación estudiantil, la intersección entre educación para la sostenibilidad, ciudadanía global y currículo nacional puede liberar tiempo y espacio para una comprensión conceptual más profunda, al evitar repeticiones y desconexiones entre asignaturas (Menzie-Ballantyne & Ham, 2021). En lugar de sumar temas dispersos, se construyen tramas de significado donde los estudiantes comprenden cómo se relacionan el cambio climático, la justicia social, la economía y la política en un mismo horizonte de análisis y acción.

Ahora bien, la implementación de estos enfoques no ocurre en un vacío. Los contextos culturales, políticos e históricos median fuertemente la manera en que se interpreta y aplica la educación para la ciudadanía global y sostenible. El caso de Tailandia es ilustrativo: el discurso oficial sobre la Filosofía de la Economía de la Suficiencia se presenta como un enfoque propio hacia la modernización, que incorpora algunos elementos de la agenda internacional de sostenibilidad y ciudadanía, pero excluye otros en nombre de la tradición y la estabilidad social (Tan & Vickers, 2024). Esto genera tensiones en torno a nociones de democracia, derechos humanos, laicidad o educación moral, mostrando que la ciudadanía global puede ser apropiada de forma selectiva y, en ocasiones, funcional a proyectos conservadores. Este tipo de análisis es especialmente relevante para América Latina, donde la educación ciudadana también se ve atravesada por disputas ideológicas y visiones divergentes de nación, desarrollo y participación.

A este panorama se suman perspectivas críticas que cuestionan algunos supuestos del marco dominante de la educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. Desde una lectura inspirada en el debate sobre el Antropoceno, se ha propuesto transitar de la idea de ciudadanía global a la de “denizenship” del Antropoceno, es decir, una condición compartida de habitantes humanos y no humanos con derechos limitados y responsabilidades ampliadas, entrelazados en redes de cohabitación (Rib, 2023). Esta propuesta posthumanista invita a superar un enfoque excesivamente antropocéntrico y liberal de la educación ciudadana, abriendo paso a currículos que cultiven la vulnerabilidad, la capacidad de atención y la sensibilidad hacia las interdependencias entre especies y ecosistemas. Desde esta perspectiva, la educación para el desarrollo sostenible no debería

centrarse únicamente en formar ciudadanos activos en sentido clásico, sino en fomentar formas de ser y de estar en el mundo que reconozcan la fragilidad compartida y la responsabilidad ética hacia lo vivo.

En línea con estas críticas, la literatura también subraya la necesidad de asumir una perspectiva descolonial en la educación para la ciudadanía global. Un estudio con docentes de secundaria en Inglaterra, Finlandia y Suecia, apoyado en la herramienta HEADSUP, identificó siete patrones históricos de opresión recurrentes que suelen reproducirse, incluso de forma no intencional, en iniciativas de aprendizaje global orientadas por discursos de caridad o ayuda (Pashby & Sund, 2020). El análisis mostró que la cultura política nacional y las tradiciones educativas influyen en cómo el profesorado concibe la justicia global, la solidaridad y la diferencia, y advirtió sobre el riesgo de reforzar imaginarios paternalistas Norte-Sur. Esta advertencia es particularmente pertinente para proyectos de ciudadanía global en América Latina, donde el desafío es evitar la simple importación de discursos y construir, en cambio, enfoques situados que reconozcan las historias de colonialismo, resistencia y saberes propios.

La pandemia de COVID-19 aceleró la expansión de experiencias de colaboración internacional en línea que reconfiguran la educación para la ciudadanía global. Una de ellas, basada en el enfoque COIL (Collaborative Online International Learning), conectó cursos universitarios en India y Estados Unidos para analizar comparativamente las vulnerabilidades en salud y las formas de “sub-ciudadanía” asociadas a desigualdades socioeconómicas durante la crisis sanitaria (Banerjee et al., 2023). A través de trabajos conjuntos, los estudiantes desarrollaron habilidades de comunicación intercultural, aprendieron a comparar realidades nacionales y cuestionaron sus propios supuestos acerca de la desigualdad y la responsabilidad estatal. Estas experiencias, leídas desde una perspectiva cosmopolítica, muestran que la educación en línea puede convertirse en un espacio potente para la formación ciudadana cuando se orienta a la reflexión crítica, la cooperación y el reconocimiento de asimetrías globales.

En el ámbito urbano, la sostenibilidad se presenta como un campo privilegiado para la acción transformadora. Las ciudades concentran población, recursos, desigualdades y oportunidades, por lo que la educación superior juega un rol decisivo en la formación de profesionales capaces de pensar y transformar los territorios urbanos. Un análisis de tendencias internacionales sobre aprendizaje transformativo para la sostenibilidad urbana muestra cómo diversas instituciones de educación superior han

incorporado proyectos, laboratorios vivientes y experiencias comunitarias que permiten al estudiantado articular saber académico y acción local, generando aprendizajes significativos y, al mismo tiempo, contribuyendo a la mejora del entorno urbano (Filho et al., 2023). Estas iniciativas evidencian que la ciudadanía global y sostenible se ejerce también en la escala de los barrios, las comunidades y las ciudades, donde se experimentan de forma tangible las consecuencias del cambio climático, la segregación espacial o la precariedad habitacional.

La ciudadanía digital constituye otro componente ineludible de la formación para la ciudadanía global y sostenible. En un mundo atravesado por plataformas digitales, algoritmos y redes sociales, participar en la esfera pública implica también habitar entornos virtuales, producir y consumir información, gestionar datos personales y enfrentar desinformación sistemática. Un estudio sobre la implementación de un curso en línea de ciudadanía digital en educación superior mostró que los futuros docentes que participaron en un programa cuidadosamente diseñado mejoraron de forma significativa sus comportamientos de ciudadanía digital, con efectos sostenidos y valoraciones positivas sobre la pertinencia del curso (Bal & Akcil, 2024). Esto indica que la educación para la ciudadanía global debe incluir de manera explícita la alfabetización digital crítica, el cuidado de la privacidad, la ética en línea y la comprensión de los impactos socioambientales de la tecnología.

Todas estas experiencias permiten perfilar algunas orientaciones para las políticas educativas y las prácticas docentes. En términos de política pública, la investigación sobre países del G20 sugiere que la educación para la ciudadanía global y sostenible alcanza su mayor potencial cuando se integra sistémicamente en los planes de estudio nacionales, en la formación inicial y continua del profesorado y en las agendas intersectoriales de desarrollo (Shabalala & Photo, 2025). No se trata de añadir un tema más al currículo, sino de reorientar las finalidades de la educación hacia la construcción de sociedades más justas, pacíficas y sostenibles. Ello requiere voluntad política, financiamiento adecuado y marcos de evaluación que valoren la capacidad de juicio ético, la participación y la acción colectiva tanto como el rendimiento académico tradicional.

En el plano pedagógico, la educación para la ciudadanía global y sostenible invita a concebir la escuela —y en particular la escuela latinoamericana— como laboratorio de democracia y de justicia ecológica, donde se aprenda a pensar el mundo desde perspectivas interdependientes y a actuar colectivamente sobre

la realidad. Ello implica articular metodologías transformadoras (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, investigación-acción, pensamiento de diseño, COIL), enfoques críticos (descoloniales, posthumanistas, feministas) y un compromiso ético con la dignidad humana y el cuidado de la vida. Supone, además, colocar al profesorado en el centro de la estrategia, no solo como ejecutor de programas, sino como intelectual crítico capaz de contextualizar, reinterpretar y co-construir la idea misma de ciudadanía global y sostenible en diálogo con sus estudiantes y comunidades.

En síntesis, la educación para la ciudadanía global y sostenible se presenta como un imperativo pedagógico y ético para el siglo XXI. Su promesa transformadora radica en la posibilidad de formar sujetos capaces de comprender la complejidad del mundo, reconocer las múltiples formas de injusticia que lo atraviesan y comprometerse con la construcción de futuros más justos y habitables. Para que esa promesa se concrete, es necesario superar enfoques retóricos o meramente decorativos, y avanzar hacia políticas coherentes, currículos integrados y prácticas pedagógicas que, desde las aulas y las comunidades, hagan de la ciudadanía global y sostenible una experiencia vivida y no solo declarada.

Ciudadanía global e interculturalidad

La ciudadanía global y la interculturalidad se han convertido en dos nociones clave para pensar la educación en un mundo atravesado por la movilidad humana, la interdependencia económica, la crisis ecológica y las disputas por la justicia social. Aunque con frecuencia se las usa de manera casi indistinta en discursos curriculares y políticas educativas, en realidad responden a tradiciones conceptuales distintas y solo despliegan todo su potencial formativo cuando se articulan de forma crítica y reflexiva. Comprender esa articulación es fundamental para diseñar experiencias de aula que no se limiten a celebrar la diversidad de forma superficial, sino que habiliten procesos de toma de conciencia, reconocimiento mutuo y transformación social.

La ciudadanía global ha emergido con fuerza como horizonte educativo vinculada a la Agenda 2030 y, en particular, al ODS 4.7, que plantea la necesidad de integrar en los sistemas educativos la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y la valoración de la diversidad. Desde esta perspectiva, formar en ciudadanía global implica desarrollar en los estudiantes conciencia sobre los problemas planetarios, responsabilidad cívica más allá de

las fronteras nacionales y disposición para actuar frente a la desigualdad, la violencia y el deterioro ambiental (Siddiqui et al., 2024). No obstante, lejos de ser un concepto único y estable, la ciudadanía global agrupa miradas políticas, morales, ambientales y económicas que pueden enfatizar desde la solidaridad y los derechos humanos hasta la competitividad y la empleabilidad en mercados globalizados, lo que explica buena parte de las tensiones observadas en su implementación.

La interculturalidad, por su parte, remite a la capacidad de reconocer, comprender y negociar las diferencias culturales que se ponen en juego en escenarios de encuentro: la escuela, la ciudad, los entornos digitales, los espacios de trabajo. La competencia intercultural no se reduce a acumular información sobre “otras culturas”; supone reflexionar críticamente sobre la propia identidad cultural, reconocer los sesgos y prejuicios que la atraviesan, y sostener una actitud abierta y respetuosa frente a formas alternativas de pensar, sentir y actuar (Hastowohadi et al., 2025). La investigación contemporánea muestra que esta competencia es hoy indispensable no solo en la enseñanza de lenguas, sino también en campos como la salud, la intervención social o la formación docente, en los que el encuentro con la alteridad es constitutivo de la práctica profesional.

En el plano escolar, los estudios empíricos señalan que la ciudadanía global se interpreta con frecuencia a través del prisma del interculturalismo. En una investigación realizada en tres escuelas del Bachillerato Internacional en Finlandia, Países Bajos y Australia, se observó que muchos estudiantes y docentes asociaban la ciudadanía global casi exclusivamente con la capacidad de relacionarse cordialmente con personas de otras culturas, de viajar, de comunicarse en inglés y de mostrar respeto por la diversidad (Ferguson, 2024). Esta perspectiva, si bien reconoce el valor de los encuentros interculturales, corre el riesgo de reducir la ciudadanía global a una versión amable del cosmopolitismo, centrada en el contacto y la tolerancia, pero poco atenta a las desigualdades estructurales, las asimetrías de poder o las violencias históricas que atraviesan esos encuentros.

El problema no radica en la dimensión relacional, sino en su simplificación. Una ciudadanía global que se limite a promover el “llevarse bien con otros” puede convertirse en una educación de baja intensidad política, incapaz de cuestionar las raíces de la injusticia social o de interpelar críticamente las relaciones Norte-Sur. Los enfoques que vinculan ciudadanía global con justicia social y derechos humanos recuerdan que las experiencias interculturales solo adquieren sentido transformador cuando se inscriben en una reflexión sobre privilegio, desigualdad y

responsabilidad ética (Ferguson, 2024; Pashby & Sund, 2020). Desde esta óptica, la interculturalidad y la ciudadanía global deben ser entendidas como prácticas críticas, no como meras prácticas celebratorias de la diversidad.

La exposición intercultural por sí sola tampoco garantiza la formación de actitudes de ciudadanía global. Un estudio con adolescentes de contextos acomodados en Israel mostró que el contacto con otras culturas no se traduce automáticamente en mayor apertura o compromiso global: lo decisivo fue el desarrollo de lo que se denomina “inteligencia cultural”, entendida como el conjunto de recursos cognitivos, motivacionales y conductuales que permiten comprender, interpretar y responder con sensibilidad a situaciones interculturales complejas (Daniel & Sabbagh, 2022). La investigación demostró que esta inteligencia cultural actuaba como mediadora entre exposición intercultural y actitudes de ciudadanía global: sin herramientas para procesar críticamente la experiencia, el contacto puede reforzar estereotipos o generar retraimiento, en lugar de apertura. Ello confirma que la educación no puede limitarse a multiplicar “encuentros” o “intercambios” sin un acompañamiento pedagógico sólido.

En distintos países se han ensayado estrategias innovadoras para integrar ciudadanía global e interculturalidad en la vida escolar. El proyecto “Our World, Our Futures”, desarrollado entre escuelas primarias de Maldivas e Inglaterra, empleó proyectos de arte y educación ambiental con un enfoque dialógico y transcultural para trabajar nociones de interdependencia y cuidado (Lee et al., 2025). A través de actividades que conectaban el entorno costero de las Maldivas con los paisajes urbanos ingleses, el estudiantado fue construyendo una comprensión más profunda de las amenazas ambientales comunes —como el aumento del nivel del mar— y de la manera en que estas afectan de forma desigual a distintas comunidades. Los resultados mostraron no solo un aumento del conocimiento ambiental, sino también el desarrollo de una sensación de interconexión “más-que-humana”, es decir, de pertenencia a una red de relaciones que incluye a otros seres vivos y ecosistemas, junto a un deseo explícito de contribuir a cambios concretos en sus propias comunidades.

En la enseñanza de lenguas, la articulación entre ciudadanía global e interculturalidad también ha cobrado fuerza. En cursos de chino para estudiantes de ingeniería, por ejemplo, se ha experimentado con enfoques que combinan la didáctica del idioma con elementos de psicoterapia humanista, con el fin de ayudar a los aprendices a tomar conciencia de sus barreras emocionales ante la diferencia cultural (Morgan, 2024). Este tipo de intervención busca que el aprendizaje lingüístico no se reduzca

a competencias gramaticales o léxicas, sino que se convierta en un espacio para la reflexión sobre el propio posicionamiento frente a “lo extranjero” y para el desarrollo de una cooperación más auténtica en contextos multiculturales. El énfasis se desplaza, así, de la corrección formal a la calidad de la relación y al reconocimiento de la alteridad.

En este marco, la noción de ciudadanía intercultural, propuesta por Michael Byram y desarrollada en colaboración con otros autores, representa un avance conceptual relevante. La ciudadanía intercultural plantea que enseñar lenguas extranjeras no debería limitarse a preparar al estudiante para comunicarse eficazmente, sino que debería comprometerlo con la indagación crítica de problemáticas sociales, la reflexión sobre sus propios valores y la aplicación de sus habilidades comunicativas en contextos públicos reales (Byram et al., 2025). Esta aproximación exige asumir riesgos éticos: la educación para la ciudadanía intercultural expone a los aprendices a cuestionar tanto las normas del “otro” como las propias, y a enfrentar tensiones entre lealtades culturales, creencias personales y principios de derechos humanos. La labor docente consiste, en gran medida, en acompañar estos procesos de forma responsable, evitando tanto el relativismo acrítico como el moralismo impositivo.

Desde otra vertiente, la idea de “literacidad de cosmovisión” se ha propuesto como un marco transformador que trasciende la educación religiosa tradicional y las versiones convencionales de educación ciudadana. En contextos de democracias plurales, esta literacidad se entiende como una práctica de compromiso crítico y reflexivo con los múltiples sistemas de sentido que coexisten en la sociedad (Shaw, 2022). Trabajar la literacidad de cosmovisión implica crear espacios educativos donde los estudiantes puedan explorar, narrar y contrastar sus propias visiones del mundo con las de otros, reconociendo al mismo tiempo las implicaciones éticas y políticas de esas visiones. El objetivo no es homogeneizar creencias, sino fortalecer la capacidad de convivir con la diferencia y de deliberar públicamente sobre asuntos controvertidos.

Las perspectivas decoloniales han aportado una crítica especialmente aguda a los supuestos de muchas políticas de ciudadanía global. Se ha señalado que los discursos globales sobre educación, desarrollo y ciudadanía suelen descansar en una matriz de colonialidad del poder anclada en premisas cristiano-positivistas-liberales-capitalistas, que se presentan como universales pero responden a historias y contextos específicos (Saito et al., 2023). Cuando estos marcos se imponen a poblaciones multiculturalmente diversas sin un trabajo crítico, pueden

invisibilizar otras formas de ser, conocer y organizar la vida social; incluso pueden impedir que se formulen alternativas que cuestionen sus propios supuestos. Esta crítica es clave para América Latina, donde los proyectos de ciudadanía global deben dialogar con cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y populares, y no simplemente subordinarlas a un modelo eurocéntrico de ciudadanía.

Desde el Sur Global se ha propuesto una educación para la ciudadanía global crítica y decolonial que no se limite a “incluir” contenidos sobre otras culturas, sino que reconfigure los lugares, sujetos y formatos de producción de conocimiento educativo (Aguilar-Forero & Salazar, 2023). Ello supone, por ejemplo, reconocer a las bibliotecas, los movimientos sociales, las organizaciones comunitarias y las redes de saber local como espacios legítimos de construcción de ciudadanía, y no solo como recursos auxiliares para proyectos definidos desde el Norte. La “defamiliarización”, entendida como el ejercicio de tomar distancia crítica frente a aquello que se considera normal o incuestionable, se presenta en este contexto como una pedagogía decolonizadora prometedora (Waghid & Meda, 2023). A través de procesos reflexivos y colaborativos, docentes y estudiantes pueden identificar las jerarquías implícitas en los currículos, desnaturalizar relatos dominantes y abrir grietas para la emergencia de otras voces y memorias. Lejos de generar pasividad, esta pedagogía del disenso incrementa la autorreflexividad y la capacidad de resistir la violencia epistémica.

Los estudios sobre identidad cultural muestran, además, que la relación entre educación global e identidades locales es más compleja de lo que a veces se supone. En el caso de Pakistán, por ejemplo, la educación en inglés es una herencia colonial, pero estudiantes de distintas identidades culturales valoran positivamente su uso como vehículo para el desarrollo profesional y la mejora de sus habilidades comunicativas (Siddiqui et al., 2024). De forma significativa, la mayoría no percibe la educación en inglés como amenaza directa a su cultura tradicional, lo que sugiere que la identidad cultural puede convivir con proyectos de formación orientados a la ciudadanía global cuando estos se presentan de manera clara como oportunidades de agencia y movilidad social, y no como mecanismos de asimilación.

No ocurre lo mismo en todos los contextos. En Irán, por ejemplo, las políticas educativas proteccionistas interactúan de manera compleja con los esfuerzos por promover la competencia comunicativa intercultural. El peso de una historia marcada por intervenciones extranjeras y amenazas a la soberanía nacional

genera cautelas legítimas frente a discursos que invocan globalización, apertura o internacionalización (Babaii, 2023). En estas circunstancias, los intentos de introducir enfoques interculturales en la enseñanza pueden ser vistos con suspicacia si no reconocen explícitamente esos temores históricos. La educación para la ciudadanía intercultural, en contextos como este, requiere estrategias que combinen la defensa de la dignidad cultural con la apertura al diálogo, evitando tanto el repliegue nacionalista como la adopción acrítica de modelos externos.

Las tecnologías digitales han ampliado de manera notable las posibilidades de encuentro intercultural, al mismo tiempo que introducen nuevos desafíos. La proliferación de cursos masivos abiertos en línea en áreas como la educación sanitaria ha permitido que profesionales de distintos países y culturas trabajen juntos sobre problemas compartidos, como la atención a pacientes migrantes o la comunicación en contextos culturalmente diversos (Cunha et al., 2024). Estos entornos virtuales de aprendizaje ofrecen opciones de autonomía, interacción y alineación con prácticas profesionales, pero exigen también una cuidadosa consideración de la interculturalidad en el diseño de contenidos y actividades para evitar nuevas formas de exclusión.

En el ámbito de la educación en lenguas, los intercambios virtuales han evolucionado desde modelos bilaterales relativamente simples hacia configuraciones más complejas que integran ciudadanía global, interculturalidad y movilidad académica. La combinación de experiencias de estudio en el extranjero con educación intercultural en línea, cuando se acompaña de una intervención pedagógica explícita, favorece el desarrollo más integral de la competencia intercultural del estudiantado (Yuan & Tian, 2022). El apoyo docente antes, durante y después de la inmersión resulta crucial para que los estudiantes puedan procesar lo vivido, evitar interpretaciones estereotipadas y traducir sus aprendizajes en formas más responsables de relacionarse con otras personas y contextos.

De estas investigaciones se desprenden implicaciones claras para las políticas educativas y la práctica docente. En primer lugar, es fundamental reconocer que la ciudadanía global e interculturalidad no flotan en el vacío, sino que se inscriben en historias, identidades y relaciones de poder muy concretas. Diseñar programas de ciudadanía global en clave intercultural implica, por tanto, articular aspiraciones globales con la valoración de las lenguas, saberes y tradiciones locales, mostrando de forma explícita los beneficios profesionales y cívicos de estas propuestas (Siddiqui et al., 2024). En contextos como el latinoamericano,

ello supone asumir la diversidad lingüística y cultural —incluidos pueblos originarios y afrodescendientes— no como problema, sino como recurso y derecho.

En segundo lugar, el enfoque intercultural no puede limitarse a “apreciar la diversidad”; debe ser crítico y reflexivo. Esto incluye formar a los docentes para que identifiquen cómo ciertos marcos de ciudadanía global pueden reproducir la colonialidad del poder y para que exploren, junto con su estudiantado, opciones decoloniales que legitimen múltiples formas de conocimiento y de vida (Pashby & Sund, 2020; Saito et al., 2023). La formación docente debería incorporar experiencias de defamiliarización, análisis de materiales curriculares, trabajo con testimonios y narrativas subalternas, entre otras estrategias que desplacen el foco desde el “otro exótico” hacia los propios privilegios y responsabilidades.

En tercer lugar, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar espacios dialógicos donde las diferencias no se silencien ni se gestionen como meras “dificultades”, sino que se conviertan en oportunidades para pensar con otros las condiciones de una vida justa y sostenible. Esto exige tiempos para la reflexión, metodologías participativas y evaluaciones que valoren la escucha, la argumentación y la capacidad de construir acuerdos y disensos fundamentados. La ciudadanía global e intercultural se aprende practicándola: en asambleas, proyectos colaborativos, debates respetuosos, trabajos con la comunidad, experiencias de intercambio presencial o virtual.

En síntesis, la articulación entre ciudadanía global e interculturalidad ofrece un horizonte formativo potente, pero también lleno de desafíos. Su relevancia no se reduce a dotar a los estudiantes de competencias para moverse en “mercados globales”, sino a contribuir a la construcción de sociedades más justas, sostenibles y respetuosas de la pluralidad. Para ello, es necesario asumir una perspectiva compleja: combinar apertura al mundo y arraigo local, reconocimiento de la diversidad y compromiso con la igualdad, celebración de los encuentros y desnaturalización de las desigualdades que los atraviesan. Solo una educación que honre esta complejidad podrá hacer de la ciudadanía global e intercultural algo más que un lema y convertirla en una práctica cotidiana de justicia y cuidado compartido.

Educación ambiental y desarrollo sostenible

La educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible se han ido consolidando, en las últimas décadas, como ejes imprescindibles de cualquier proyecto educativo que aspire a formar ciudadanía crítica frente a la crisis civilizatoria actual: colapso ecológico, desigualdades extremas, crisis energética y deterioro de los lazos comunitarios. No se trata solo de “añadir contenidos verdes” al currículo, sino de repensar el sentido mismo de la educación, los modos de habitar el territorio y las formas de producir conocimiento. La escuela, la universidad y otros espacios formativos son cada vez más interpelados a convertirse en escenarios donde se problematizan los modelos de desarrollo dominante y se ensayan alternativas más justas y sostenibles.

En el plano de la producción científica, los datos muestran que esta preocupación no es anecdótica. El análisis bibliométrico de la literatura indexada en Scopus entre 2013 y 2023 evidencia un crecimiento sostenido de los trabajos sobre educación ambiental, impulsado por la urgencia global de formar competencias para la sostenibilidad (Castillo et al., 2024). Ese incremento responde, en buena medida, a la consolidación de la Agenda 2030 y al reconocimiento de que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) no podrán alcanzarse solo con medidas tecnológicas o económicas, sino también mediante un profundo cambio cultural y educativo. Como subraya Castillo et al. (2024), el desplazamiento de la investigación hacia conceptos como “proyecto” y “aprendizaje experiencial” indica, además, un giro pedagógico: se pasa de una educación centrada en la transmisión conceptual sobre el ambiente a propuestas que buscan implicar al estudiantado en experiencias concretas, contextualizadas y orientadas a la acción.

Ahora bien, dentro de este amplio campo han convivido y a veces se han tensionado dos grandes corrientes: la educación ambiental (EA) y la educación para el desarrollo sostenible (EDS). La primera hunde sus raíces en los movimientos ecologistas y conservacionistas de mediados del siglo XX, poniendo el foco en el conocimiento de los ecosistemas, la protección de la biodiversidad y la toma de conciencia sobre los impactos de las actividades humanas. La segunda, impulsada especialmente desde la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible promovida por la UNESCO, amplía la mirada para abarcar, junto con la dimensión ecológica, las aristas sociales, económicas, culturales y políticas del desarrollo (Castellanos & Queiruga-Dios, 2021). Esta ampliación conceptual es relevante: mientras la EA suele concentrarse en la relación ser humano-naturaleza, la EDS introduce de manera explícita las preguntas por la justicia,

la equidad, la pobreza, el género, la gobernanza y la calidad de vida, reubicando la cuestión ambiental en el corazón de la organización social.

Los estudios comparados muestran que esta distinción no es solo teórica, sino geopolítica. Castellanos y Queiruga-Dios (2021) evidencian que ciertas regiones del mundo conservan una fuerte tradición de educación ambiental, mientras otras se han alineado con la EDS como marco dominante. Sin embargo, la transición entre ambos enfoques no ha sido lineal ni exenta de conflictos. En numerosas escuelas, especialmente en América Latina, se observa una suerte de “superposición” en la que se siguen desarrollando actividades típicamente ambientalistas —reciclaje, campañas de ahorro de agua, limpieza de espacios verdes— sin que se integren de manera sistemática las preguntas por la desigualdad, los modelos de producción y consumo o la participación ciudadana en la gestión del territorio. El estudio realizado en instituciones de primaria y secundaria en Boyacá (Colombia) ilustra bien esta situación: los programas abordan con relativa amplitud contenidos sobre conservación de recursos hídricos y protección de flora y fauna, pero los temas ligados a la EDS son mucho menos visibles (Suárez et al., 2023). Lo que aparece es una educación que “cuida la naturaleza” pero que apenas problematiza la estructura social que la degrada.

En la educación superior, la brecha conceptual se hace todavía más evidente. Acosta-Castellanos et al. (2024), en su investigación con 406 estudiantes de ingeniería de ocho universidades colombianas, muestran que la mayoría posee un conocimiento limitado, e incluso difuso, sobre el desarrollo sostenible y la propia EDS. Más significativo aún, el estudio identifica una ausencia de asignaturas o espacios curriculares explícitamente orientados a la EDS dentro de los programas de ingeniería, pese a que se trata de carreras clave para la configuración de infraestructuras, tecnologías y procesos productivos. Se produce así una paradoja: quienes diseñarán las obras, máquinas y sistemas que impactan directamente sobre los ecosistemas y las comunidades reciben una formación donde la sostenibilidad aparece, en el mejor de los casos, de forma tangencial. La “convergencia” entre educación ambiental y EDS que detectan Acosta-Castellanos et al. (2024) no se traduce en un enfoque integrado, sino en una yuxtaposición: se añaden algunos contenidos ambientales sin reorientar los imaginarios de desarrollo ni las lógicas de la formación profesional.

Frente a este panorama, diversos trabajos subrayan la necesidad de reubicar la educación ambiental —en sentido amplio— como un componente transversal de la agenda de los ODS. Velempini (2025) sostiene que, aunque el ODS 4 recoge

explícitamente la dimensión educativa, la EA incide en múltiples objetivos, desde la reducción de la pobreza hasta la igualdad de género, la salud, la energía limpia o la acción climática. Su planteo es claro: sin una ciudadanía con competencias ecológicas y políticas sólidas, las metas de 2030 se reducen a declaraciones formales. De ahí que proponga el “mainstreaming” de la educación ambiental en el currículo escolar, la educación permanente y las políticas institucionales, articulando gobiernos, escuelas, universidades y empresas. Esta misma perspectiva se refuerza en contextos como Bangladesh, donde Uddin (2023) muestra que, a pesar de reconocer su importancia, la EA sigue siendo insuficiente por falta de aprendizaje práctico, desmotivación, debilidad institucional y políticas inconsistentes. La brecha entre el discurso internacional y las condiciones locales de implementación se hace particularmente visible en países con menos recursos y mayores vulnerabilidades socioambientales.

Precisamente por ello la investigación reciente insiste en la importancia de metodologías activas y experienciales que permitan conectar los grandes marcos globales con la vida cotidiana del estudiantado. El análisis de Castillo et al. (2024) pone de relieve el creciente protagonismo de proyectos, actividades de campo y enfoques interdisciplinarios en la literatura sobre educación ambiental. Se trata de desplazar el énfasis desde la transmisión de información hacia la construcción de experiencias significativas, en las que los estudiantes no solo “aprenden sobre el ambiente”, sino que se ven implicados en procesos de observación, diagnóstico y acción. Esta perspectiva dialoga con los planteamientos de Freire sobre la educación problematizadora y con las propuestas de Morin sobre la necesidad de un pensamiento complejo que vincule elementos ecológicos, sociales y éticos en una misma trama.

Los resultados del programa de formación de pregrado en Actividades Físicas y Deportes en Ambientes Naturales, orientado al desarrollo sostenible en la Universidad Autónoma de Madrid, ofrecen un ejemplo elocuente de este giro metodológico. Santos-Pastor et al. (2022) reportan mejoras significativas en conocimiento, comportamientos y actitudes ambientales entre los 113 estudiantes participantes, combinando medidas cuantitativas basadas en una escala validada de actitud ambiental con diarios reflexivos que recogen las vivencias del estudiantado. La clave reside en el diseño: actividades físicas en entornos naturales, articuladas con momentos de reflexión crítica, permiten a los estudiantes experimentar la naturaleza no como un “paisaje de fondo”, sino como un espacio de relación, cuidado y

responsabilidad. El aprendizaje se vuelve así corporal, emocional y cognitivo, lo que potencia su impacto formativo.

Otra línea de investigación muestra la importancia de iniciar tempranamente la educación ambiental. El estudio de Poje et al. (2024) con niños de 4 a 6 años en dos programas de educación infantil evidencia que quienes participan en el programa ecológico desarrollan un conocimiento más sólido sobre cuestiones de sostenibilidad. No se trata de oponer la educación en idiomas a la educación ambiental, sino de subrayar que la infancia es una etapa estratégica para cultivar sensibilidad ecológica, hábitos de cuidado y nociones básicas sobre los límites del planeta. La conclusión de los autores es que la educación ambiental no debería ser una opción añadida, sino un fundamento de los programas de educación inicial, sobre el cual luego puedan construirse otros aprendizajes.

El papel del profesorado emerge, en este escenario, como determinante. Imran y Almusharraf (2024) muestran que las perspectivas de 87 docentes sobre la educación ambiental se asocian estrechamente con el enfoque institucional de sus centros: allí donde la escuela toma en serio la sostenibilidad, el profesorado tiende a valorarla más y a incorporarla de manera más consistente en su práctica. A la inversa, cuando la educación ambiental se percibe como un añadido marginal o una exigencia burocrática, su presencia en el aula se vuelve fragmentada y episódica. El estudio subraya, además, que el cambio climático y sus efectos devastadores han comenzado a posicionar la EA como un eje futuro ineludible de las políticas educativas para la infancia, lo que exige no solo incluir contenidos, sino ofrecer desarrollo profesional, recursos y acompañamiento al profesorado para que pueda llevar adelante este trabajo con solvencia.

El debate sobre el desarrollo sostenible, por otra parte, se ha ido complejizando hacia modelos multidimensionales que rebasan las dicotomías simplistas entre “economía” y “ambiente”. Greenland et al. (2023), a partir de las percepciones de estudiantes universitarios australianos sobre los ODS, proponen un modelo de seis dimensiones que incluye armonía social e igualdad, consumo sostenible y comportamientos socioeconómicos, producción sostenible, industria e infraestructura, reducción de la pobreza aguda y dimensiones ambientales y de gobernanza. Este tipo de modelos resulta útil para la educación porque permite mostrar, con claridad, que la sostenibilidad no se agota en el reciclaje o la conservación, sino que está ligada a cómo producimos, distribuimos, consumimos y nos organizamos políticamente. Desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía, ello invita a articular la alfabetización ecológica con la

alfabetización económica y política, situando al estudiantado frente a los dilemas reales del desarrollo.

Las conexiones entre educación ambiental, economía y territorios concretos se evidencian también en campos como el ecoturismo. Huang et al. (2023) analizan cómo los conceptos de EA pueden incorporarse al desarrollo sostenible del ecoturismo, mostrando que la preservación de la integridad ecológica y del paisaje cultural local no solo beneficia al ambiente, sino que mejora la experiencia turística y genera impactos económicos positivos. Al mismo tiempo, el contacto informado con ecosistemas y comunidades puede motivar a los visitantes a compartir lo aprendido y a apoyar prácticas más responsables al regresar a sus lugares de origen. Este tipo de experiencias ilustra la idea de que la educación ambiental no es monopolio de la escuela: también se construye en espacios de ocio, en el consumo cultural, en la comunicación y en múltiples prácticas sociales.

La investigación sobre alfabetización ambiental permite afinar aún más la mirada. Jia y Wang (2024), en un estudio con 979 niños de diversas ciudades chinas, analizan cómo interactúan la afiliación con la naturaleza, el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental. Sus resultados muestran que el conocimiento media la relación entre sentir cercanía con la naturaleza y actuar de manera proambiental solo en contextos urbanos con niveles más altos de desarrollo sostenible. Es decir, sentir afecto por la naturaleza es importante, pero para que se traduzca en acción sostenida y coherente se requieren condiciones estructurales: políticas públicas, infraestructuras, oportunidades reales de elección. Esto sugiere que la educación ambiental debe adaptarse a las posibilidades efectivas de cada contexto y, al mismo tiempo, asumir una dimensión crítica que visibilice las limitaciones sociales y materiales que enfrentan niños y jóvenes para modificar sus prácticas.

En el ámbito universitario, la integración de los ODS en los planes de estudio se ha convertido en un desafío clave para las instituciones de educación superior. Tomasella et al. (2024) proponen el marco de las “3Es” —Engage, Expand, Enact— para incorporar la sostenibilidad en el currículo de marketing: en una primera etapa, se compromete al estudiantado con los ODS mediante debates y análisis; en una segunda, se expanden valores y actitudes a través de metodologías transformadoras; y, en una tercera, se promueven acciones concretas y alianzas dentro y fuera de la universidad. Este tipo de marcos puede ser adaptado a otras disciplinas, incluidas la formación docente y las ciencias sociales, articulando así la educación ambiental y la EDS con la formación ciudadana en sentido amplio.

La incorporación de tecnologías emergentes añade una capa de complejidad. Alsagri y Sohail (2024) examinan el papel de la inteligencia artificial en la consecución de los ODS, con énfasis en la educación de calidad, y destacan su potencial para personalizar aprendizajes y ampliar el acceso. Sin embargo, advierten también sobre las lagunas en la comprensión de sus impactos a largo plazo, las implicaciones éticas y los riesgos de reproducir desigualdades si el acceso a estas herramientas no se democratiza. En el terreno de la educación ambiental, esto plantea una cuestión decisiva: ¿de qué manera las tecnologías pueden apoyar procesos de sensibilización, análisis crítico y acción colectiva sin sustituir el contacto directo con los ecosistemas ni trivializar la complejidad de la crisis ecológica?

En conjunto, la literatura reciente sugiere que el tránsito desde una educación ambiental centrada en la conservación hacia enfoques más integrales de educación para el desarrollo sostenible requiere transformar, simultáneamente, conceptos, políticas, currículos, metodologías y culturas institucionales. No basta con sumar contenidos sobre cambio climático o reciclar en la escuela; se trata de reconfigurar la experiencia educativa para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes comprendan las interdependencias entre lo ecológico, lo social y lo económico, y desarrollen capacidades para incidir en ellas desde su contexto. Para América Latina y para Ecuador en particular; esto implica vincular la educación ambiental y la EDS con debates sobre extractivismo, justicia territorial, saberes ancestrales, ciudades desiguales y vulnerabilidad al cambio climático, reconociendo que la sostenibilidad es inseparable de la democracia y de la justicia social.

El desafío, en definitiva, es que la educación ambiental y para el desarrollo sostenible se conviertan en una pedagogía de la esperanza y no solo del riesgo: una oportunidad para imaginar otros modos de vivir y producir, para reconstruir vínculos con la naturaleza y con los otros, y para formar generaciones capaces de defender la vida en un planeta finito. Esa tarea desborda los límites de una asignatura y exige una transformación curricular, institucional y política profunda, en la que la formación ciudadana encuentre uno de sus campos más urgentes y fecundos.

Competencias ciudadanas y ética planetaria

La formación de competencias ciudadanas en el siglo XXI no puede comprenderse al margen de la crisis ecológica global ni de la expansión de las tecnologías digitales que median, organizan y condicionan la vida cotidiana. En este contexto, la noción de ciudadanía deja de referirse únicamente a la pertenencia a

un Estado-nación y se desplaza hacia un horizonte planetario en el que las decisiones individuales y colectivas tienen impactos que atraviesan fronteras, ecosistemas y generaciones. La ética planetaria se configura, así, como un principio orientador que reclama asumir la interdependencia radical entre seres humanos, naturaleza y tecnologías, y articularla con el desarrollo de competencias ciudadanas críticas, responsables y solidarias.

Desde esta perspectiva, la Formación Ciudadana Digital (FCD) se vuelve un ámbito estratégico. En sociedades estructuradas por flujos de información, plataformas digitales y algoritmos, las formas de participación, deliberación y organización social se reconfiguran profundamente. El estudio de Turpo-Gebera et al. (2024) muestra que la FCD no puede reducirse al mero dominio instrumental de dispositivos, sino que debe entenderse como un proceso de formación integral para una ciudadanía global ética y responsable, capaz de discernir, decidir y actuar en entornos mediados por tecnologías de la información y la comunicación. Esto supone, entre otros elementos, aprender a gestionar críticamente la información, proteger la privacidad propia y ajena, reconocer los discursos de odio y la desinformación, y participar en espacios digitales de manera respetuosa y constructiva.

Los resultados de Turpo-Gebera et al. (2024) evidencian, además, que el desarrollo de estas competencias no es homogéneo en todas las franjas de población. Las personas de mayor edad y quienes viven de manera independiente obtienen niveles más altos de FCD, lo que sugiere que la experiencia vital, la toma cotidiana de decisiones autónomas y la exposición prolongada a situaciones complejas favorecen el desarrollo de una ética ciudadana más robusta. No se trata de idealizar la adultez, sino de reconocer que las biografías y los tránsitos hacia la autonomía generan oportunidades de reflexión sobre las consecuencias de las propias acciones, también en el ámbito digital. Desde la mirada educativa, esto interpela a diseñar experiencias formativas que no esperen pasivamente “a que el tiempo haga su trabajo”, sino que creen, desde la infancia y la juventud, situaciones de responsabilidad compartida, deliberación y cuidado mutuo, tanto en espacios presenciales como en entornos virtuales.

Un hallazgo especialmente relevante del estudio citado es que no es la cantidad de recursos tecnológicos lo que explica el nivel de FCD, sino el uso académico y formativo que se hace de Internet (Turpo-Gebera et al., 2024). En otras palabras, disponer de muchas computadoras no garantiza, por sí mismo, mejores competencias ciudadanas; lo decisivo es cómo se integran las tecnologías en procesos pedagógicos deliberados. Cuando el uso de Internet está orientado a la búsqueda crítica de información,

el análisis de problemas públicos, la colaboración en proyectos y la participación en debates argumentados, se fortalece la capacidad de los estudiantes para situarse ante el mundo digital desde una posición activa, reflexiva y ética. Por el contrario, un uso desvinculado de la reflexión tiende a reproducir la lógica del consumo pasivo y a debilitar el potencial emancipador de las tecnologías.

También se observan diferencias entre campos disciplinares. Turpo-Gebera et al. (2024) reportan que el estudiantado de Ciencias Biomédicas presenta niveles más altos de formación ciudadana digital que sus pares de otras áreas. Este dato puede interpretarse a la luz de la naturaleza de esas disciplinas, en las que la toma de decisiones suele implicar, de manera directa, cuestiones de vida, salud, vulnerabilidad y justicia. La confrontación constante con dilemas éticos asociados al uso de tecnología biomédica, la investigación con seres vivos o la distribución de recursos sanitarios favorece la construcción de una sensibilidad más fina frente a las consecuencias de la acción humana sobre otros cuerpos y sobre el entorno. Ello sugiere que la exposición a problemas éticos concretos, trabajados de forma sistemática en el currículo, puede ser un factor clave para el desarrollo de competencias ciudadanas complejas.

En este punto, la noción de ética planetaria permite rearticular la formación ciudadana más allá de las fronteras disciplinares. Pensar éticamente en clave planetaria implica reconocer que la vida humana depende de sistemas ecológicos frágiles, que están siendo tensionados por modelos de desarrollo depredadores y por dispositivos tecnológicos que amplifican nuestras capacidades de intervención sobre el mundo. La ciudadanía deja de ser solo un conjunto de derechos y deberes asociados a un territorio político, para convertirse en una práctica de cuidado, corresponsabilidad y prudencia frente a la casa común. Vincular esta ética planetaria con la FCD significa, por ejemplo, discutir cómo las infraestructuras digitales consumen energía y minerales, cómo los residuos electrónicos afectan a comunidades empobrecidas, o cómo los modelos algorítmicos pueden reproducir desigualdades de género, raza o clase. La ciudadanía digital, en esta clave, no se reduce a “comportarse bien en línea”, sino que se inscribe en una ecología de responsabilidades más amplia.

La investigación de Turpo-Gebera et al. (2024) enfatiza que el desarrollo de una ética planetaria exige debatir explícitamente, en los espacios educativos, los impactos éticos y sociales de la tecnología. Esta explicitación es crucial: si los riesgos y posibilidades de las tecnologías no se tematizan, quedan subsumidos en discursos acríticos de progreso o, en el extremo contrario, en

alarmismos que paralizan. Trabajar pedagógicamente la tecnología desde la ética planetaria supone abrir espacios para preguntar quién diseña las plataformas, con qué intereses, qué huellas ecológicas producen los centros de datos, cómo se distribuyen los beneficios y los daños de la digitalización, y qué alternativas pueden construirse desde una perspectiva de justicia social y ambiental.

Todo ello reclama una aproximación curricular transversal. No basta con incluir una asignatura aislada sobre “competencias digitales” o “educación en valores”; la ética planetaria debe impregnar el conjunto de la formación ciudadana. Esto implica, por ejemplo, que en ciencias se aborden los impactos ambientales de la producción y el consumo; en estudios sociales, las consecuencias políticas de la concentración de poder en grandes corporaciones tecnológicas; en lengua y literatura, la construcción de discursos y narrativas sobre la crisis ecológica; y en educación artística, la exploración de sensibilidades y afectos ligados al territorio, la biodiversidad y la vida cotidiana mediada por pantallas. La FCD adquiere, en este entramado, un lugar articulador: es el espacio donde se cruzan alfabetización informacional, pensamiento crítico, sensibilidad ética y compromiso planetario.

En contextos latinoamericanos, y particularmente en países como Ecuador, la reflexión sobre competencias ciudadanas y ética planetaria se enlaza con problemáticas muy concretas: la expansión de actividades extractivas en territorios indígenas, la vulnerabilidad frente a desastres climáticos, las brechas digitales entre zonas urbanas y rurales, y la persistencia de desigualdades estructurales que condicionan el acceso a tecnologías y a una educación de calidad. Formar ciudadanía digital con ética planetaria en estos escenarios significan, entre otras cosas, habilitar a los estudiantes para usar las herramientas digitales en la defensa de derechos, la visibilización de conflictos socioambientales, la construcción de redes comunitarias y la producción de conocimientos situados. De este modo, la escuela y la universidad pueden convertirse en nodos que conectan las luchas locales por la justicia ambiental con debates globales sobre el futuro del planeta.

En síntesis, las competencias ciudadanas del siglo XXI no pueden desligarse de la ética planetaria ni de la mediación tecnológica. La formación ciudadana digital, tal como muestra Turpo-Gebera et al. (2024), se vuelve un indicador relevante de la capacidad de las personas para participar críticamente en sociedades hiperconectadas. Pero su sentido pleno solo se alcanza cuando se articula con una conciencia de interdependencia ecológica, con la responsabilidad frente a las generaciones

futuras y con el compromiso de transformar las estructuras que producen exclusión y devastación ambiental. Educar en competencias ciudadanas y ética planetaria, entonces, significa formar sujetos que sepan usar la tecnología, sí, pero sobre todo que sepan situarla en una trama de cuidado de la vida, justicia social y corresponsabilidad global.

La escuela como espacio de construcción democrática

La escuela ha sido, desde la modernidad, una institución central para la configuración de la ciudadanía y la reproducción del orden social. Sin embargo, en el contexto contemporáneo marcado por la aceleración digital, la globalización de la información y el debilitamiento de los vínculos comunitarios tradicionales, su papel ya no puede concebirse simplemente como el de un espacio de transmisión cultural o de socialización política básica. La digitalización ha introducido modificaciones ontológicas y epistemológicas que afectan cómo los sujetos se relacionan consigo mismos, con los otros y con el mundo (Monarca et al., 2025). En este nuevo escenario, la escuela debe redefinirse como un espacio democráticamente regulado, capaz de formar sujetos críticos, conscientes de las tramas digitales que los atraviesan y comprometidos con el bien común. No se trata de rechazar el ecosistema digital, sino de regularlo pedagógicamente para que contribuya a la formación democrática en lugar de socavarla.

En esta clave, la construcción de ciudadanía en la escuela excede los contenidos cívicos tradicionales y requiere comprender la institución educativa como un microcosmos democrático en sí mismo. Las investigaciones recientes subrayan la necesidad de diseñar y conectar múltiples espacios participativos que permitan la expresión de la pluralidad de voces que coexisten en la comunidad educativa (Beneyto-Seoane & Collet-Sabé, 2023). Concebir la escuela como un ecosistema participativo implica reconocer que la ciudadanía no se enseña únicamente mediante asignaturas, sino a través de experiencias directas de deliberación, corresponsabilidad y toma de decisiones. Los patios, las aulas, las plataformas digitales institucionales, los proyectos transversales y los espacios comunitarios se convierten entonces en escenarios donde los estudiantes pueden ensayar y disputar significados democráticos.

Los dispositivos escolares participativos constituyen herramientas privilegiadas para fomentar la participación estudiantil. Pero su eficacia no depende únicamente de su existencia formal. Como muestran Núñez et al. (2025), los dispositivos participativos pueden reproducir tensiones políticas, desigualdades de

género e inequidades sociales si no se diseñan críticamente. En el caso del movimiento estudiantil secundario, por ejemplo, las décadas de democracia institucional en Argentina han demostrado que los jóvenes reinterpretan constantemente los modos de ejercer su ciudadanía escolar. La escuela no es un espacio neutral: es un campo donde se articulan, disputan y negocian posiciones políticas diversas, especialmente cuando emergen nuevas derechos, debates en torno al feminismo o tensiones sobre derechos sexuales y reproductivos. La participación estudiantil, por tanto, debe comprenderse como una práctica política situada, atravesada por identidades, pertenencias, emociones y desigualdades.

La cuestión de la equidad digital aparece aquí como una dimensión crítica. En la medida en que la vida democrática se ejerce cada vez más en entornos digitales, las desigualdades tecnológicas amenazan con impedir que ciertos estudiantes puedan participar plenamente en la vida escolar. Beneyto-Seoane y Collet-Sabé (2023) demuestran que sin políticas claras y coherentes orientadas a la justicia digital, las brechas digitales replican las brechas sociales ya existentes: el acceso desigual a dispositivos, la diferencia en habilidades digitales, las barreras lingüísticas y la disponibilidad limitada de conectividad condicionan quién puede participar efectivamente en los espacios digitales de la escuela. Una escuela comprometida con la construcción democrática debe asumir activamente una tarea de redistribución y de reconocimiento.

Esta democratización digital también implica formar al estudiantado en competencias para actuar éticamente en entornos digitales: proteger datos personales, reconocer discursos de odio, identificar noticias falsas, comprender el funcionamiento de plataformas y algoritmos, y crear contenidos colaborativos orientados al bien común. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio regulador que debe mediar entre el ecosistema digital y la formación de un sujeto capaz de deliberar, discernir y actuar políticamente. Monarca et al. (2025) plantean que la escuela, como institución pública, está llamada a reconstruir un sujeto democrático que no sea meramente consumidor de información, sino un agente capaz de intervenir críticamente en la construcción de lo común.

Una escuela democrática exige, además, reconocer la agencia de todos sus actores: docentes, estudiantes, familias, personal de apoyo y comunidad. La construcción democrática no puede limitarse a instancias consultivas simbólicas; requiere condiciones estructurales que permitan que las decisiones se compartan, que las reglas se construyan colectivamente y que los conflictos se gestionen mediante el diálogo y la negociación. La participación

democratiza cuando transforma relaciones, no solo procedimientos. Cuando se reconoce la palabra estudiantil, se legitiman sus demandas y se articulan procesos reales de corresponsabilidad, la escuela deja de ser un espacio paternalista para convertirse en un laboratorio de ciudadanía.

En América Latina, la escuela como espacio de construcción democrática adquiere matices particulares: la presencia de desigualdades persistentes, la fragmentación territorial, la violencia estructural y las tensiones político-ideológicas obligan a entender la democracia no como un estado consolidado, sino como una práctica frágil y cotidiana que debe aprenderse, ejercerse y protegerse. Las instituciones educativas, especialmente en contextos vulnerables, pueden funcionar como espacios de reparación simbólica, cohesión comunitaria y construcción de proyectos colectivos que disputen narrativas individualistas y competitivas.

En definitiva, la escuela se constituye como un espacio privilegiado para ensayar formas de convivencia democrática, no solo porque transmite valores y conocimientos, sino porque produce experiencias de participación, conflicto, deliberación y cooperación que forman el carácter ciudadano. En la era digital, esta misión se vuelve más urgente: frente a la fragmentación algorítmica, la desinformación y la polarización, la escuela puede ofrecer un espacio donde lo común se reconstruya mediante el diálogo y la reflexión crítica. Su tarea, por tanto, no es solo preparar para la democracia, sino practicarla; no solo enseñar ciudadanía, sino producir sujetos capaces de imaginar y sostener mundos más justos, inclusivos y solidarios.

Referencias

- Aguilar-Forero, N., & Salazar, F. (2023). Critical/decolonial global citizenship education and libraries from the global south. *Prospects*, 55(1-2), 105-117. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09655-8>
- Akay, K., Altınay, F., Altınay, Z., Dagli, G., Shadiey, R., Altınay, M., Adedoyin, O. B., & Okur, Z. G. (2024). Global citizenship for the students of higher education in the realization of sustainable development goals. *Sustainability*, 16(4), 1604. <https://doi.org/10.3390/su16041604>
- AlSagari, H. S., & Sohail, S. S. (2024). Evaluating the role of Artificial Intelligence in sustainable development goals with an emphasis on “quality education”. *Discover Sustainability*, 5(1), 458. <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00682-9>
- Babaii, E. (2023). How good or bad Others can be: National identity and intercultural encounters in the Iranian protectionist educational policies. *Language and Intercultural Communication*, 23(3), 295-307. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2197413>
- Bal, E., & Akçil, U. (2024). The implementation of a sustainable online course for the development of digital citizenship skills in higher education. *Sustainability*, 16(1), 445. <https://doi.org/10.3390/su16010445>
- Bales, A. D., Jensen, C. X. J., Sekor, M. R., & Adinolfi, B. (2024). From science class to studio: Supporting transformative sustainability learning among future designers. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(8), 1891-1913. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2024-0094>
- Banerjee, S., Shaw, D., & Sparke, M. (2023). Collaborative online international learning, social innovation and global health: Cosmopolitical COVID lessons as global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 21(2), 379-392. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209585>
- Beneyto-Seoane, M., & Collet-Sabé, J. (2023). ¿Bajo qué condiciones la escuela puede contribuir a la equidad digital y a la construcción de ciudadanía activa? Resultados de una investigación-acción en una escuela española. **Digital Education Review**, 44, 54-60. <https://doi.org/10.1344/der.2023.44.54-60>
- Bryant, J., Ayers, J., & Missimer, M. (2023). What transforms? Transformative learning in a sustainability leadership masters program. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(9), 231-251. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2022-0086>

- Byram, M., Porto, M., & Wagner, M. (2025). Ethical issues in foreign/world language teaching: The example of teaching for intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 38(6), 563–577. <https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2462618>
- Castellanos, P., & Queiruga-Dios, A. (2022). From environmental education to education for sustainable development in higher education: A systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 622–644. <https://doi.org/10.1108/ijshe-04-2021-0167>
- Castillo, V. S., Patio, G. R., & Gallego, T. A. C. (2024). Análisis de la producción científica sobre educación ambiental en la base de datos Scopus (2013–2023). *Sophia*, 20(2), e1489. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1489>
- Cunha, P. S. D., Barbalho, I., Fernandes, F., Romo, M. H., Valentim, J. L. R. D. S., Coutinho, K. M. D., Araújo, K. S. D., Valentim, R. A. D. M., Dias, A. D. P., Batista, N. A. D. N., Silva, J. A. D., Clemente, H. A., Alves, M. D. F., & Coutinho, K. D. (2024). Interculturality in the development of technology-mediated courses for massive health education: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(10), 2754–2771. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14100181>
- Daniel, S., & Sabbagh, C. (2024). Intercultural exposure and global citizenship attitudes among affluent late adolescents: Cultural intelligence as mediator. *Globalisation, Societies and Education*, 22(4), 745–762. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2114072>
- Edwards, D., Sustarsic, M., Chiba, M., McCormick, M., Goo, M., & Perriton, S. (2020). Achieving and monitoring education for sustainable development and global citizenship: A systematic review of the literature. *Sustainability*, 12(4), 1383. <https://doi.org/10.3390/su12041383>
- Ferguson, C. (2024). Interculturalism in student and teacher understandings of global citizenship education in three International Baccalaureate schools. *Journal of Research in International Education*, 23(2), 152–171. <https://doi.org/10.1177/14752409241276293>
- Leal Filho, W., Brandli, L., Dinis, M. A., Vidal, D. G., Pão, A., Levesque, V. R., Sílvia, A., Kozlova, V., Vila, L. V., Fritzen, B., Abubakar, I., & Pace, P. (2023). International trends on transformative learning for urban sustainability. *Discover Sustainability*, 4(1), 31. <https://doi.org/10.1007/s43621-023-00145-7>
- Greenland, S., Saleem, M., Misra, R., Nguyen, N., & Mason, J. (2023). Reducing SDG complexity and informing environmental management education via an empirical six-dimensional model of sustainable development. *Journal of Environmental Management*, 344, 118328. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2023.118328>

- Hastowohadi, H., Marifatulloh, S., & Widiyanti, M. M. (2025). Exploring intercultural competence: A case study of an Indonesian doctoral student in Australia. *Journal of International Students*, 15(3), 263–278. <https://doi.org/10.32674/628yr447>
- Huang, C.-C., Li, S.-P., Chan, Y.-K., Hsieh, M.-Y., & Lai, J.-C. M. (2023). Empirical research on the sustainable development of ecotourism with environmental education concepts. *Sustainability*, 15(13), 10307. <https://doi.org/10.3390/su151310307>
- Imran, M., & Almusharraf, N. (2024). Shaping a sustainable future: A study of teachers' perspectives on environmental education awareness. *Cogent Education*, 11(1), 2422223. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2422223>
- Jia, F., & Wang, W. (2024). City-level sustainable development impacts on environmental literacy: Feelings toward nature, environmental knowledge, and pro-environmental behavior. *Environmental Education Research*, 30(3), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2315573>
- Lee, C., Shiyama, A., & Shafeeqa, F. (2025). Our World, Our Futures: A dialogic approach to environmental literacy and global citizenship in primary schools in the Maldives and England. *British Educational Research Journal*, 51(1), 45–63. <https://doi.org/10.1002/berj.70050>
- Lechuga-Jiménez, C., Barroso, M.-B., Alastor, E., & Tijar-Hurtado, J.-C. (2024). Promoting social and blue entrepreneurship and sustainability skills in higher education by transversal competencies. *Cogent Education*, 11(1), 2309412. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309412>
- Macagno, T., Nguyen-Quoc, A., & Jarvis, S. (2024). Nurturing sustainability changemakers through transformative learning using design thinking. *Sustainability*, 16(3), 31243. <https://doi.org/10.3390/su16031243>
- Menzie-Ballantyne, K., & Ham, M. (2021). School Strike 4 Climate: The intersection of ESD, GCE and the Australian Curriculum. *Australian Journal of Environmental Education*, 37(3), 231–245. <https://doi.org/10.1017/aee.2021.14>
- Monarca, H., Álvarez-López, G., & Rappoport, S. (2025). El lugar de la escuela en la construcción del sujeto y del mundo en la era digital. *Digital Education Review*, 47, 14–27. <https://doi.org/10.1344/der.2025.47.14-27>
- Morgan, F. (2024). Learning Chinese and making meaning: Ways to develop intercultural citizenship in the foreign language classroom. *Language Learning in Higher Education*, 14(2), 233–254. <https://doi.org/10.1515/cercles-2023-0052>

- Núñez, P., Manelli, M., & Otero, E. (2025). La política en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: Tensiones y conflictos en torno a la nueva derecha y la agenda de género. *Memorias*, 57(652), 85-102. <https://doi.org/10.14482/memor.57.652.851>
- Okada, A., Panselinas, G. E., Bizoi, M., Malagrida, R., & Torres, P. L. (2024). Fostering transversal skills through open schooling with the CARE-KNOW-DO framework. *Sustainability*, 16(7), 2794. <https://doi.org/10.3390/su16072794>
- Pashby, K., & Sund, L. (2020). Decolonial options and foreclosures for global citizenship education and ESD. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.7577/njcie.3554>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Laroze, D., & Muñoz-Fritis, C. (2023). Mapping global citizenship: A bibliometric analysis of the field of education for sustainable development. *Frontiers in Education*, 8, 1139198. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1139198>
- Poje, M., Marini, I., Stanisavljević, A., & Dika, I. R. (2024). Environmental education on sustainable principles in kindergartens. *Sustainability*, 16(7), 2707. <https://doi.org/10.3390/su16072707>
- Rib, I. (2023). From global citizenship to Anthropocene denizenship: The challenge to education for sustainable development. *Critical Studies in Education*, 66(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2222762>
- Saito, Y., Edwards, D. B., Sustarsic, M., & Taira, D. (2023). The onto-epistemic foundations of global governance and global education policies: A decolonial analysis of GCE in Hawaii. *Comparative Education Review*, 67(4), 673-695. <https://doi.org/10.1086/726613>
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P., Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., & Martínez-Muñoz, L. F. (2022). Environmental education in initial training: Effects of a natural environment physical activity program for sustainable development. *Frontiers in Psychology*, 13, 867899. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867899>
- Shabalala, N. P., & Photo, P. (2025). Global Citizenship Education: A strategic framework for G20 solutions to economic challenges and the SDGs. *Journal of Global Responsibility*, 16(1), 33-52. <https://doi.org/10.1108/jgr-03-2025-0054>
- Shaw, M. (2022). Worldview literacy as intercultural citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(2), 168-183. <https://doi.org/10.1177/17461979211062125>
- Siddiqui, K., Asad, M. M., & Rind, A. A. (2024). Learners' attitudes toward language education based on cultural identities: Global citizenship agenda in HEIs of Pakistan. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(3), 542-560. <https://doi.org/10.1108/jarhe-01-2024-0034>

- Suárez, V. R., Acosta-Castellanos, P. M., Ortégón, Y. A. C., & Queiruga-Dios, A. (2023). Current state of environmental education and education for sustainable development in K-12 schools in Boyacá, Colombia. *Sustainability*, 15(13), 10139. <https://doi.org/10.3390/su151310139>
- Tan, M., & Vickers, E. (2024). Thailand: Sufficiency education and the performance of peace, sustainable development and GCE. *Compare*, 54(3), 419–437. <https://doi.org/10.1080/03057925.2024.2310129>
- Tomasella, B., Akbar, B., Lawson, A., Howarth, R., & Bedford, R. (2024). Embedding the SDGs into higher education marketing curricula. *Journal of Marketing Education*, 46(2), 221–237. <https://doi.org/10.1177/02734753241231182>
- Turpo-Gebera, O., Márquez, C. R., Ramírez-García, A., Chirinos-Tovar, K., Gómez, I. A., & Zavala, R. D. (2024). Formación ciudadana digital en estudiantes de una universidad pública peruana. *Aula Abierta*, 53(1), 45–56. <https://doi.org/10.17811/rifie.53.1.45-56>
- Uddin, M. (2023). Environmental education for sustainable development in Bangladesh and its challenges. *Sustainable Development*, 31(6), 1750–1764. <https://doi.org/10.1002/sd.2728>
- Velempini, K. (2025). Assessing the role of environmental education practices towards the attainment of the 2030 SDGs. *Sustainability*, 17(5), 2043. <https://doi.org/10.3390/su17052043>
- Yuan, L., & Tian, D. (2022). Online intercultural education and study abroad: Theory into practice. *Asian Journal of Communication*, 32(1), 73–89. <https://doi.org/10.1080/01292986.2021.2024238>

