



Educación cívica e ideologización en la escuela primaria cubana

Civic education and ideologization in cuban elementary school

Roberto Garcés Marrero*, Jeisil Aguilar Santos**

Universidad Iberoamericana

Universidad de la Empresa

FLACSO Uruguay

Recibido: 16 de noviembre de 2024–Aceptado: 30 de abril de 2025–Publicado: 15 de enero de 2026

Forma de citar este artículo en APA:

Garcés Marrero, R., & Aguilar Santos, J. (2026). Educación cívica e ideologización en la escuela primaria cubana. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 17(1), 275-296. <https://doi.org/10.21501/22161201.5102>

Resumen

Este artículo analiza el papel de las instituciones educativas cubanas y su currículo en la formación de la ciudadanía. Utilizando la metodología de análisis del discurso, se examinan los textos de educación cívica de quinto y sexto grado para identificar cómo se construye la figura del ciudadano cubano dentro de un sistema político socialista. Los hallazgos muestran una fuerte ideologización y normalización, promoviendo una visión dicotómica del mundo y limitando el desarrollo del pensamiento crítico. Los textos refuerzan una visión ideologizada de la ciudadanía, donde la patria y el socialismo están intrínsecamente vinculados. Promueven la conformidad y la obediencia a un régimen político específico, con una ausencia notable de términos relacionados con la democracia y la paz, y una prevalencia de conceptos como revolución y trabajo. Esto restringe el pensamiento crítico y la diversidad de perspectivas.

* Doctor en Antropología Social (Universidad Iberoamericana). Doctor en Ciencias Filosóficas (Universidad Central de Las Villas). Profesor en el departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México y en el doctorado en Educación de la Universidad de la Empresa, Uruguay. Contacto: rgmar18777@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4925-1743>, https://scholar.google.es/citations?user=_vIaKbAAAAAJ&hl=es

** Doctora en Ciencias Filosóficas (Universidad Central de Las Villas), Magíster en Educación (Thompson Rivers University, Canadá). Docente de doctorado y maestría en Educación en la Universidad de la Empresa y en FLACSO, Uruguay. Learning Technologist, Thompson Rivers University, BC, Canadá. Contacto: jeisilla@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8400-0735>, <https://scholar.google.es/citations?user=oapSitQAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Palabras clave

Ciudadanía; Educación cívica; Socialismo; Cuba; Escuela primaria; Ideologización; Currículo.

Abstract

This article analyzes the role of Cuban educational institutions and their curriculum in shaping citizenship. Using discourse analysis methodology, the civic education texts for 5th and 6th grade are examined to identify how the figure of the Cuban citizen is constructed within a socialist political system. The findings show strong ideologization and normalization, promoting a dichotomous worldview and limiting the development of critical thinking. The texts reinforce an ideologized view of citizenship, where homeland and socialism are intrinsically linked. They promote conformity and obedience to a specific political regime, with a notable absence of terms related to democracy and peace, and a prevalence of concepts like revolution and work. This limits critical thinking and diversity of perspectives.

Keywords

Citizenship; Civic education; Socialism; Cuba; Elementary school; Ideologization; Curriculum.

Introducción

El concepto de ciudadanía está en constante debate y ha sido discutido desde la antigüedad hasta nuestros días. Aristóteles (1988) la define como la participación activa en los asuntos públicos, destacando la importancia de la virtud cívica y la justicia para la estabilidad política. Locke (1960), por su parte, plantea la teoría del contrato social, enfatizando el consentimiento activo y la participación política como componentes clave de la ciudadanía. Rousseau (2003) propone una visión radical del contrato social, haciendo hincapié en la importancia de la participación directa de los ciudadanos en la toma de decisiones políticas. Arendt (1958) recalca la acción política y la participación activa en la esfera pública como aspectos centrales de la ciudadanía. Ahora bien, en esta configuración de lo que es ser ciudadano y ejercer la ciudadanía, ¿qué papel desempeñan las instituciones educativas y su discurso expresado mediante el currículo?

La escuela como educadora ciudadana. Educación, normalización e ideologización

Ser ciudadano significa pertenecer a una comunidad política, tener derechos y deberes hacia esa comunidad, ejercer una determinada identidad cívica. ¿Dónde aprende el ciudadano a ser ciudadano? Varios autores han abordado la relación entre escuela y civismo o ciudadanía, destacando la importancia de la educación en la formación de ciudadanos activos y comprometidos con la sociedad (Aguilar, 2025). Por ejemplo, John Dewey (1916) resaltó la importancia de la educación para la democracia. Defendía que la escuela debía ser un lugar donde se enseñaran habilidades democráticas y valores cívicos a través de una educación experiencial centrada en la participación activa y la resolución de problemas sociales. Esto apunta directamente al papel del individuo en el contexto de la sociedad, por tanto, en el ejercicio de la ciudadanía.

Los estudiosos del tema coinciden en que la educación debe dirigirse a la formación de la ciudadanía de tal manera que el ciudadano se empodere del contexto, lo comprenda y lo transforme. Esta ciudadanización es la suma de determinados derechos o deberes y en la práctica de esta existen matices que se encuentran atravesados por lo contextual, pero que tienen una base ideológica que se construye desde los aparatos ideológicos de Estado.

En el contexto norteamericano, Nussbaum (1997) sostiene que la educación debe centrarse en el desarrollo de capacidades humanas fundamentales, como el pensamiento crítico y la empatía, para participar de manera reflexiva y responsable en la vida política. La educación puede promover o inhibir la participación ciudadana y la justicia social.

Las instituciones educativas, sobre todo en los niveles primarios o elementales, son portavoces del discurso que justifica las dinámicas sociales, es decir, el discurso de lo que es ser ciudadano y de cómo se ejerce. Esto está siempre asociado a los contextos (tiempo, lugar, relaciones en tensión, historia de estas relaciones, autonomía institucional), conceptos (poder, ideología, hegemonía) y moral de la época, y parte de la premisa de que la escuela posee un poder esencial en la normalización de los ciudadanos para la sociedad actual y futura. En ese proceso de normalización la escuela propone como naturales aquellas cuestiones que se han establecido como moralmente correctas o fundamentales para el contexto.

Algunos autores tienen una idea mucho más crítica sobre las escuelas y su función normalizadora. Foucault (2002), por ejemplo, al referirse a la anatomía del poder dentro de una sociedad, habla de una serie de microprocesos de normalización y de disciplinamiento. La escuela, desde el nivel elemental, es parte de esta red de procesos, tanto como el sistema carcelario o el hospitalario. Incluso, el propio edificio está diseñado de forma disciplinaria como un aparato para vigilar (Foucault, 2002). Foucault se refiere a la escuela como un “sistema autoritario” (2002, p. 126), en el cual la serialización, la parcelación, la vigilancia y el control del cuerpo y del tiempo transforman a los individuos en sujetos propios para cierto sistema productivo.

Para Althusser (1988) la educación, tanto pública como privada, forma parte de lo que este autor denomina aparatos ideológicos del Estado. Estos aparatos son la contraparte del aparato represivo del Estado utilizando la ideologización y la violencia simbólica como mecanismo de control social: en el ámbito educativo adiestrando a los escolarizados. Así, el Estado puede homogeneizar y hegemonizar, produciendo y reproduciendo un cierto tipo de ciudadano. La escuela se convierte en una industria donde estos ciudadanos se producen de manera cuasiseriada. Obviamente la parte de educación cívica tendría un valor esencial para comprender cómo se lleva a cabo este proceso.

Illich (2006) describe cómo la escuela deviene el espacio de fabricación de individuos mediante un cierto currículum oculto, jerarquizándolos. Esto ocurre porque es la escuela la institución a la que se le atribuye el papel de la formación del juicio crítico a través de un proceso prediseñado que en realidad no busca la liberación de la individualidad, sino su normalización. La escuela refuerza una “conducta burocrática” (Illich, 2006, p. 254) por medio de este currículum oculto que sustenta la dependencia institucional y la sumisión ante cualquier ideología que sea la predominante (Illich, 2006).

La escolarización se convierte en un método de control social, donde se profesionaliza y se vigila a ciertos formadores, así como se busca producir una cierta persona etiquetada según los grados escolares que haya conseguido. La construcción de la ciudadanía, en realidad, para estos autores, no es más que un correlato del proceso de enajenación y la escolarización entonces tiene como fin crear ciudadanos, es decir, individuos enajenados, controlados por cierta sociedad y

preparados para vigilar a otros, así como para autovigilarse. Esto resulta así, sobre todo, en sociedades no democráticas de corte autoritario, como es el caso de Cuba¹. De ahí la importancia del tipo de estudio que se propone este artículo.

El ciudadano en el currículo. Los textos de educación cívica en Cuba

La inclusión de la ciudadanía como concepto puede evidenciarse en asignaturas académicas tradicionales, como historia y ciencias sociales, así como en temas transversales como la ética, los derechos humanos, la justicia social y la participación democrática. Esto parece responder a planteamientos pedagógicos que fomentan la participación activa de los alumnos, el pensamiento crítico, el diálogo respetuoso y la reflexión sobre cuestiones sociales y políticas.

La historia nos enseña nuestro papel en el mundo, quiénes son nuestros amigos y enemigos políticos, quiénes cometieron errores y cómo, en el pasado. La geografía nos enseña nuestro lugar en el mundo, nuestras fronteras, nuestros recursos, la literatura nos muestra otras formas de llamar al mundo y la utilidad de las metáforas en los procesos comunicativos. La educación física nos enseña a controlar nuestro cuerpo, la educación cívica nos muestra la sociedad y nuestro papel en ella, etcétera. Entre todos los contenidos que recibimos en el currículo se forma un “nosotros”, que no es espontáneo, porque se va diseñando desde el propio currículo escolar. Ese nosotros solo funciona en relación con otro, que también se construye en este proceso.

Si entendemos que la ciudadanía y su ejercicio implica la comprensión de sus contextos, de forma crítica, un currículo coherente con esta premisa debería contar con sistemas de evaluación que no se centren en conocimientos memorísticos y aboguen por enfoques de evaluación que valoren la comprensión profunda, la capacidad de análisis y la aplicación de los conocimientos a situaciones del mundo real. En este sentido, el currículo vivo dibuja al ciudadano hasta un punto y después, con su pensamiento crítico y su autojuicio, en el caso en que estos hayan sido desarrollados, el ciudadano acaba dibujándose a sí mismo.

Al pensar en el currículo —entendiendo que no siempre se ha pensado de la misma manera (Pinar, 1999)— y la forma en que dibuja al ciudadano, hay que comprender que el currículo no es un texto muerto. El currículo es un discurso que identifica, de manera clara o encubierta, el sistema de ideales que hay detrás de la institución educativa. Es el modo en que las instituciones educativas ejercen el poder sobre los individuos en la educación, formando ciudadanos regula-

¹ El carácter no democrático de corte autoritario del sistema sociopolítico cubano es un tema demasiado extenso para ser explicado en el marco de este artículo. Sin embargo, existe evidencia suficiente para denominarlo de esta forma basándose en sus principios centralizadores y represivos (León Lozano, 2022; Landrove & Rosabal, 2022; Garcés Marrero, 2021; Chaguaceda & Torrealba, 2017; Aldous, 2015).

dos, incluyendo a unos y excluyendo a otros. Por eso, por el riesgo implícito en un currículo como plan, autores han desentrañado el tema del currículo como forma de ser (Liu Baergen, 2021), como forma de emancipación, como currículo vivo (Aoki, 2005).

Entender el currículo como un organismo, que tiene vida propia, ayuda a comprender su fuerza en la creación de ciudadanía: la conformación curricular posibilita al individuo salir de la institución educativa comprendiendo su papel y el de los demás en el ecosistema cultural, político y económico al que pertenece. Esto solo puede ocurrir si la escuela expresa el contexto de complejidad al que se enfrentará más adelante. Si el currículo muestra una única versión polarizada de la vida y de los hechos, difícilmente el individuo podrá ser un ciudadano con juicio crítico sobre el contexto, los demás o él mismo.

El currículo tiene una responsabilidad intrínseca en la conformación y ejercicio de la ciudadanía (De la Caba Collado & López Atxurra, 2006). Este discurso no solo transmite conocimientos y habilidades, también influye en la manera en que los alumnos entienden el mundo y su papel en él (Aoki, 2005). Debe promover el compromiso ético, la justicia social y la participación democrática (Westheimer & Kahne, 2007), debe ser multicultural e inclusivo, debe cultivar la responsabilidad ética y política entre los estudiantes, así como promover una participación ciudadana reflexiva y comprometida (Biesta, 2016). El currículo debe estar vivo y abordar las desigualdades sociales (Popp et al., 2021), promover la equidad educativa y fomentar la participación ciudadana en la lucha contra la injusticia (Chambers, 1999). Esto solo puede ser posible a través de un currículo que permita a los estudiantes participar activamente en la vida cívica y política de manera informada y reflexiva (Thornton, 2004).

Todo lo anterior es relevante, pero ¿cómo lo hace, en definitiva? ¿Cómo dibuja el currículo al ciudadano? El currículo se expresa en diversos aspectos, como el diseño del proceso educativo, de enseñanza y aprendizaje, los libros de texto, el sistema de evaluación e incluso la cultura institucional.

Los libros de texto son artefactos interesantes para entender cómo se habla del ciudadano. Para responder a la pregunta de este artículo se escogieron los libros de texto de educación cívica de quinto y sexto grados de la actual escuela primaria cubana. Esta elección está relacionada con varios aspectos. En primer lugar, porque teniendo en cuenta que esos textos se publicaron por primera vez en la década de los ochenta, ese discurso ha formado a varias generaciones de ciudadanos. Segundo, Cuba tiene un sistema sociopolítico dictatorial y normalizador, por lo que este proceso de conformación de un tipo de ciudadano resulta *sui generis*. En tercer lugar, el quinto y el sexto grados son los últimos de la escuela primaria cubana, lo que implica que el proceso de introducción a la educación y a la sociedad se da por concluido, así como el fin de la infancia y el inicio de la adolescencia. Finalmente, como ya se explicó en el apartado teórico, esta asignatura condensa el papel ideologizador de la educación en una sociedad.

Método. Análisis del discurso. Base metodológica de la investigación

Un aspecto fundamental para comprender la relevancia del discurso y su análisis, radica en que el mismo se propone naturalizar los sistemas de ideales que lo soportan. Es decir, el discurso propone como naturales las relaciones que le convienen a quien enuncia ese corpus discursivo, de la misma manera que otorga valor de protagonista, víctima, victimario, héroe, a quien le es útil en su narrativa. Esto, en el contexto de esta investigación es cardinal, porque quien domina el discurso, en el caso cubano, también domina las demás estructuras de poder y todos los aparatos ideológicos de Estado.

Tal como indica la teoría sobre el discurso, este es la suma de varios enunciados. No existen formas vacías de significado en el lenguaje: este siempre propone o naturaliza, enfrenta o contradice. En este camino de construir significados, a través del lenguaje, sea escrito, oral o visual, hay diversos grados de saturación ideológica. No es lo mismo un texto político cuyo autor es un dirigente partidario, que un libro de texto escolar. Sin embargo, en la aparente poca densidad ideológica de estos últimos, radica el peligro de pasarlos por alto, sobre todo en contextos de alta politización, como el cubano.

En este artículo, el análisis crítico del discurso tiene como referente metodológico el marco procedimental que propone Van Dijk (1992, 1996, 1999), la base conceptual respecto al orden del discurso de Foucault (1992) y su relación con la ideología y el poder (Perus, 1984). Se plantea un paradigma metodológico interpretativo, con un enfoque mixto con énfasis en lo cualitativo.

En la conceptualización del discurso, se entiende que este es “tanto en una forma específica del uso del lenguaje, como en una forma específica de interacción social” (Meersohn, 2005, p. 291). Esto implica que detrás del mismo se articulan ideales que se traducen en acciones concretas legitimadas por el propio discurso. Por su parte, el análisis del discurso en tanto técnica “pretende explicar cómo a través de estructuras textuales especiales, los individuos y grupos adoptan y elaboran determinados contenidos y cómo esta información lleva a la formación de deseos, decisiones y actuaciones” (Van Dijk, 1992, p. 22).

Para Van Dijk (1992) el análisis del discurso tiene varios niveles. El primer nivel es el análisis sintáctico, donde se determina y analiza el uso de pronombres, a partir de la dualidad nosotros/ellos. En un segundo nivel se define cuáles son los significados que se le asignan a ciertas formas léxicas. El tercer nivel consiste en el análisis de las proposiciones donde se determinan los roles en la dramaturgia del discurso: quién aparece como el villano o el héroe, el victimario y la

víctima. El cuarto nivel es el análisis de lo implícito y lo explícito: qué se explicita o no en cierto discurso, qué aparece de manera clara y cuáles son las ausencias notables; define en gran medida el orden ideológico de cierto contexto.

El quinto nivel aplicado fundamentalmente al texto noticioso, consiste en el análisis del uso de estructuras esquemáticas. Por ejemplo: ¿cuáles son los titulares? ¿Qué resalta en el cuerpo de la noticia? Este nivel, en el caso de los análisis de otros tipos de texto, puede adaptarse al tipo de estructuras que posea el corpus analizado: títulos de capítulos, subtítulos, uso de resaltadores. El empleo de estructuras retóricas es otro de los elementos importantes en el análisis ideológico del discurso. Dónde y por qué se utiliza la repetición, la supresión, la sustitución, figuras de rima, paralelismos, comparación, metáforas. Todos estos niveles están interrelacionados entre sí y se interdefinen.

La significación de los elementos ideológicos movilizados en el interior de un discurso concreto resulta de la articulación (cómo se organizan las palabras dentro del texto), la intertextualidad (cómo habla este discurso con otros), la declaración ideológica (qué se dice explícitamente respecto a los ideales) y el contexto ideológico (cómo se relaciona con el contexto) (Perus, 1984).

A partir de esta base se propone una matriz para efectuar el análisis del discurso, que permita buscar esa ideología (sistema de ideales) sobre la ciudadanía y el ciudadano, disuelta en los libros de texto de educación cívica cubanos. El análisis se realiza a partir de los siguientes marcadores:

- 1) Marcadores lingüísticos sobre la construcción de la nación (referencias históricas, símbolos nacionales, lenguaje patriótico, narrativa de unidad nacional, exaltación de valores nacionales, exclusión de otros, celebración de hitos nacionales y explicación de ritos y fetiches nacionales).
- 2) Marcadores lingüísticos de construcción del ciudadano (términos que se refieran a derechos y responsabilidades ciudadanas, lenguaje inclusivo, participación política, énfasis en valores democráticos).
- 3) Marcadores lingüísticos de disciplinamiento (términos que se refieran a control y vigilancia, lenguaje de corrección y ajuste, referencia a instituciones disciplinarias, términos relacionados con el poder y la autoridad, panoptismo).
- 4) Marcadores lingüísticos de normalización (términos de uniformidad y estandarización, patrones de evaluación y comparación, obediencia y conformidad, conceptualización de la normalidad, ritos de normalización, términos que denoten presión social).
- 5) Marcadores lingüísticos de jerarquización y autoridad (títulos y credenciales, expresiones de reconocimiento y respaldo, liderazgo, lenguaje oficial, normativas, figuras de autoridad).

Estos marcadores permiten definir cuáles son los principales ideogramas (símbolos cargados de contexto) en el texto, para, a partir de allí, comprender con mayor claridad cuál es el objetivo del discurso que se propone en estos libros, así como cuál es el carácter de la educación y del sistema sociopolítico dentro del que se enmarcan. Analizar la connotación y los contenidos ideológicos en determinada manifestación cultural, social, educacional, parte del cuestionamiento al respecto de cómo se presentan los sistemas de ideales y las representaciones específicas de estos en relación con el *statu quo*. ¿Es el vínculo propuesto una relación de aceptación o de resistencia? Finalmente, ¿cuáles son los símbolos que favorecen la conformación de esa concepción?

Resultados. La cartilla cívica cubana y el ciudadano de la revolución

Desglose temático de los libros

La educación cívica en Cuba tiene una trayectoria histórica bastante larga. Según Thompson-Wint (2018):

La introducción de la enseñanza de la Instrucción Cívica (1899) por parte de los ocupantes militares norteamericanos tuvo como objetivo [...] promover la admiración del modelo de modernidad y progreso que ofrecían [...]. Se establece la enseñanza cívica para el nivel elemental y la segunda enseñanza por la Orden Militar No. 267 del 30 de junio de 1900 de acuerdo con los criterios pedagógicos del Doctor Enrique José Varona. (p. 6)

Ya en el periodo revolucionario se instituye el *Manual de educación formal* como medio de educación ciudadana. Este manual lo elaboró el Grupo de Trabajo creado por la resolución ministerial No. 277/ 24 de abril de 1976 y aprobado en septiembre de ese mismo año (Thompson-Wint 2018). No es hasta 1989 que se comienza a impartir la educación cívica con su concepción actual (Cuesta Miñoso et al., 2017) y está organizada de acuerdo con los principios disciplinarios del Partido Comunista de Cuba (Wilson & Fernández, 2017; Camejo & González, 2014).

La *Cartilla cívica cubana* actual, dirigida a estudiantes de quinto y sexto grado, acompañada de cuadernos de actividades, es una herramienta fundamental en la educación cívica de la infancia cubana. Publicada por la editorial Pueblo y Educación, una editorial especializada en obras pedagógicas para el sistema cubano de educación, consta de dos libros: el de quinto grado con

118 páginas² y el de sexto con 137 páginas, abarcando una amplia gama de temas. La edad de la población escolar a la cual están destinados está entre los once y los doce años, justo en el umbral de la adolescencia, antes de entrar en la educación secundaria.

El libro de quinto grado consta de siete unidades temáticas: (1) La familia, (2) Cuba es mi patria, mi nación, (3) Amor a la patria. Su defensa, (4) Las leyes en Cuba socialista, (5) La organización de la nación cubana, (6) El trabajo y los trabajadores y (7) La vida en Cuba socialista. Desde los propios titulados ya se esboza una relación estrecha, casi de sinonimia, entre patria, nación y socialismo, recalcada en la adjetivación innecesaria desde el punto de vista formal en el caso de *Cuba socialista*.

Por su parte, el libro de sexto grado consta de cinco unidades: (1) Los niños y sus derechos en Cuba, (2) Los pioneros se organizan para la participación social, (3) Saber comportarse, (4) Con todos y para el bien de todos y (5) Patria es humanidad. Aquí la relación que se destaca en el título del libro anterior se hace más sutil. Es importante señalar que los dos últimos epígrafes son de inspiración martiana. El cuarto es el título de un discurso de José Martí (2011) pronunciado en Tampa el 26 de noviembre de 1891, y el quinto viene de una frase paradigmática del Héroe Nacional de Cuba, publicada por este en el periódico *Patria* en el texto “En Casa” el 26 de enero de 1895. Con esto se subraya la afiliación martiana del texto y se introduce la relación forzada del ideario de este pensador y luchador independentista con la ideología cubana actual. Esto se complementa con el uso de la selección de textos compilados en los *Cuadernos martianos 1*, que son utilizados para dar respuesta a las actividades que se sugieren en estos textos.

Análisis

Para comenzar la parte léxica del estudio se contaron las palabras que más se repiten en ambos libros, utilizando Voyant como plataforma para procesar textos. Hay que apuntar que esta herramienta distingue a sustantivos o adjetivos con diferente género o número como términos diferentes. Aquí se destacan las palabras más relacionadas con el tema de la educación cívica, excluyendo pronombres, preposiciones y casi todos los adverbios (exceptuando “no”).

En el libro de quinto grado hay un total de 18 291 palabras, con una densidad de vocabulario de 0,241. Como patrón de comparación se puede referir que la palabra más repetida es “a” con un total de 320 veces.

² Es importante destacar que este texto va a ser sustituido por uno más reciente en el marco del Tercer Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de la Educación General. Pero como estuvo vigente durante casi cuatro décadas y el nuevo libro salió en el 2024 (aún no ha comenzado a utilizarse en las escuelas) su análisis se considera necesario.

Tabla 1. Palabras más frecuentes en el libro de educación cívica quinto grado

Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones
Cuba	77	bandera	28	Revolución	12
No	64	constitución	27	mamá	12
patria	60	trabajadores	26	comunista	10
Todos	57	escuela	24	madre	8
niños	49	cubanos	23	amigos	8
derechos	49	cubanas	23	descanso	7
pueblo	46	compañeros	23	ciudadano	7
familia	42	pioneros	20	libre	6
país	35	padres	20	Castro	5
educación	33	nación	17	ayudar	5
sociedad	32	derecho	17	socialismo	4
leyes	32	Fidel	15	libertad	3
socialista	31	república	13		
Martí	31	ciudadanos	13		

Es notable la omisión de ciertas palabras, como democracia, que no aparece ni una sola vez en todo el texto.

En el libro de sexto grado, por su parte, hay 44 724 palabras, con una densidad de vocabulario de 0,211. La palabra más repetida es “a”, la cual aparece 693 veces.

Tabla 2. Palabras más frecuentes en el libro de educación cívica sexto grado

Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones
Cuba	187	popular	50	socialista	24
No	169	cubanos	47	sentimientos	21
Todos	98	república	46	ciudadanos	21
Niños	94	cubana	46	amor	20
derechos	83	normas	42	Castro	18
País	77	cubano	42	nación	17
Vida	74	constitución	41	padres	15
escuela	73	Revolución	40	justicia	14
familia	71	pioneros	39	maestro	13
educación	71	leyes	34	patriotismo	10
pueblo	61	organización	33	guerra	10
sociedad	60	respeto	32	socialismo	9
Martí	54	patria	32	democracia	6
nacional	52	Fidel	26	paz	5

Por supuesto, la frecuencia de utilización de las palabras depende mucho del estilo de los autores y existe más de un término para referirse a un concepto. Por tanto, este tipo de instrumento solo brinda una idea general, dando pistas importantes.

En este caso es evidente que la democracia, la paz, la ciudadanía, la asertividad y el incentivar relaciones cercanas con familiares y amigos no parecen ser las claves en la educación cívica de la escuela primaria cubana. Los términos que más aparecen se refieren a conceptos bastante abstractos, en especial, para la mentalidad infantil. Es notable también la cantidad de “no” que existe en ambos textos, lo cual revela que más que propositivos son textos implícitamente prohibitivos. Solo la cantidad de veces que aparecen las palabras “no” es suficiente para comprender su sentido y hay que profundizar en cuanto a los relacionamientos que se establecen entre ellas. A esto se dirige la intención en los siguientes apartados.

Marcadores lingüísticos sobre la construcción de la nación

Como queda evidenciado en las tablas 1 y 2, Cuba es, excluyendo conectores, la palabra más repetida de ambos textos, lo cual ya sugiere el carácter nacionalista de estos. Pero ¿cómo se define a Cuba y a la nación? En el libro de quinto grado explícitamente se explica como: “El lugar donde hemos nacido y donde vivimos y, seguramente, donde queremos morir” (Rafael et al., 2008, p. 14). Por su parte, ser cubano significa no solo haber nacido en Cuba: “Los nacidos en Cuba hablan el mismo idioma, tienen costumbres y tradiciones similares, defienden el territorio de la patria y trabajan para que exista bienestar entre todos sus habitantes y Cuba sea una gran nación. Por eso son cubanos” (Rafael et al., 2008, p. 17).

El criterio de defensa de la patria y del trabajo como requisitos para ser considerados nacionales se convierte en definitorio cuando la patria pasa a ser sinónimo de cierto régimen político y toda la historia del país se enseña como un prólogo cuyo culmen necesario era la Revolución de 1959³. Al hablar de la patria como unidad de tradiciones históricas, por ejemplo, se hace énfasis en las marchas del pueblo combatiente⁴ y en las tribunas abiertas⁵.

Así también al hablar de las tradiciones económicas se politiza la explicación de estas actividades, destacando más la lucha de los esclavos y de los obreros que a la descripción de estas industrias. Por otra parte, se reduce de manera muy simplista la actividad económica del isla a la producción de azúcar, tabaco y café, estableciendo una interrelación estereotípica entre producción agrícola como base no solo de la vida económica de un país, típica de países subdesarrollados

³ Este tipo de discurso no se limita a los textos educativos sino que es replicado en los artículos publicados en revistas científicas donde se estudia la educación cívica en la Cuba actual, generalmente desde una posición oficialista y totalmente acrítica (Utrera & Consuegra, 2020; Wilson & Fernández, 2017; Camejo & González, 2014).

⁴ Las “Marchas del Pueblo Combatiente” en Cuba son desfiles y manifestaciones organizadas por el gobierno cubano y el Partido Comunista de Cuba. Estas marchas tienen como objetivo mostrar el apoyo popular al gobierno, así como celebrar y conmemorar fechas y eventos importantes en la historia de la Revolución cubana y de la nación, como el 1 de mayo, el 26 de julio (Día de la Rebelión Nacional, que conmemora el asalto al cuartel Moncada en 1953) y el 2 de diciembre (aniversario del desembarco del Granma y Día de las Fuerzas Armadas Revolucionarias).

⁵ Las “Tribunas Abiertas” en Cuba fueron eventos organizados por el gobierno cubano a partir del año 2000. Surgieron a raíz del caso de Elián González, un niño cubano rescatado en el mar en noviembre de 1999 mientras intentaba llegar a Estados Unidos. Las Tribunas Abiertas se utilizaron como una plataforma para exigir el retorno de Elián a Cuba y, más ampliamente, para denunciar la política de Estados Unidos hacia el gobierno cubano.

sino también, fundamento de la identidad nacional. Habría que destacar también que esta información está desactualizada, ya que una de las últimas decisiones de Fidel Castro fue dismantelar la industria azucarera cubana a principios de la primera década del presente siglo.

Al referirse a los símbolos patrios se explica cuáles son y su significado, así cuál es el tratamiento ritual que debe concedérseles. En esta parte, destaca en particular en la página 35 la imagen de un pionero saludando a la bandera y diciendo la consigna de este saludo: “Pioneros por el comunismo, ¡seremos como el Che!”. Esta consigna en realidad no se enseña en educación cívica, sino que forma parte de otros rituales pioneriles previos, como en el uso de la pañoleta (Aguilar, 2024), pero en este contexto refuerza la idea de identificación del símbolo patrio con el régimen político y las figuras de autoridad que representan este régimen.

Siguiendo esta misma idea, con mucha frecuencia en estos textos se habla de “Cuba socialista”, “patria socialista”, “legalidad socialista”, “Estado socialista”, “sociedad socialista”, colocando al socialismo como un adjetivo que denota un estado natural. También se habla de “los deberes de un niño revolucionario” (Rafael et al., 2008, p. 54). “¡Cuba toda es una fábrica!” (p. 93) relaciona la noción de país con trabajo. Igualmente se afirma “Cuba es una gran familia” (p. 7), para luego hablar de familias y amistades cuyo máximo rasgo destacable es el amor a la patria:

En la historia de nuestro país tenemos numerosos ejemplos de familias destacadas, sobre todo por su entrega a la lucha revolucionaria por la libertad y el desarrollo social. Para ellas el primer deber fue siempre defender la patria y por lograrlo, ofrendaban hasta sus vidas. (Rafael et al., 2008, p. 14)

Resulta claro que la familia e incluso la vida se supeditan a un concepto de patria que, como ya se ha visto, se vincula con cierto proyecto político específico, así que implícitamente se excluye a cualquiera que no se alinee con el régimen. En el texto de sexto grado se afirma que se demuestra el amor a Cuba cumpliendo nuestros deberes y luchando por mantener siempre la independencia, que es la libertad que disfrutamos como ciudadanos cubanos, y la soberanía, que es la autoridad o poder supremo del pueblo de participar y decidir en el sistema político y del gobierno socialista de nuestro país, sin permitir la intervención de otros países en nuestros asuntos internos (Sinclair et al., 2013).

Nótese en esta afirmación cómo el amor a la patria se difumina en cuestiones relativas a independencia y soberanía, mientras se deja claro que la decisión y participación del pueblo es dentro del gobierno socialista.

Marcadores lingüísticos de construcción del ciudadano, de disciplinamiento, normalización y jerarquización

Mientras en el libro de quinto grado los temas se relacionan más con la patria en general, en el de sexto grado se aborda con más detenimiento la cuestión de los deberes y los derechos ciudadanos, en particular de la infancia. Allí se define a la educación como “el proceso que nos prepara para vivir en sociedad, a través del cual se transmiten de generación en generación conocimientos, valores morales y jurídicos, tradiciones, normas de conducta, costumbres y hábitos” (Sinclair et al., 2013, p. 33). Del mismo modo, se indica que la educación para la ciudadanía “nos enseña a identificarnos con las tradiciones, costumbres, valores y cultura de nuestro país, Cuba, que es nuestra patria” (p. 33).

Es evidente que el proceso educativo no tiene en cuenta la individualidad: se busca crear una persona para que se ajuste a cierta sociedad específica. No se tiene en cuenta la función activa del ciudadano para la transformación de esta sociedad: se habla de “preparar para vivir” y de “identificación”. Implícitamente se excluye la posibilidad del cambio y de la crítica. Tampoco se consideran los rasgos particulares de la personalidad, de los grupos sociales, de las familias: la relación individuo-sociedad es unidireccional. El individuo se debe plegar incondicionalmente a lo social.

Es significativo en este texto que se reivindica el derecho de niños, niñas y adolescentes a la educación, a la salud, a la seguridad y asistencia social, a la recreación, contraponiendo la supuesta situación crítica de la infancia en otros países. Para esto se dedican varias páginas con imágenes a describir cómo los derechos de la niñez son violados en otros países sin especificar en cuáles (solo hay una vaga referencia a Zambia) y sin explicar dónde sí se respetan. Así se crea la idea implícita de que solo en Cuba estos derechos se cumplen. También se refiere a la situación de la infancia de la Cuba prerrevolucionaria como precaria, todo esto como un proceso de demostración de que la Revolución ha sido la garante de los derechos infantiles, pero sobre todo como un proceso de inducción para presentar la Organización de Pioneros José Martí como la verdadera representante de los intereses y necesidades infantiles.

Esta organización es, como otras de corte educativo —por ejemplo, la Federación de Estudiantes de Enseñanza Media y la Federación de Estudiantes Universitarios—, una institución que incluye a los estudiantes de manera forzada —sutil o explícitamente— a lo largo de todo el proceso de escolarización, centralizando y politizando la enseñanza. Por supuesto, ninguna es independiente y todas son regidas por el único partido legal que existe en Cuba, el Partido Comunista (Garcés Marrero, 2019). La educación cívica se convierte en un instrumento de legitimación de estas instituciones y de manera indirecta de las prácticas de un sistema político centralizado y autoritario que no admite los matices.

La labor de esta organización se basa en la emulación individual y colectiva, es decir, en la inspiración de una actitud competitiva. En el caso de la emulación individual los parámetros considerados son:

Cumplimiento de los deberes escolares:

- ▶ Asistencia y puntualidad
- ▶ Participación en las actividades de la Organización de Pioneros José Martí
- ▶ Cumplimiento de las tareas escolares
- ▶ Disciplina
- ▶ Uso correcto del uniforme escolar y los atributos pioneriles
- ▶ Cuidado de la base material de estudio
- ▶ Preparación política
- ▶ Educación formal y conducta social
- ▶ Relaciones entre los compañeros del colectivo
- ▶ Combatividad e intransigencia ante lo mal hecho. (Sinclair et al., 2013, pp. 24-25)

Es muy significativo que la participación en las actividades de la organización anteceda al cumplimiento de las tareas escolares. El rendimiento escolar no es una prioridad; lo prioritario es el disciplinamiento y una concepción politizada y militarizante de la educación. Nótese la referencia a la combatividad y la intransigencia. La solidaridad no parece ser un valor y hay que tener en cuenta que estos son los parámetros que se proponen a niños y niñas de alrededor de los once años para que juzguen sus propias conductas en términos de correcto e incorrecto.

Más adelante, al referirse a cómo elaborar un proyecto de vida personal se dice con total claridad: “Durante este curso tienes las alternativas necesarias para elaborar tu proyecto personal de vida en correspondencia con nuestro proyecto social socialista” (Sinclair et al., 2013, p. 30). ¿Quiénes somos “nosotros” en ese “nuestro” proyecto socialista? Esto se refuerza con el primer trabajo práctico evaluativo programado titulado “¿Cómo deseo mi futuro en Cuba socialista?” (Sinclair et al., 2013, p. 62).

Se explicita así que la intención es formar personas cuyos proyectos personales se enmarquen en un cierto tipo de proyecto social. Sin duda, esto conlleva la posibilidad no solo de la exclusión de personas que no estén a favor del sistema político, sino la potencial inadaptación de estas en el hipotético caso de que tengan que salir del país e insertarse en otro proyecto social. Hasta este punto parece ser que el ciudadano cubano solo funcionará en las fronteras propias de las instituciones cubanas.

Los principios morales que se declaran como propios de la sociedad cubana y de sus ciudadanos son:

- 1) La fidelidad a la causa del patriotismo socialista
- 2) La intransigencia ante todo tipo de dominación extranjera
- 3) La actitud socialista ante el trabajo
- 4) El colectivismo
- 5) El humanismo socialista
- 6) El internacionalismo proletario. (Sinclair et al., 2013)

Una vez más, no se consideran alternativas al socialismo. Toda la dimensión axiológica de esta asignatura toma al proyecto socialista como eje gravitacional. En este sentido se deja claro que:

Entre los deberes más importantes está la defensa de la patria socialista. Ese es el más grande honor y el deber supremo de cada cubano. Por el contrario, la traición a la patria es uno de los más graves crímenes; quien la comete está sujeto a las más severas sanciones. (Sinclair et al., 2013, p. 68)

Como ya se ha explicado varias veces, la distinción entre patria y socialismo se difumina: defender a la patria es defender a un cierto régimen político y, por ende, a sus autoridades. Es decir, la patria no existe más allá del socialismo, es como si fuese lo mismo, lo que implica que todo aquello contrario a la ideología socialista es a la vez antipatriótico.

En este sentido, hacia el final del libro se hacen varias afirmaciones importantes y categóricas. Una de ellas es que para llegar a ser un patriota se debe, entre otros puntos, “Defender la soberanía y participar activamente en las tareas de la defensa de la Revolución” (Sinclair et al., 2013, p. 114). Para demostrar una actuación digna se debe “Mantener un comportamiento consecuente con la ética de la Revolución cubana, tanto en la actividad social, como en la vida familiar” (Sinclair et al., 2013, p. 114). Además se incentiva la autoidentificación como “pioner[a] antiimperialista” (Sinclair et al., 2013, p. 114). Finalmente, el texto concluye presentando a los Estados Unidos como el enemigo, haciendo una descripción general de cuáles son los efectos del embargo económico, presentado como bloqueo, en la sociedad cubana.

Discusión

Como es posible observar en el análisis anterior, la educación cívica en Cuba está orientada a la creación de una noción particular del “nosotros ciudadano”. Generalmente este tipo de asignatura está pensada para enseñar esquemas bastante maniqueos sobre cuál es el bien y el mal, el nosotros y los otros, pero en el caso cubano esto se dirige a una dicotomización radical del mundo, basada en la falsa disyunción establecida entre el socialismo y el capitalismo. Esta noción, característica de la Guerra Fría, se ha mantenido incluso luego de la disolución del otrora campo socialista. Tal como afirma Lefort (2013):

En el mundo llamado socialista sólo existe cabida para una división entre el pueblo y sus enemigos: una división entre el interior y el exterior; ninguna división interna. El socialismo después de la revolución [...] conlleva el principio de una homogeneidad y de una transparencia consigo misma. La paradoja es la siguiente: la división es denegada [...] y a la medida de esta denegación, se encuentra fantásticamente afirmada una división entre pueblo-Uno y el Otro. Este Otro es el otro exterior. (p. 22)

Para esto se utiliza la reescritura de la historia (Arendt, 1998) como técnica principal, en la cual la narrativa histórica cubana plantea el triunfo revolucionario y la posterior declaración del carácter socialista de la Revolución como el resultado necesario del nacionalismo independentista y republicano. Además, se refuerza con la creación de una idea apocalíptica sobre el resto del mundo, mientras se idealiza la situación socioeconómica cubana, presentándola de manera idílica. Cualquier tipo de error o problema se justifica con la narrativa del enemigo común, Estados Unidos, amenaza externa contra la que hay que cerrar filas y entender que se vive una situación de excepción debido a las políticas de plaza sitiada. Esta creación de enemigos externos, con aquellos que no se pliegan a los esquemas del régimen como enemigos internos, es un rasgo característico de las sociedades totalitarias, según Lefort (2013).

A partir de aquí es fácil asumir la incondicionalidad a la patria y su seguridad, concebida esta como sinónimo de Revolución y socialismo. Cuestionar a los líderes es cuestionar a la patria y faltar al deber ciudadano: las autoridades son idealizadas. Así se crea un dispositivo de autovigilancia: la crítica se relaciona de manera implícita con la traición. La no definición de un programa concreto y cronogramado del proyecto social, como afirma Arendt (1998), facilita la fidelidad incondicional, puesto que no hay elementos sólidos a partir de los cuales cuestionar la eficacia del proceso. La propuesta es el trabajo, entendido como sacrificio, reforzado por la promesa de que el socialismo es el futuro de la humanidad. Se debe renunciar o bloquear cualquier iniciativa individual y sobre todo, evitar a toda costa cualquier posible mecanismo de cambio, como el descontento.

Por su parte, se legitima y normaliza la subordinación de la escolarización cubana a instituciones políticas, como la Organización de Pioneros José Martí, que es parte de un proceso de incorporación masiva de los individuos al Partido, como factor homogeneizador. Desde el punto de vista educativo se refuerza el no desarrollo del pensamiento crítico y la aceptación absoluta de los valores de marcado corte político y disciplinario presentados como únicos posibles.

Conclusiones

El currículo cubano, especialmente a través de los libros de texto de educación cívica, promueve una visión conservadora alineada con la ideología totalitaria del gobierno, limitando el pensamiento crítico y la diversidad de perspectivas. Refuerza valores como el patriotismo socialista y la lealtad al Estado, sin fomentar el pluralismo ni la reflexión crítica sobre las políticas gubernamentales. El resultado es la formación de ciudadanos que reproducen una única perspectiva ideológica y carecen de capacidad para participar críticamente en la vida cívica y política.

Los textos abordan la participación social de los niños, centrándose en cómo contribuyen al desarrollo del socialismo y participan en la vida de la sociedad. Muestran una tendencia hacia los valores conservadores al hacer hincapié en el respeto a los padres, la familia y el Estado, así como al proponer un único conjunto de valores para todos los individuos sin promover el pensamiento crítico. Este enfoque refuerza una postura que reproduce los valores gubernamentales, normalizando así una única perspectiva ideológica.

Los libros afirman que la convivencia implica una actitud específica hacia las relaciones interpersonales y el medioambiente, guiada por normas y valores morales aceptados por todos. Sin embargo, estas normas y valores se presentan como universales, sin considerar la diversidad de opiniones y perspectivas que pueden existir en una sociedad. Además, destacan la importancia de que cada individuo interiorice y adopte las normas y valores morales de la sociedad en la que vive, sin cuestionar su validez o pertinencia.

En cuanto a los valores promovidos en los textos, se destacan el patriotismo socialista, la fidelidad al Estado —identificándolo con la patria—, la intransigencia frente a la dominación extranjera y la actitud socialista frente al trabajo. Estos valores están estrechamente alineados con la ideología del gobierno y reflejan los principios del socialismo cubano. Al presentarse como los únicos valores válidos, limitan la capacidad de los individuos para desarrollar un pensamiento crítico y cuestionar las estructuras de poder establecidas, construyen un individuo mutilado.

Se enfatiza la importancia de conocer y cumplir las leyes y reglamentos del país, sin abordar de forma crítica el papel del Estado en la formulación y aplicación de dichas leyes. Esta perspectiva puede conducir a la aceptación acrítica de las políticas gubernamentales y a la falta de cuestionamiento de posibles injusticias o abusos de poder.

La relación propuesta por estos discursos es claramente de aceptación del *statu quo*, evitando cualquier forma de resistencia. La educación cívica cubana pretende construir una ciudadanía leal al Estado socialista, participativa dentro del marco ideológico establecido y carente de pensamiento crítico. El ciudadano ideal es aquel que defiende la patria socialista, participa en actividades organizadas por instituciones alineadas con el régimen y es un individuo normalizado y disciplinado. Los textos de educación cívica cubanos están diseñados para formar ciudadanos que acepten y perpetúen el régimen socialista, sin cuestionar sus principios ni políticas.

Contribución de los autores

Roberto Garcés Marrero (investigador principal): recolección de datos, análisis de datos, redacción.

Jeisil Aguilar Santos (coinvestigadora): análisis de datos, marco teórico, revisión de la versión final del manuscrito.

Conflictos de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de intereses con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

Aguilar, J. (2024). The Cuban pañoleta and the standardization of educational individuals. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 12(1), 38-50. <https://doi.org/10.48163/rseus.2024.12138-50>

- Aguilar, J. (2025). The Construction of the Political Subject in the Educational Discourse: From the Theoretical Definition to the Cuban Case. *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 16(1), 5-13. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/81685/58310>
- Aldous, V. (2015). Censorship in Cuba. *Law School International Immersion Program Papers*, No. 2.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Aoki, T. T. (2005). Legitimizing lived curriculum: Towards a curricular landscape of multiplicity. En W. P. (ed.), *Curriculum in a New Key: The Collective Works of Ted T. Aoki* (pp. 199-218). Routledge.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Gredos.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34.
- Camejo, A. V. F., & González, E. G. (2014). Desafíos de la sociedad actual en la formación de la educación ciudadana como política del Partido. *EduSol*, 14(47), 1-10. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.547>
- Chaguaceda, A., & Torrealba, C. (2017). ¿La calle es de los revolucionarios? Post-totalitarismo y activismo opositor en Cuba. En M. Torrico (ed.), *¿Fin del giro a la izquierda en América Latina?* (pp. 213-251). FLACSO.
- Chambers, C. (1999). A topography for Canadian curriculum theory. *Canadian Journal of Education*, 24(2), 137-150.
- Cuesta Miñoso, L., Jústiz Guerra, M., & Argilagos Moreira, Z. (2017). Concepciones teóricas acerca de la formación de la identidad cultural desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación cívica. *Didáctica y Educación*, 8(3), 119-136.
- De la Caba Collado, M., & López Atxurra, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 205-228.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Garcés Marrero, R. (2019). L'État c'est moi? Notas sobre poder y Estado en Cuba. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 7(2), 129-141. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v07i02/129-141>
- Garcés Marrero, R. (2021). Mecanismos represivos del Estado cubano. *Revista Foro Cubano*, 2(2), 46-58. <https://doi.org/10.22518/jour.rfc/2021.2a05>
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. Fondo de Cultura Económica.
- Landrove, H., & Rosabal, Y. (2022). *IIJ en Cuba: Estrategias del poder totalitario para el control de la narrativa. La ocupación del espacio público como estrategia contrainsurgente*. Gobierno y Análisis Político AC.
- Lefort, C. (2013). La imagen del cuerpo y el totalitarismo. *Aquelarre*, 23, 17-30.
- León Lozano, C. (2022). Evolución y transformación de la dictadura cubana. *Foro Cubano-Divulgación*, 5(43), 1-3.
- Liu Baergen, P. (2021). *Tracing Ted T. Aoki's Intellectual Formation: Understanding Historical, Societal, and Phenomenological Influences*. Taylor & Francis.
- Locke, J. (1960). *Two Treatises of Government*. Cambridge University Press.
- Martí, J. (2011). Discurso en el Liceo Cubano, Tampa. 26 de noviembre de 1891. En J. Martí, *Obras completas, tomo 4*. Editorial de Ciencias Sociales, Centro de Estudios Martianos.
- Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun van Dijk: análisis de discurso. *Cinta Moebio*, 24, 288-302.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Perus, F. (1984). Cultura, ideología, formaciones ideológicas y prácticas discursivas. *Discursos*, 2(5), 29-39.

- Pinar, W. F. (1999). The reconceptualization of curriculum studies. *Counterpoints*, 70, 483-497.
- Popp, J. S., Montgomery, J., Hoard, J., & Brock, C. (2021). Transforming social studies curriculum to integrate a social justice framework. *Social Studies Research and Practice*, 16(2), 158-171. <https://doi.org/10.1108/SSRP-08-2020-0034>
- Rafael, B., González, R., Costales, C., Rivera, A., & Soler, E. (2008). *Educación cívica. 5^{to} grado*. Pueblo y Educación.
- Rousseau, J. J. (2003). *The Social Contract*. Penguin Books.
- Sinclair, M. E., Rodríguez, J., Romo, D., Chacón, N., & Sánchez, M. R. (2013). *Educación cívica. 6^o grado*. Pueblo y Educación.
- Thompson-Wint, H. C. (2018). Evolución e importancia de la educación cívica en Cuba. *EduSol*, 18(64), 1-8.
- Thornton, S. J. (2004). Curriculum, citizenship, and the place of the public intellectual. *British Journal of Educational Studies*, 71-86.
- Utrera, M., & Consuegra, M. M. (2020). Practical experience from the subject of study civics to strengthen the value patriotism. *Conrado*, 16(75), 359-363.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). *Análisis del discurso ideológico*. UAM.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2007). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wilson, A. & Fernández, R. (2017). Reflexiones epistemológicas que sustentan en abordaje didáctico de la disciplina social desde la educación cívica en la educación secundaria básica cubana. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 2(3), 85-118. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v2i3.1054>