



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



Instituto de Ciencias
de la Educación

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Formación ciudadana en el currículum universitario. Estudio en casos.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

Doctora en Educación

P R E S E N T A:

MAYRA ISABEL ESPADA FLORES

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ELISA LUGO VILLASEÑOR

CODIRECTORA DE TESIS

DRA. ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ

CUERNAVACA, MORELOS

Junio, 2026

Dedicatoria

“Debe haber otro modo de ser humano y libre.”

Rosario Castellanos

A los sueños que se sostienen en la esperanza.

Agradecimientos

Toda investigación parece, a simple vista, un esfuerzo individual. Sin embargo, este trabajo es el resultado de un camino compartido, construido gracias al acompañamiento, la confianza y la generosidad de muchas personas e instituciones que hicieron posible este recorrido.

A mi Directora, la *Dra. Elisa Lugo Villaseñor*, expreso mi más profundo agradecimiento por la confianza depositada en mí desde el inicio de este proyecto, por su guía rigurosa y por el compromiso con el que acompañó cada etapa de esta investigación. A mi Codirectora, la Dra. Analía Leite Méndez, gracias por sumarse a este proceso con entusiasmo, cercanía y generosidad, enriqueciendo este trabajo tanto en el ámbito académico como en el humano.

A mi Comité tutorial, mi reconocimiento y gratitud: a la Dra. Teresa Yurén Camarena, por sus enseñanzas, su confianza y el acompañamiento brindado a lo largo de este proceso; al Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa, por su constante disposición, sus valiosas orientaciones y el respaldo otorgado; y a la Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero, por su generoso apoyo y por acompañar esta travesía académica desde sus primeros pasos.

A mi Comité ampliado, integrado por el Dr. José Francisco Alanís Jiménez y la Dra. Adriana Gutiérrez Díaz, gracias por la lectura atenta de este trabajo y por las observaciones que contribuyeron a fortalecerlo y enriquecerlo.

Este trabajo también encontró hogar en una comunidad académica que hizo del aprendizaje una experiencia compartida. A mis compañeras y compañeros, gracias por las conversaciones que trascendieron las aulas, por los intercambios de ideas y por recordarme que el conocimiento crece y se transforma cuando se construye en comunidad.

A las instituciones que respaldan este proceso de formación doctoral, mi agradecimiento al Instituto de Ciencias de la Educación, espacio donde comenzó una parte fundamental de mi formación académica y profesional, y al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU), por abrirme sus puertas y brindarme un entorno de crecimiento, colaboración y aprendizaje.

Expreso también mi agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo otorgado durante el desarrollo de esta investigación y por contribuir al fortalecimiento de la labor científica y académica en nuestro país.

Fuera de los espacios académicos, conté con personas valiosas que sostuvieron este trayecto desde lugares importantes: mi familia, gracias por ser el origen de mis sueños y el refugio en los momentos difíciles. Por su amor, paciencia, confianza y apoyo incondicional. Este logro también les pertenece, porque en cada paso de este camino estuvieron presentes, alentándome a seguir adelante; y mis amigas y amigos, gracias por la compañía constante, por las palabras oportunas en los momentos de incertidumbre, por las celebraciones compartidas y por recordarme, una y otra vez, la importancia de mantener el equilibrio y la esperanza.

Hoy comprendo que el conocimiento no se construye en soledad, sino en comunidad. Por ello, este trabajo pertenece también a todas las personas e instituciones que, desde distintos lugares, hicieron posible este recorrido. A todas ellas, mi más sincero agradecimiento.

Resumen

índice

Introducción	8
Capítulo 1. Enunciando la problemática	10
1.1 La educación como escenario de transformación ante un panorama global de crisis e incertidumbre	10
1.2. Formación ciudadana como herramienta de transformación social	14
1.3 La educación superior y su papel en la formación ciudadana.	16
1.4 Preguntas y objetivos de investigación	20
Capítulo 2. Producción del conocimiento sobre formación ciudadana y educación superior	22
2.1 El contexto general de la educación superior y su compromiso con la formación de ciudadanos. ..	23
2.2 Aproximaciones a las nociones de educación ciudadana y formación ciudadana	28
2.3 Formación ciudadana en el currículo universitario	34
2.4 Docentes universitarios para la formación ciudadana (FC).....	39
<i>2.4.1 Formación docente para la FC</i>	<i>39</i>
<i>2.4.2 Prácticas de docentes universitarios para la FC.....</i>	<i>42</i>
2.5 Formación para la ciudadanía global	43
2.6 Comentarios de cierre del capítulo	46
Capítulo 3. Marco referencial de políticas educativas sobre la formación ciudadana en educación superior.....	49
3.1 El discurso de las políticas educativas internacionales sobre formación ciudadana.....	49
3.2 El discurso de las políticas educativas nacionales sobre formación ciudadana	54
<i>3.2.1 El caso mexicano</i>	<i>54</i>
<i>3.2.2 El caso español.....</i>	<i>57</i>
3.3 Documentos institucionales de las Instituciones de Educación Superior (IES).....	61
<i>3.3.1 Discurso de los documentos institucionales sobre formación ciudadana: la UAEM.....</i>	<i>61</i>
<i>3.3.2 Discurso de los documentos institucionales sobre formación ciudadana: la UMA.....</i>	<i>63</i>
3.4. Comentarios de cierre del capítulo	64
Capítulo 4. Aproximación a los enfoques de la formación ciudadana y el currículo para la democracia.....	67
4.1 Nociones sobre ciudadanía.....	67
4.2 Formación ciudadana.....	71
4.3 Currículo para la democracia.....	74
4.4 Teorías del currículo para la formación ciudadana y la democracia.....	76
4.5 Comentarios de cierre de capítulo	85

Capítulo 5. Vía metodológica	87
5.1 Tipo de metodología	87
5.2 Modo epistémico	89
5.3 Diseño de la matriz de consistencia metodológica	89
5.4 Revisión documental de la producción del conocimiento	93
5.5 Revisión documental, construcción de marco y categorías teóricas	94
5.6 Criterios de selección de los casos de estudio y población de estudio.....	95
5.7 Estrategia analítica y tratamiento de datos	96
5.8 Comentarios de cierre de capítulo	99
Capítulo 6. Entre tensiones del discurso curricular y la práctica docente: análisis en caso de una Universidad Pública Mexicana	102
6.1 Datos genéricos de la Universidad de estudio.	102
6.2 Concepciones docentes sobre la formación ciudadana	103
<i>6.2.1 Rasgos del ciudadano ideal: entre la ética, la responsabilidad y la participación crítica</i>	<i>103</i>
<i>6.2.2 Concepciones centrales sobre Formación Ciudadana (FC)</i>	<i>106</i>
6.3 El currículum y modelo de formación: desafíos de una implementación de la FC	107
<i>6.3.1. la FC entre su transversalidad implícita y la necesidad de explicitación curricular</i>	<i>108</i>
<i>6.3.3 Tensiones y desafíos en la operacionalización de la FC</i>	<i>111</i>
6.4 El papel de la política educativa en la formación ciudadana: un marco amplio de legitimación, limitación y dilución.	113
<i>6.4.1 Entre el discurso y la práctica abandonada</i>	<i>114</i>
<i>6.4.2. La autonomía universitaria en la encrucijada: libertad bajo presión</i>	<i>115</i>
6.5 Comentarios de cierre de capítulo	117
Capítulo 7. Las voces del profesorado español: tensiones, paradojas y esperanzas en la formación ciudadana universitaria.....	119
7.1 Datos genéricos de la Universidad de estudio.	119
7.2 Concepciones de la formación ciudadana: entre la dignidad colectiva y la retórica vacía.....	120
<i>7.2.1 La ciudadanía como proyecto de humanización y colectividad</i>	<i>120</i>
<i>7.2.2 La formación ciudadana como propósito esencial de la educación superior</i>	<i>127</i>
<i>7.2.3 Estrategias y prácticas docentes para la formación ciudadana</i>	<i>129</i>
<i>7.2.4 Dificultades y retos en la práctica de formación ciudadana</i>	<i>132</i>
7.3 La incidencia del profesorado en el diseño y rediseño curricular.....	135
<i>7.3.1 La débil incorporación formal de la formación ciudadana en los planes de estudio</i>	<i>135</i>
<i>7.3.2 Las "grietas" como espacios de incidencia: autonomía y libertad de cátedra</i>	<i>136</i>

7.3.3 <i>Participación en comisiones de diseño y rediseño curricular</i>	137
7.4 La incidencia de las políticas educativas en la formación ciudadana	138
7.4.1 <i>La "Ciudadanía Vacía"</i>	138
7.4.2 <i>El sistema de acreditación y la lógica neoliberal: la docencia como variable</i>	140
7.4.3 <i>El ataque a lo público y la precariedad</i>	141
7.3.4 <i>Los márgenes de acción: esperanza y resistencia desde lo local</i>	142
7.5 Comentarios de cierre de capítulo	142
Conclusiones	144
Referencias	150
ANEXOS	159
Anexo 1. Principales referentes teóricos sobre ciudadanía y su relación con la educación.	160
Anexo 2. Guion de entrevista exploratoria	164
Anexo 3. Guion de entrevista a informantes clave	166
 Tabla 1 Producción del conocimiento sobre formación ciudadana.	22
Tabla 2 Referentes teóricos y disciplinas	68
Tabla 3 Teoría del currículo	75
Tabla 4. Teorías del currículo para la FC y democrática.....	76
Tabla 5. Elementos de las teorías del currículum sobre democracia	77
Tabla 6 Dimensiones de análisis respecto a las teorías curriculares	86
Tabla 7 Matriz de consistencia metodológica	91
Tabla 8 Planes de estudio UAEM y UMA.....	96
 Ilustración 1. Marco referencial de política nacional sobre formación ciudadana: el caso mexicano	58
Ilustración 2. Marco referencial de política nacional sobre formación ciudadana: el caso español	60
Ilustración 3 Balance de las políticas educativas nacionales e internacionales sobre formación ciudadana	66

Introducción

El presente documento corresponde al reporte de avances de investigación de los primeros cuatro semestres del Doctorado en Educación. El objetivo que se persigue con este trabajo es indagar la forma en la cual se ha implementado el planteamiento de la formación ciudadana en el currículum universitario y en la práctica de los docentes en dos Instituciones de Educación Superior (IES): la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM-México) y la Universidad de Málaga (UMA-España). Cabe destacar que la intención de esta investigación no es hacer un estudio comparativo, sino dar cuenta de las características de dos dispositivos de formación universitaria en contextos sociales diferentes, en relación con la formación ciudadana.

El reporte inicia con un primer capítulo en el cual se aborda el *planteamiento del problema* que contempla los efectos de la globalización en la sociedad y cómo repercuten en las formas de actuar y de expresarnos en favor de los derechos ciudadanos. A partir de ello, reflexionamos sobre el papel que tiene la educación de nivel superior en la sociedad, sus alcances y potencialidades en la formación de futuras generaciones de profesionales, pero también de ciudadanos, y con ello estructuramos las preguntas y objetivos de la investigación.

En el segundo capítulo se presenta un apartado sobre la revisión y análisis de la *producción de conocimiento* sobre los temas de ciudadanía, currículum, formación ciudadana y educación superior; a partir de lo cual se identifica que el tema ha sido poco estudiado en la educación superior, en el currículum y, particularmente, con los docentes, en cuanto a prácticas, ejercicios y estrategias encaminadas a promover la formación ciudadana.

Como parte del marco referencial, se presenta el apartado *marco de política educativa internacional, nacional e institucional*, que muestra una revisión y análisis documental con la intención de identificar las perspectivas y tendencias en relación con la formación ciudadana y en específico su incorporación al currículo y los cambios que implica en la práctica docente.

El tercer capítulo es parte de la *construcción del referencial teórico*, que se estructura a partir de la revisión de las posturas teóricas que sostienen la necesidad de fortalecer una educación para la democracia, la formación ciudadana y la incorporación de planteamientos curriculares integradores, holísticos y globales. Este apartado está integrado por tres dimensiones: 1) ciudadanía, 2) formación ciudadana y 3) Teorías del currículo para la formación ciudadana y la democracia, a partir de las cuales se pretende profundizar en los principales componentes de dichas dimensiones para que sea constituyan en la vía de análisis de la información recabada en el trabajo

de campo, a través de los informantes. Es necesario señalar que en este reporte se presentan los avances hasta este momento, por lo que este apartado se encuentra en construcción.

El capítulo siguiente aborda la *vía metodológica* de nuestra investigación, misma que consiente en el detallado del tipo de investigación, las etapas a desarrollar, las herramientas de acopio y un cronograma. La metodología tiene un enfoque cualitativo, de análisis interpretativo y de análisis en casos de dos IES diferentes. Además, se presenta el instrumento exploratorio y la reestructuración de este, para la entrada al campo seleccionado.

Finalmente, como último capítulo se presentan los resultados de la aplicación del instrumento exploratorio, la bibliografía y los anexos.

Capítulo 1. Enunciando la problemática

El presente capítulo tiene la intención mostrar cómo la globalización ha reconfigurado las prácticas ciudadanas y cuál ha sido el papel de la educación superior en este nuevo escenario. A partir de una revisión de la literatura existente sobre los efectos de la globalización en la sociedad, se problematiza el papel de las instituciones educativas en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. En este sentido se plantean las preguntas y los objetivos de esta investigación.

1.1 La educación como escenario de transformación ante un panorama global de crisis e incertidumbre

El mundo contemporáneo se ha transformado de manera constante y veloz, por lo que los sujetos deben enfrentarse cotidianamente a procesos de cambio en cuanto a la forma de vida social, económica, cultural, política, tecnológica y ambiental, como lo señalan Campos y Martínez (2020), Morin (2011), Bauman (2003, 2005) y Garcés (2013). Dichos autores asocian los cambios con el fenómeno de la globalización y con el modelo neoliberal orientado al desarrollo económico, que han sido objeto de diversos debates y discusiones sobre las implicaciones, alcances y retos que dan origen a diferentes posicionamientos.

Para Campos y Martínez (2020) la globalización “ha impulsado la conformación y unión de los países en bloques regidos por directrices y legislaciones comunes [...] que trata de unir fuerzas en pro de un mercado común” (p.21) y fomenta un mundo sin fronteras con un acelerado desarrollo enfocado en un mercado global. En este mismo sentido, los aportes de Morin (2011) acentúan que la globalización se ha preocupado en diseñar una infraestructura de una sociedad-mundo a partir de intercomunicaciones permanentes principalmente en el campo económico, para lo que es necesario una economía mundializada. Dichos autores refieren que este fenómeno se conforma por algunas partes integrales como lo son: las tecnologías de la información y la comunicación, la productividad y ganancias de las industrias, el flujo mayor y acelerado de capitales en el planeta, la innovación de los medios de transporte y el contacto entre múltiples razas y culturas (Campos y Martínez, 2020), mismos que no crean comunidades globales sino soberanías relativas o limitadas, ocasionando transformaciones con riesgos y consecuencias en la vida político-social, poniendo en evidencia la incapacidad de las sociedades para controlar su propia economía, la falta de autoridades legítimas dotadas de poder de decisión y la ausencia de una conciencia de comunidad (Morin, 2011).

Por otra parte, Bauman (2003) denomina a la etapa actual como modernidad líquida, definida desde la metáfora de la fluidez en la cual “casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo” (p.36) y representa cambios continuos e inconsistentes en las relaciones humanas. Para el autor, las sociedades han cambiado la búsqueda del bien común por el bienestar individual, por lo que los sujetos se encuentran inmersos en una individualidad colectiva que favorece las identidades débiles y frágiles que promueven lo inmediato, el consumismo y las jerarquías de poder, lo que ocasiona un panorama de incertidumbres y desesperanza. Todo ello contribuye a que “la globalización provoque una crisis planetaria de múltiples rostros” (Morin, 2011, p.21).

Para Morin (2011), nos encontramos en una crisis de la humanidad que se conforma por la suma de diversas crisis en escalas locales y globales, las cuales se distinguen en: económicas, ecológicas, cognitivas, sociales y políticas, y que han generado problemas sociales caracterizados por la desigualdad, la crueldad, los desastres, las incertidumbres y la emancipación.

Para autores como Garcés (2013), Morin (2011) y Bauman (2005) el mundo global actual parece estar bajo el signo de catástrofe, el deseo de inmunidad, de separación y el miedo del otro. Estas ideas son impulsadas por una ideología vinculada al modelo neoliberal el cual, en un inicio, se proclamó como una utopía de interacción planetaria; la cual, sin embargo, se ha dado de manera forzada e impuesta en un sentido igualitario, a partir de un sistema económico que pasa por encima de las formas más asentadas de la soberanía política y que favorece desigualdades sociales en escalas locales, nacionales y mundiales.

En este sentido, para Garcés (2013) es necesario reflexionar sobre una conciencia como “un nudo de significaciones vivas enlazado a cierto mundo, [...] para reaprender a ver el mundo ya no desde la mirada frontal y focalizada del individuo sino desde la excentricidad inapropiable, anónima de la vida compartida” (p.49) y para ello es necesario retomar el ideal igualitario de la modernidad desde un concepto de libertad.

A lo mencionado hasta ahora podemos agregar los aportes de Morin (2011) sobre las crisis e incertidumbres, las cuales tienden a evidenciar la incapacidad de un sistema para resolver sus problemas vitales, por lo que es necesario pensar en una metamorfosis del sistema y, para ello, es preciso cambiar de vía. Para el autor es claro que no es posible frenar los avances tecnológicos, científicos y económicos que han deteriorado la vida en el planeta, pero considera que la posibilidad de modificar ciertas trayectorias y males de la actualidad se puede lograr a través de

una profunda reforma del pensamiento y de la educación. La reforma del pensamiento exige un conocimiento contextualizado, globalizado, multidimensional, es decir complejo. Al respecto Morin (2011) menciona que:

Solo un pensamiento capaz de captar la complejidad de nuestras vidas, nuestros destinos y la relación individuo/sociedad/especie, junto con la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir, y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía. Solo un pensamiento complejo puede darnos armas para preparar la metamorfosis social, individual y antropológica (p.143).

Sin embargo, el mismo autor considera que, en la cultura y la escuela, existe una tradición de pensamiento que enseña a conocer el mundo desde ideas claras y distintas, que reducen lo complejo a lo simple, a unificar lo que es múltiple y a eliminar lo que representa desorden o contradicción de lo que conocemos. Por lo tanto, es necesario un pensamiento complejo que “permita desarrollar la aptitud para reaccionar de forma pertinente en una situación nueva” (Morin, 2011, p.144).

Aunado a lo anterior, Morin (2011) señala la necesidad de una reforma de la educación, lo que implica analizar la orientación de las reformas de la enseñanza, debido a que “no se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se puede reformar las mentes sin antes no se han reformado las instituciones” (p.147). Para el autor, la reforma de la educación debe plantearse desde la forma de vida de los sujetos: vivir desde lo individual, vivir como ciudadanos de una nación y vivir desde su propia pertenencia al género humano, para ello se requiere sustituir el sistema actual por un nuevo sistema educativo que implique una forma más compleja de conocer, a través de la introducción de los siguientes temas: a) el conocimiento del conocimiento; b) la realidad humana como trinidad individuo/sociedad/especie; c) la era planetaria; d) la comprensión del otro; e) el enfrentamientos de incertidumbre y f) la trinidad ética

Para Morin (2011):

La reforma de pensamiento depende de la reforma de la educación, pero está a su vez, depende de una reforma previa del pensamiento: son dos reformas clave que forman un bucle recursivo, siendo la una productora/producto de la reforma de la otra (p.154).

Para el autor, una reforma de mentalidades necesita de la educación y para ello esta debe ser permanente y con saberes para los grandes problemas de la sociedad como la globalización, ecología y economía. Morin (2011) considera que las reformas de pensamiento y de educación deben acompañarse de una reforma moral, misma que se integra por una ética de tres direcciones: a) ética individual: autoexamen permanente y la aptitud para comprender a los demás; b) ética cívica: deberes y derechos de los ciudadanos en la individual como en lo colectivo; y c) ética del género humano: actuar por el bien de la humanidad.

A partir de estos autores, observamos que los fenómenos de la globalización y el neoliberalismo han transformado la realidad social, lo cual ha tenido como resultado una serie de consecuencias que modifican la forma en que se vive, enfrentando a las sociedades modernas a crisis y problemas sociales traducidos en retos a superar para vivir mejor. Las incertidumbres nos permiten plantear la necesidad de otro tipo de ciudadanía y ciudadano crítico y activo interesado en el bienestar colectivo, con las habilidades y capacidades para atender de las problemáticas y crisis anteriormente enunciadas. Para ello, es necesario cuestionarse sobre los escenarios educativos y la manera en que se atienden e incorporan estas reformas de pensamiento y educación, para la formación de ciudadanos que permitan la transformación de la sociedad.

En relación con lo anterior Morin (2011) considera la necesidad de una metamorfosis de la humanidad, a partir de la cual los individuos se encarguen de la construcción de un mundo más humano, justo, salvable y feliz. Para transitar hacia esa metamorfosis, Morin (1999) indica que es necesario reformar las mentalidades de los humanos, lo cual se puede dar a través del campo educativo, de manera que la educación es vista como un pilar fundamental para el progreso de las naciones.

En ese mismo sentido, Nussbaum (2010) reflexiona sobre el significado de progreso para una nación y considera que, tradicionalmente, el progreso se asocia con el crecimiento económico como vía para acceder a otros beneficios como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica. Sin embargo, afirma que “producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida” (p.36). Por lo tanto, es necesario plantear un modelo educativo que promueva el desarrollo nacional en todas sus esferas a través de un aprendizaje activo que implique un compromiso firme con el pensamiento crítico.

Con respecto al desarrollo, la autora señala que desde la educación se promueve la importancia del crecimiento económico a través de las ideas del bienestar del ciudadano y de pertenencia a un colectivo en situación de progreso. No obstante, también se fomenta el individualismo y se ignora la desigualdad. Nussbaum (2010) considera que en este tipo de educación se desprecian las artes y las humanidades, que son disciplinas de gran valor en la educación para la democracia, por lo que el papel de los sujetos como ciudadanos figura como objetos de manipulación y como servidores incondicionales a las ideologías. Ante tales situaciones, una de las alternativas es pensar en una educación bajo el paradigma del desarrollo humano, el cual se considera que

[...] lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, salud y la integridad física hasta la libertad política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes e instituciones (p.47).

Para la autora, este modelo de desarrollo humano permite proteger las libertades y derechos fundamentales como la educación y la salud. Además, permite fomentar un tipo de democracia “humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de “la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” para todos y cada uno de sus habitantes” (p.48).

1.2. Formación ciudadana como herramienta de transformación social

Ante un panorama de crisis de proporciones mundiales, Nussbaum (2010) se refiere a un tipo de crisis que considera “puede llegar a ser mucha más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación” (p.20). La autora argumenta que la búsqueda de eficiencia en los sistemas educativos, entendida en términos meramente economicistas, resulta contraproducente a largo plazo. Al priorizar la capacitación técnica y descuidar la formación en valores, como la igualdad y el respeto, estos sistemas contribuyen a perpetuar las condiciones sociales que fomentan la violencia y la deshumanización. Esta situación revela una profunda ineficiencia sistémica, ya que los recursos invertidos en educación están

siendo malgastados en procesos que, paradójicamente, socavan las bases mismas de la convivencia humana, tal como señala Nussbaum (2010).

En ese sentido, retomamos a López-Calva (2016), quien menciona que:

El verdadero desafío de eficiencia, pertinencia y equidad de la educación de nuestros tiempos es el de su propia reinversión para incluir la formación para el desarrollo humano como su eje fundamental para poder aspirar a la construcción de sociedades verdaderamente democráticas que respondan a las necesidades de todos (p.5).

Para el autor, la pertinencia de un sistema educativo no puede reducirse a su capacidad para satisfacer las demandas del mercado laboral. Si bien, esta dimensión es importante, no debe eclipsar el objetivo más amplio de la educación, que es contribuir al desarrollo humano integral. Un enfoque excesivamente economicista de la educación puede generar consecuencias negativas a largo plazo.

Para López-Calva (2016), la educación requiere de la formación de ciudadanos con características y competencias necesarias para crear una comunidad participativa, incluyente, dialógica, crítica, solidaria y equitativa. Por lo tanto, el concepto tradicional de ciudadanía, entendido como un conjunto de derechos, resulta insuficiente para definir de manera compleja y contextualizada lo que debe ser la formación de ciudadanía en sociedades contemporáneas, que son diversas y multiculturales.

En ese sentido, Rodríguez y Orrego-Echeverría (2021) mencionan que existe una creciente tendencia a reconceptualizar la ciudadanía, desplazando el enfoque tradicional, centrado en derechos y deberes, hacia una perspectiva que prioriza la acción social y la construcción de una vida digna. Esta nueva visión trasciende los marcos epistemológicos establecidos, invitando a una reflexión crítica sobre los fundamentos y prácticas de la educación ciudadana. Esta perspectiva llamada ciudadanía crítica requiere de:

modelos ciudadanos que no sólo converjan con las reflexiones en torno a lo “humano” [...], sino que, de cara a los nuevos retos de la globalización, se piense en un modelo pedagógico y educativo que responda a las demandas contextuales, pero sobre todo a la necesidad de

instaurar éticas de la liberación y la acción que a su vez redunden en el ejercicio de una ciudadanía autónoma, responsable y activa (Rodríguez y Orrego-Echeverría, 2021, p.92)

Asimismo, los autores señalan que, ante la complejidad de los seres humanos, más que prefijar un determinado modelo que contribuya a la formación ciudadana, se deben buscar métodos, o aproximaciones al aprendizaje, coherentes a las demandas del contexto y la subjetividad propia de los sujetos. De igual manera, señalan que la importancia de articular la realidad social y la educación parte no solo del hecho de que somos seres sociales por naturaleza, “sino porque dicha condición de sociabilidad es en sí misma compleja y muchas veces conflictiva, de suerte que se requieren ciertos parámetros que optimicen y viabilicen las relaciones en el tiempo, es decir, un marco ético” (Rodríguez y Orrego-Echeverría, 2002, p.94).

Siguiendo con los planteamientos de los autores Rodríguez y Orrego-Echeverría (2002), se destaca que el papel de las instituciones de educación puede ser determinante en la producción y reproducción de la vida digna, por ello se valora como un espacio de formación de los sujetos en una ciudadanía verdaderamente crítica y una posible toma de conciencia para interpretar el medio del mundo que los rodea y lograr transformarlo. Debido a la complejidad de la apropiación de las perspectivas de formación ciudadana, se parte de un posicionamiento de la ciudadanía desde un marco de la comunidad en un proceso continuo de cambio y transformación del tejido social.

1.3 La educación superior y su papel en la formación ciudadana.

La universidad, como institución milenaria, ha experimentado una transformación constante, adaptándose a las dinámicas sociohistóricas de las sociedades contemporáneas, especialmente en aquellos regímenes democráticos y monarquías constitucionales que promueven la participación ciudadana. Como lo mencionan Rodríguez y Orrego-Echeverría (2021) “la escuela, la universidad y la educación en general no se desarrollan de espaldas a las realidades históricas y concretas del contexto en el cual concretan sus actividades” (p.92). En ese sentido Ibarra (2022) menciona que:

[...] no es de extrañar, que desde el siglo XIX hasta nuestros días, el concepto de universidad tenga un gran peso e importancia vigente para el futuro de las nuevas

generaciones, sin dejar de lado el legado humanista, científico y cultural de las *almas mater* en las que se ha gestado el porvenir (p.9)

De acuerdo con Ibarra (2022), las universidades se mimetizan con el acontecer sociopolítico y cultural de las sociedades en las que están inmersas, con lo que se evidencia una estrecha correlación entre ambas esferas y se visibiliza la necesidad de que, en el marco de los desafíos y oportunidades que plantea el contexto global y regional, es fundamental reflexionar sobre la universidad desde una postura crítica y emancipadora.

Para Didrikson (2022), desde los orígenes de la universidad esta se ha constituido como una institución social y cultural de características propias que se reconocen y emulan. A pesar de las particularidades de cada contexto, las universidades han demostrado ser fundamentales para la construcción de sociedades del conocimiento, respondiendo a los desafíos y oportunidades que se presentan en un mundo globalizado; estas “siguen reflejándose así mismas como similares, aún con enormes contrastes por región, por país, por institución o por su determinada relación con la sociedad, con sus distintos gobiernos y Estados, y con la economía” (Didrikson, 2022, p.24). Para el autor, las universidades, a pesar de sus particularidades históricas y contextuales, conforman una red global de instituciones interconectadas; se influyen mutuamente, compartiendo y adoptando prácticas, modelos y visiones. Esta interdependencia refleja la naturaleza transnacional del conocimiento y la educación superior.

La educación superior, en el marco de los desafíos de los fenómenos de la globalización y el neoliberalismo, de acuerdo con Giroux (2018), se encuentra amenazada por las transformaciones del orden neoliberal, “los estados, por su parte, han utilizado sus menguantes recursos financieros como una excusa efectiva para instigar la transformación de las universidades en fábricas de saber mercantilizado o para remodelarlas a modo de extensiones del complejo militar-industrial” (Giroux, 2018, p.199), lo que evidencia que su principal preocupación es preparar a los estudiantes para insertarse en un mercado global, dejando a un lado la necesidad de formar ciudadanos críticos capaces de enfrentar los desafíos de orden social.

Para el mismo autor, el propósito de la educación superior es formar una ciudadanía crítica e informada capaz de participar activamente en una sociedad democrática. Sin embargo, considera, esta noción se ha convertido en un eslogan ordinario que ha perdido toda credibilidad (Giroux, 2018, p.221). Por ello, para el autor es necesario reconocer que la educación superior es una esfera

pública viable, en la que es posible ejercitar los principios, las formas de conocimiento y los valores democráticos. Además, plantea que la universidad debe formar a los educandos no sólo en la parte disciplinar sino también en lo social, para que sean, desde la profesionalización, agentes prácticos comprometidos con el bien común.

En relación con lo anterior, Panico (2019) reflexiona que la mayoría de los planes de estudios universitarios están dominados por una tendencia de estandarización curricular, caracterizada por la especialización profesional y una formación orientada “por criterios de futura rentabilidad laboral, a la vez que los aspectos de orden ético y de responsabilidad social son tratados de forma marginal al incorporarse como lineamientos generales de cómo un buen profesional debe ser, también un buen ciudadano” (Panico, 2019, p.2). En ese sentido, el autor menciona la incapacidad de la universidad para ofrecer una formación oportuna para el futuro de los estudiantes y se cuestiona la manera en la cual es posible brindar una educación universitaria que no solo atienda las necesidades del mercado laboral, sino que ofrezca las herramientas para que los profesionales sean también sujetos integrales, capaces de “moverse de manera inteligente y responsable en un mundo competitivo y plural” (Panico, 2019, p.2).

Por su parte, Yurén (2019) indica que la formación ético-político es una tarea urgente para las universidades, las cuales tendrían que hacer posible:

[...] a) la realización de prácticas de crítica y transformación de la eticidad existente, actualmente atravesada por la corrupción; b) la agencia colectiva para presionar a las instituciones hacer su tarea; c) solidaridad con los más vulnerables, y d) pre-ocupación por la humanidad futura (Yurén, 2019, p.58).

Es decir, las universidades deberían formar profesionales y ciudadanos éticos y con capacidad de agencia (Yurén, 2013). Lo anterior obliga a mirar una formación para la ciudadanía crítica y con sentido global que permita a los estudiantes reconocerse como ciudadanos locales y del mundo, además de enfrentar los problemas sociales.

Los esfuerzos de las IES para formar en la ciudadanía han presentado algunas dificultades específicas, que reflejan la complejidad y los desafíos que existen en la formación ciudadana. Una de ellas es la vinculación del contexto universitario con respecto al contexto social, lo cual no favorece a una educación cívica activa y participativa, y se ha reflejado en los modelos

pedagógicos que no involucran una orientación o integración de esta temática en los planes curriculares. Por otro lado, la concepción limitada de la formación ciudadana por parte del profesorado ocasiona que no se perciba este tipo de formación como parte de sus responsabilidades y que la educación básica no ha contribuido lo suficiente para esta formación (González Puentes, 2021).

Con base en lo anterior, es necesario reflexionar sobre la figura del docente y su práctica profesional “bajo un compromiso ético basado en la crítica constructiva y en una responsabilidad ciudadana activa, que debe representar la figura docente” (Leite, et al, 2023, p.102). En este sentido, para Lobatón-Patiño, Precht, Muñoz y Villalobos (2020) una de las grandes dificultades de la práctica docente para la formación ciudadana consiste en que los docentes, no están preparados para desarrollar esta tarea, ya que no logran incorporar el enfoque pedagógico que la educación ciudadana y para la democracia requieren. De acuerdo con los autores, la formación ciudadana dentro de la formación docente se constituye como un objeto de estudio emergente ya que, a pesar de los esfuerzos por impulsar propuestas curriculares en ciudadanía, la formación docente especializada en el área ha quedado rezagada.

Aunado a ello, los autores consideran que otro de los problemas de la práctica docente es la comprensión polisémica de las nociones de formación ciudadana, lo que se refleja en las diferentes perspectivas y enfoques en las que se aborda el tema. Principalmente, se privilegia el énfasis en lo ético-social, que promueve valores de convivencia, respeto y pertenencia a la comunidad, pero omite en gran medida la dimensión ético-político.

Para promover la formación ciudadana es necesaria la integración de las dos dimensiones en competencias profesionales para una ciudadanía activa y comprometida. Por lo anterior, los autores reflexionan en la necesidad de una formación docente que contribuya a la formación ciudadana, considerando las siguientes estrategias: a) enfoques críticos y reflexivos sobre la realidad social y política b) promover la participación activa, c) integrar la formación ciudadana de manera transversal, d) capacitación docente en formación ciudadana y e) fomentar el pensamiento crítico (Lobatón-Patiño, Precht, Muñoz y Villalobos, 2020).

De igual manera, González Puentes (2021) señala una serie de dificultades que enfrenta el profesorado para la formación ciudadana relacionada con varios aspectos. Principalmente, considera que las concepciones limitadas sobre ciudadanía ocasionan que los profesores comprendan el término desde un texto social y político específico, lo que limita el enfoque. El

autor coincide con los planteamientos de Lobatón-Patiño, Precht, Muñoz y Villalobos, (2020), que señalan la falta de formación para la formación ciudadana, lo que dificulta la capacidad de los profesores para integrar esta temática de manera efectiva en su práctica docente. Ello, además de que ocasiona un desconocimiento en la importancia de este tipo de formación, ocasiona que algunos docentes no pueden percibir la formación ciudadana como una responsabilidad ética dentro de su labor educativa, lo que puede ocasionar una falta de compromiso al respecto (González Puentes, 2021). En suma, estas dificultades pueden impactar la efectividad de la formación ciudadana impartida por el profesorado en la universidad y resaltan la importancia de abordar estos desafíos para promover una educación ciudadana más integral y significativa.

A partir de lo expuesto, surgen diversas interrogantes acerca de cómo las IES incorporan la formación ciudadana desde una perspectiva que contribuya al bienestar social. En este sentido, consideramos pertinente analizar si las propuestas curriculares integran enfoques orientados al desarrollo de una ciudadanía activa. Asimismo, nos planteamos hasta qué punto el profesorado cuenta con la preparación y capacitación necesarias para formar al estudiantado en el ejercicio democrático, transformar las prácticas educativas e incorporar de manera efectiva nuevas propuestas dentro del currículo y sus contenidos.

1.4 Preguntas y objetivos de investigación

Considerando lo antes expuesto, los cuestionamientos y objetivos para esta propuesta de investigación son los siguientes:

Pregunta de investigación

- ¿De qué forma las concepciones sobre ciudadanía de los docentes universitarios inciden en su práctica y en el diseño y rediseño curricular, para promover la formación ciudadana en el contexto de la educación superior?

Preguntas subsidiarias

- ¿Cuáles son los planteamientos de la política educativa nacional e internacional respecto a la formación ciudadana en la educación superior?
- ¿Cuáles son los planteamientos sobre formación ciudadana que se expresan en el modelo educativo y curricular, y como se han implementado en el diseño y rediseño curricular?

- ¿Cuáles son las concepciones de los docentes universitarios sobre la formación ciudadana que inciden en el desarrollo de sus estrategias pedagógicas?

Objetivo general

- Analizar cómo las concepciones de ciudadanía de los docentes universitarios influyen en las estrategias y prácticas que promueven la formación ciudadana en el contexto de la educación superior.

Objetivos particulares

- Analizar los planteamientos sobre la formación ciudadana en educación superior en los documentos de política educativa internacional, nacional y en los estatutos institucionales.
- Analizar los discursos asociados a la formación ciudadana en los documentos institucionales de dos IES y cómo se han implementado en el diseño y rediseño curricular.
- Analizar las concepciones de los docentes universitarios sobre la formación ciudadana y cómo la incorporan en estrategias pedagógicas que incidan en los procesos de formación.

Capítulo 2. Producción del conocimiento sobre formación ciudadana y educación superior

En este capítulo se presentan los resultados de la revisión y análisis de la producción del conocimiento de los últimos cinco años. El análisis se centró en la intersección entre formación ciudadana, educación superior y currículo, con el propósito de mostrar los principales aportes de la producción científica más reciente, así como delimitar las líneas de investigación emergentes y los vacíos de conocimiento existentes en el área.

Como resultado de la revisión realizada se obtuvieron 39 artículos correspondiente a diferentes temporalidades (Tabla 1) y de países de principalmente de Iberoamérica, los cuales se clasificaron en cinco dimensiones a partir de las temáticas que se abordaron en ellos: a) El contexto general de la educación superior y su compromiso con la formación de ciudadanos, b) aproximaciones a la educación o formación ciudadana, c) formación ciudadana en el currículo universitario, d) docentes universitarios y formación ciudadana, e) Innovaciones en la formación ciudadana

Tabla 1.

Producción del conocimiento sobre formación ciudadana

Temática		Años					Total
		2024	2023	2022	2021	2020	
a) El contexto general de la educación superior y su compromiso con la formación de ciudadanos		3	0	2	1	1	7
b) Aproximaciones a las nociones de educación ciudadana y formación ciudadana		2	1	3	0	3	9
c) Formación ciudadana en el currículo universitario		0	1	3	2	2	8
d) Docentes universitarios para la formación ciudadana	d.1) Formación docente para la FC	0	1	1	1	4	9
	d.2) Prácticas docentes universitarios para la FC	0	0	1	0	1	
e) Formación para la ciudadanía global		0	1	3	2	0	6
Total		5	4	13	6	11	39

Fuente: Elaboración propia (2026) con base en los resultados de la búsqueda de la producción de conocimiento.

2.1 El contexto general de la educación superior y su compromiso con la formación de ciudadanos.

Los documentos analizados que forman parte de esta clasificación destacan la relevancia de la educación superior como motor de progreso y desarrollo social en escalas locales y globales. Las IES emergen como actores clave en la construcción de sociedades más justas y prósperas al promover el desarrollo individual y colectivo. Su alcance se extiende a diversos ámbitos de la vida social, económica y cultural, lo que evidencia su vínculo con el bienestar común.

De los trabajos que abonan a este apartado se encuentra el de Schmelkes (2024), el cual, a partir de un enfoque analítico y reflexivo, recurre a un ensayo argumentativo con base en la revisión crítica de la literatura especializada sobre el papel de la educación y las IES, con el objetivo de explorar el potencial de la educación para transformar la realidad social y contribuir a la formación de personas con un sentido ético. Además, señala la importancia de comprender el papel de la educación en la preservación de la cultura, el fortalecimiento del capital social y la promoción de valores que contribuyan al desarrollo humano integral.

Schmelkes (2024) subraya la ambivalente naturaleza de la educación, la cual opera simultáneamente como un mecanismo de conservación cultural y como una fuerza de transformación social. Por un lado, se refiere al proceso que permite la transmisión intergeneracional de valores, saberes y prácticas, contribuyendo a la cohesión social y a la preservación de identidades culturales. Sin embargo, reconoce que la educación, históricamente, ha sido instrumentalizada por grupos dominantes para perpetuar desigualdades y mantener el *statu quo*. Por otro lado, destaca que el potencial transformador de la educación permite pensarla como un escenario para fomentar el pensamiento crítico, la conciencia social y la agencia individual y colectiva de la ciudadanía, lo que la convierte en un catalizador para el cambio social y la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

En la educación, “cuando se cumplen ciertas condiciones, por su solo accionar en una sociedad genera efectos sociales, económicos y culturales que van transformando las sociedades en las que actúa” (Schmelkes, 2024, p.420). Es decir, se visualiza a la educación como una herramienta clave para el cambio social que, al incidir en las estructuras y dinámicas sociales, se erige como una fuerza motriz para cambiar las estructuras sociales a unas más equitativas y democráticas. En este sentido, la autora resalta la importancia de la educación en la formación de ciudadanos críticos, participativos y responsables, y con capacidades para mejorar su entorno.

Otros de los trabajos analizados es el de García, López y Chavelas (2024) quienes, en un ensayo crítico en torno a la modernidad, posmodernidad y transmodernidad dentro del contexto de la educación superior, realizaron una incisiva crítica a la influencia del capitalismo, la hegemonía epistémica y la visión neoliberal que han moldeado la producción del conocimiento y la configuración de las instituciones educativas. En este sentido, los autores proponen la *transmodernidad*¹, según la filosofía de Enrique Dussel, como un marco conceptual que permite repensar la educación superior desde una perspectiva más ética, intercultural y crítica, con el objetivo de construir un nuevo modelo educativo que fomente la diversidad, la conciencia social y la participación activa de los estudiantes en la transformación de sus comunidades.

Los autores señalan que la educación superior debe ser un motor para la construcción de sociedades más justas y democráticas. Por lo tanto, la formación ciudadana, entendida desde el marco de una universidad transmoderna, exige una perspectiva crítica que permita cuestionar las estructuras de poder y fomentar la transformación social. La FC se considera debe ser:

construida desde la filosofía de la liberación, propone replantear y “democratizar” esta relación sujeto-naturaleza y sujeto-sujeto. El sujeto, sin desprenderse de su individualidad, requiere de otros y eso incluye a la naturaleza y los elementos que la configuran. Esta visión promueve la construcción de un proyecto societal alternativo que parta desde lo medioambiental y no desde la economía de mercado. El eje transversal de un nuevo modelo pedagógico universitario es, necesariamente, la alteridad y la otredad (García, López y Chavelas, 2024, p.65)

En este contexto, los autores abogan por una educación que trascienda los límites de la modernidad, promoviendo una conexión profunda del ser humano consigo mismo y con su entorno. La transmodernidad, como marco conceptual, ofrece una alternativa a los modelos educativos tradicionales al enfatizar la importancia de la alteridad y la construcción de un futuro más justo y equitativo. Los autores concluyen que es imperativo reorientar los paradigmas educativos, trascendiendo los enfoques consumistas e inmediatos, hacia una visión integral que priorice el bienestar social y ambiental a largo plazo.

¹ Referido como un concepto filosófico que representa una nueva etapa de la civilización humana, post-capitalista, que busca construir un proyecto ético, cultural, epistémico y político alternativo (García, Lopez y Chavelas, 2024)

Por otro lado, el trabajo de López-Calva (2024) propone, desde una construcción teórica y una reflexión crítica, ofrecer una respuesta a los cuestionamientos sobre el propósito o sentido de la educación en este cambio de época caracterizado por la crisis y la desigualdad. El autor plantea una visión de la educación orientada al desarrollo de la conciencia humana en sus dimensiones personales, interpersonales, sociales y planetarias, para contribuir a la construcción progresiva de lo que denomina un *antropoceno positivo*², en busca de un desarrollo sostenible y equitativo que promueva la justicia, la paz y la fraternidad en todas las dimensiones de la vida. Esta perspectiva se contrapone a la corriente predominante que prioriza la formación técnica y la productividad, con el objetivo de fortalecer un modelo socioeconómico basado en el consumismo y la acumulación material como sinónimos de bienestar y felicidad. Se requiere, por tanto, un cambio de paradigma educativo orientando hacia la formación de ciudadanos comprometidos con prácticas conscientes y responsables, capaces de construir sociedades más justas, equitativas y democráticas. El autor también menciona la importancia de la pedagogía crítica y las epistemologías del sur, las cuales ofrecen alternativas a un sistema educativo que podría contribuir a la autodestrucción de la humanidad.

El autor subraya que, al proponer una formación ciudadana orientada hacia la acción constructiva y responsable, se busca fomentar una ética global que permita a la humanidad superar las crisis actuales y construir un futuro sostenible. Para desarrollar una ciudadanía activa, la educación debe enfocarse en las capacidades y valores que permitan a los estudiantes emitir juicios críticos, la comprensión del bien común, el reconocimiento del otro y la concepción de la propia nación como parte de una orden mundial compleja. En resumen, López-Calva (2024) aboga por un cambio profundo en la educación que promueva la conciencia, la justicia social y el compromiso con un mundo mejor, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los desafíos contemporáneos.

Dentro de los artículos considerados para esta dimensión, se localizaron investigaciones con diversas estrategias de recolección y análisis de la información. Tal es el caso del texto de Uribe, Peñaloza, Salamanca y Barreto (2022) quienes combinaron diversas metodologías,

² se refiere a una visión optimista y propositiva del impacto humano en el planeta. En contraposición al término "Antropoceno", que hace referencia a la era geológica actual en la que la actividad humana ha tenido un impacto significativo en el medio ambiente, el concepto de "Antropoceno positivo" busca promover una interacción humana con el entorno de manera sostenible, equitativa y justa. (López-Calva, 2024)

incluyendo encuestas y grupos focales, con el fin de discutir y analizar cómo los miembros de la universidad perciben y ejercen su ciudadanía en relación con el consumo y la participación social.

En el contexto actual, la educación superior tiene como misión formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos globales y, para lograrlo, los autores proponen una reorientación del currículo hacia temas como la ciudadanía, la ética y la sostenibilidad para promover la reflexión crítica, el pensamiento ético y la conciencia social. También mencionan que se requiere de estrategias pedagógicas que promuevan la vinculación con la comunidad a través de la investigación y la extensión universitaria, con lo cual se busca contribuir al desarrollo integral de la sociedad y a la resolución de problemáticas locales y globales.

En ese sentido, Uribe, Peñaloza, Salamanca y Barreto (2022) plantean que la formación ciudadana debe concebirse como un proceso integral que abarque el desarrollo de la conciencia cívica, la interiorización de valores éticos, la promoción de la participación activa y el fomento del pensamiento crítico. De esta manera, se busca cultivar individuos capaces de ejercer sus derechos, cumplir con sus deberes y contribuir al bien común, transformándose en agentes de cambio social. Finalmente, los autores ponen de manifiesto la complejidad de la ciudadanía del consumo y la participación social en el contexto universitario. Si bien consideran que se observa una conciencia creciente sobre los problemas sociales y ambientales, también se identifican desafíos relacionados con la participación activa, la responsabilidad compartida y la efectividad de las acciones ciudadanas. En este sentido, las universidades tienen un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de enfrentar los desafíos de la actualidad.

Por otro lado, el texto de Sanabria-Z, Molina Espinoza, Alfaro-Ponce y Vycudíliková-Outlá (2022) se enfocó en mostrar la importancia del pensamiento complejo en los proyectos de ciencia ciudadana (CC) y en la propuesta de un marco y una tipología para su desarrollo. A través de la metodología de Innovación Educativa Basada en la Evidencia (EBEI) y la Teoría del Cambio (TdC), se analizan marcos relevantes en el contexto de la Recomendación de Ciencia Abierta de la UNESCO, con el objetivo de abordar las deficiencias en la atención al desarrollo de competencias complejas en los ciudadanos, a pesar de su relevancia en el contexto de la Educación 4.0 y la formación de ciudadanos comprometidos. Los autores consideran a los proyectos de ciencia ciudadana como una iniciativa que permiten la relación de la comunidad científica con el público en general, para colaborar activamente en la investigación científica y promover la participación activa de los ciudadanos en la generación del conocimiento.

Los autores sostienen que el pensamiento complejo implica abordar la realidad reconociendo su carácter interconectado, dinámico y no lineal, lo cual favorece la comprensión y resolución integral de problemas complejos. En consecuencia, destacan la importancia de incorporar este enfoque tanto en la educación como en iniciativas como la ciencia ciudadana, ya que fortalece la capacidad de las personas para enfrentar de manera más amplia y reflexiva los desafíos presentes y futuros. Por ello, consideran el pensamiento complejo un elemento fundamental en los proyectos de ciencia ciudadana. No obstante, los hallazgos muestran que, aunque se ha incrementado el desarrollo de marcos de apoyo para este tipo de proyectos, aún existe poca atención al fortalecimiento de las subcompetencias que integran la macrocompetencia del pensamiento complejo.

En otro tenor, Méndez (2021) explora el papel de la universidad en la formación de ciudadanía desde una perspectiva decolonial que “permite develar lo colonial y edificar un mundo otro desde la re-existencia, insurgencia y autoafirmación” (Mendez, 2021, p.156). Desde una metodología basada en un enfoque hermenéutico, el autor busca analizar y reflexionar sobre el papel de la universidad en la formación de ciudadanía; se fundamenta en la necesidad de incorporar diversas expresiones sociales, políticas y éticas que caracterizan a los pueblos de América Latina, promoviendo una educación que reconozca y valore las diferencias de las personas. Este enfoque contribuye a comprender que las prácticas pedagógicas pueden ser transformadas para promover una educación que reconozca y valore la diversidad cultural y el contexto específico de los pueblos del sur.

Según el autor, la importancia de la interculturalidad en la educación universitaria radica en su capacidad para promover una reconstrucción sociopolítica en las relaciones de saber y poder, en un orden geopolíticamente distinto. Por lo tanto, la interculturalidad se presenta como un proyecto epistémico y político que busca trascender la unidad impuesta por los referentes occidentales, permitiendo así valorar y comprender la diversidad social, cultural y política de los pueblos indígenas. En este sentido, Méndez (2021) destaca la importancia de pensar la universidad cómo un escenario que permite construir una ciudadanía intercultural y como un proyecto político, social y ético que sienta las bases para idear una sociedad distinta. El autor plantea la necesidad de una formación ciudadana que considere la interculturalidad como fundamental en la actualidad.

Finalmente, en este apartado se presenta el texto de Sandia y Montilva (2020), el cual, a partir de un análisis documental, analiza y presenta las competencias, habilidades, valores y

actitudes necesarios para la formación ciudadana en la sociedad digital. Además, se explora cómo el enfoque educativo de aprendizaje-servicio puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de estas competencias, al conectar el *currículo académico* con la comunidad y fomentar la participación cívica. El texto busca proporcionar elementos de referencia para comprender los espacios virtuales de aprendizaje-servicio y su impacto en la formación de ciudadanos comprometidos para enfrentar los desafíos de la era digital.

A partir de la reflexión, los autores consideran que las competencias y habilidades necesarias para la formación ciudadana en la sociedad digital actual son aquellas *competencias digitales* que benefician la capacidad de comunicarse, colaborar y resolver problemas en entornos digitales. Para ello, es fundamental desarrollar la capacidad de analizar la información de manera crítica, pensar de forma creativa y encontrar soluciones innovadoras a los problemas complejos; además de una capacidad de adaptación y aprendizaje continuo, una conciencia global y cultural, y una ética digital en el uso de la información.

Aunado a lo anterior, es necesario pensar en el aprendizaje basado en la comunidad o el aprendizaje-servicio, como “un enfoque educativo que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje académico para proporcionar una formación pragmática y gradual, y la vez cubrir las necesidades de la sociedad” (Sandia y Montilva, 2020, 136), mismo que se presenta como una herramienta clave para la formación ciudadana, ya que proporciona oportunidades para conectar el currículo con la comunidad, desarrollar habilidades y actitudes de participación cívica y promover competencias relevantes para los ciudadanos del nuevo milenio. Es por ello que los autores resaltan la importancia de replantear la formación universitaria hacia el desarrollo de actitudes y competencias necesarias para una formación ciudadana adaptada a las necesidades de la sociedad digital actual, que permitan luchar por el bien colectivo.

2.2 Aproximaciones a las nociones de educación ciudadana y formación ciudadana

Dentro de los trabajos de investigación analizados, identificamos otro término utilizado para referirse a la formación ciudadana: educación ciudadana. Algunos de los autores identificados discuten y señalan algunos elementos que distinguen a cada una de las nociones, mismos que se presentan a continuación.

Morales (2024) presenta un ensayo con la intención de reflexionar sobre las relaciones entre ciudadanía, republicanismo, democracia y poder, además de abordar de una manera

descriptiva y multidisciplinar el concepto de educación ciudadana. El autor trabaja sobre la relación entre el *republicanismo y la democracia* con la formación de ciudadanos activos. Para el autor es importante destacar que existen diferentes formas de democracia, como la democracia representativa, la democracia directa, la democracia participativa, entre otras, cada una con sus propias características y mecanismos de participación ciudadana.

A partir de lo anterior, Morales (2024) plantea que la ciudadanía es un concepto fundamental para la formulación de políticas y para el funcionamiento de los sistemas políticos. Además, señala que su significado ha sido amplio y variable a lo largo del tiempo y en distintos contextos geográficos. Aunque la ciudadanía ha estado condicionada por factores propios de cada momento histórico, político y social, como restricciones legales, discriminación, exclusión social, edad o condiciones de salud. El autor destaca la importancia de reconocer estas limitaciones y trabajar para superarlas. Esto implica ejercer derechos y deberes en condiciones de igualdad y promover una participación activa en la vida democrática.

Para contribuir a ello, es necesario distinguir los discursos sobre la educación y formación ciudadana. La educación ciudadana es comprendida como el proceso educativo formal e informal que busca desarrollar en los individuos conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para participar activa y responsablemente en la sociedad como ciudadanos. La *educación ciudadana* se centra en la transmisión de información sobre derechos, deberes, instituciones políticas, valores cívicos, entre otros aspectos relevantes para la vida en comunidad. Por otro lado, la *formación ciudadana* va más allá de la educación ciudadana, ya que implica un proceso integral de construcción de la identidad ciudadana, el desarrollo de la conciencia crítica, la participación en la vida pública y la promoción de la justicia social. La formación ciudadana busca no solo informar, sino también formar individuos comprometidos con la democracia, la justicia y la equidad, capaces de actuar en pro de un bien común.

Otros autores que abonan a esta discusión son Castañeda, Haba-Ortuño, Villar-Onrubia, Marín, Tur, Ruipérez y Wasson (2024), que a partir de un estudio Delphi presentan un marco integral de alfabetización en datos para una ciudadanía crítica, mismo que desarrolló con la participación de expertos de diversos campos, provenientes de cuatro países. Como resultado del instrumento, se construyó un marco denominado DALI, que se trata de un modelo de elementos transversales para el desarrollo de la alfabetización de datos, orientada a un sector específico de la sociedad.

El marco destaca la relevancia del profesorado y su papel en la formación ciudadana, así como la responsabilidad de la universidad en promover una ciudadanía crítica y consciente. En relación con la ciudadanía y sus implicaciones educativas, los autores señalan que existe un debate importante sobre sus definiciones. Plantean que la educación ciudadana comprende un proceso formativo integral orientado a desarrollar en las personas una conciencia cívica y un sentido de pertenencia comunitaria; mientras que la formación ciudadana se enfoca en el desarrollo de habilidades y competencias para participar de manera activa y responsable en la vida social.

Por otro lado, los autores Molina, Ponce y Rubalcaba (2023) presentan un artículo con los resultados de una revisión documental sobre el proceso de construcción conceptual de ciudadanía y cómo se constituye como un campo temático y de conocimiento en la educación. El objetivo del texto fue el de comprender cómo la educación puede contribuir al desarrollo de ciudadanos activos, críticos y comprometidos con la sociedad examinando diferentes enfoques y perspectivas sobre la ciudadanía en el ámbito educativo.

A partir de los resultados, los autores reflexionan en los retos y oportunidades que existen en la formación ciudadana a través de la educación formal, no formal e informal, y cómo estos pueden impactar en la transformación social y en el ejercicio de la ciudadanía en diversos contextos. En general, el principal reto se centra en el desarrollo de ciudadanías activas con compromiso social y capaces de contribuir al bienestar colectivo, mientras que las oportunidades identificadas se relacionan con el empoderamiento ciudadano, la transformación social la promoción de la diversidad y la construcción de ciudadanía globales (Molina, Ponce y Rubalcaba, 2023).

Para Molina, Ponce y Rubalcaba (2023) la ciudadanía:

ha sido y puede ser analizada desde perspectivas diversas, que consideren, en primera instancia, las tres dimensiones (civil, política y social) definidas por Marshall en el marco de los derechos de ciudadanía. De esta manera, se van identificando las connotaciones y adjetivaciones que adquiere la ciudadanía en función del papel que desempeña, asume o se atribuye al individuo –el ciudadano– en los asuntos de la esfera social, del bien público y en relación con el Estado (p.211)

En este sentido, los autores señalan que, dentro de la investigación educativa, la ciudadanía constituye un elemento central tanto en los procesos de educación formal como en las políticas educativas. Asimismo, destacan la aparición de nuevos enfoques vinculados con problemáticas emergentes, como la ciudadanía ambiental.

Sin embargo, consideramos que los autores no hacen una distinción especial sobre las implicaciones de la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana, debido a que únicamente abordan la primera noción. Sin embargo, identificamos algunos elementos que permiten hablar de un espacio educativo para el ejercicio y derecho de información, el análisis reflexivo y crítico, así como de las condiciones en las que se puedan dar respuesta a las demandas en lo particular y en lo social, lo que implica considerar la emergencia de nuevas ciudadanía que trascienden fronteras y nuevos procesos formativos.

Otro de los textos de este bloque es el de Chacón (2022), quien, a partir de los resultados de un proyecto de investigación, buscó construir una definición de la didáctica de la formación ciudadana en las carreras pedagógicas. Su propuesta se centra en preparar a profesionales capaces de fomentar una conciencia crítica y un compromiso social. El objetivo es apoyar a los futuros docentes en el cumplimiento de su función social: educar para la vida ciudadana dentro de la escuela y formar individuos comprometidos con su entorno. Aunque el autor no distingue de manera explícita entre las nociones abordadas en esta investigación, sí ofrece una definición de la didáctica de la formación ciudadana, lo que permite apreciar cómo ha evolucionado el proceso educativo relacionado con la ciudadanía a lo largo del tiempo.

En primera instancia, el autor reconoce que se trata de una *educación para la vida ciudadana* en los espacios educativos previos al nivel superior y refiere a la enseñanza de una cultura cívico-patriótica y de componentes morales-éticos. Mientras que, en los espacios universitarios, se habla de una *formación ciudadana* como un complejo proceso integrador de un carácter ideopolítico y una formación ética y en valores para el ejercicio profesional y la participación democrática, misma que se da únicamente en las carreras en cuyo currículo existe la disciplina, como es el caso de los profesionales de la educación. Por ello, es necesario “un trabajo de profundización y mirada multi e interdisciplinaria que posibilite aprovechar todas las potencialidades de los currículos y de los procesos sustantivos de la universidad con este fin formativo” (Chacón, 2022, p.8).

Por otra parte, Hernández, Vázquez, y Monero (2022,) en una revisión de la literatura, analizaron la formación para la ciudadanía mundial activa, crítica y comprometida, a partir de un corpus de 50 documentos del año 2016 al 2021. Como parte de los resultados, los autores destacan que gran parte de las investigaciones realizadas en los contextos escolares sobre el tema se centran en una revisión de la literatura sobre los conceptos de ciudadanía mundial.

Para los autores, la formación ciudadana se refiere a un proceso educativo que promueve el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten a los individuos participar de manera activa, crítica y comprometida con la sociedad en la que viven en escalas locales y planetarias. Debido a lo anterior, consideran que la *ciudadanía mundial* es fundamental debido a que integran las ideas de interconexión global, la responsabilidad compartida, la solidaridad y empatía, y la promoción de valores universales para la resolución y atención de desafíos globales para construir sociedades equitativas y humanas.

Por su parte, Vargas (2022), a partir de registros etnográficos y documentales (2007-2019) presenta una estrategia retórica sobre el debate de la formación ciudadana y la nueva pedagogía del siglo XXI en Colombia. La importancia de esta en la formación ciudadana radica en su capacidad para abordar la crisis de la educación cívica y ciudadana, así como para adaptarse a las demandas y desafíos de la sociedad contemporánea, caracterizada por rápidos cambios tecnológicos, sociales, económicos y culturales. Para Vargas (2022), esta nueva pedagogía busca promover una educación más integral, que no solo se centra en aspectos cognitivos, sino que también considere la dimensión emocional, corporal y el contexto de consumo actual. Además, es caracterizada por priorizar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la comunicación, así como el aprendizaje activo y participativo, el uso de tecnologías en la educación y promueve una educación inclusiva.

En este sentido, la formación ciudadana se concibe como un pilar fundamental que busca preparar a los individuos como agentes de cambio y contribuir al bienestar colectivo. Según el autor, se pueden identificar algunas diferencias entre las nociones de formación ciudadana y educación ciudadana, sin embargo, las considera como complementarias una con la otra, ya que la primera se refiere al proceso de desarrollo integral de los individuos como ciudadanos, mientras que la segunda son las prácticas educativas y pedagógicas que intervienen para facilitar dicho proceso (Vargas, 2022).

Otro autor es Alejandro (2020) quien, a partir del concepto de ciudadanía de T. H. Marshall, analiza si el aporte del autor corresponde con el ciudadano real en el contexto histórico actual de México, utilizando datos de la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y otros indicadores para comprender las percepciones y comportamientos de los ciudadanos mexicanos en relación con la representación ciudadana.

Como resultado, el autor identifica algunas diferencias entre la teoría de la ciudadanía moderna propuesta por T. H. Marshall y la realidad del ciudadano mexicano del siglo XXI. Destaca que el modelo de ciudadanía de Marshall, aunque sigue siendo un fundamento implícito en el discurso político y la praxis ciudadana, no necesariamente se ajusta completamente a la realidad del ciudadano mexicano actual. Señala que la heterogeneidad poblacional en México, junto con la influencia de la historia colonial y la situación socioeconómica, generan un ciudadano real que difiere en ciertos aspectos del "tipo ideal" de ciudadano propuesto por la teoría de Marshall. Además, menciona que la formación ciudadana en México se ve afectada por la falta de solidaridad fomentada por el Estado y las instituciones educativas, así como por la influencia del sistema económico neoliberal en la formación de individuos más orientado hacia un perfil económico que hacia una ciudadanía plena (Alejandro, 2022).

A pesar de que dentro del texto no se menciona explícitamente una distinción entre educación ciudadana y formación ciudadana, se aborda la importancia de la educación en la construcción de una ciudadanía crítica. En un país como México, con una historia marcada por la diversidad cultural y la desigualdad social, la formación ciudadana puede ser un instrumento para promover la inclusión, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (Alejandro, 2022). Sin embargo, para el autor, el sistema educativo formal de México no está formando a los ciudadanos de manera plena, debido a que las instituciones educativas se han enfocado crear un estándar social y en la formación mano de obra funcional al sistema económico, en lugar de promover una ciudadanía activa y comprometida.

Por otro lado, el artículo de Lara (2020), cuyo objetivo es explorar y comprender los sentidos y significados de la formación ciudadana en tres escuelas colombianas a través de un estudio de caso, muestra que estas instituciones consideran la formación política del estudiantado como una preocupación central para el personal docente. Para la autora, la ciudadanía es uno de los conceptos que más ha transformado definiciones a lo largo de la historia. Principalmente, se le ha relacionado con la educación cívica y constituye “lo que se considera como aprendizaje cívico

o adquisición de saberes y disposiciones necesarias para ejercer la ciudadanía” (Lara, 2020, p.4). Sin embargo, este modelo se ha transformado en formación ciudadana

ya que [...] pretende generar el empoderamiento en torno a los derechos, deberes y su aplicación en la dinámica del contexto social y político. De esta manera, se pasa de la educación cívica a la formación ciudadana, donde el ser ciudadano comienza a tener una nueva connotación: poseer valores, actitudes y comportamientos democráticos asociados a la libertad, el reconocimiento de la pluralidad, la participación, los referentes de identidad y la crítica argumentada. (Lara, 2020, p.5)

En cuanto al currículum, la autora retoma a Selwyn (2004) que establece tres enfoques. El primero refiere a una educación *sobre* la ciudadanía como la reflexión para el desarrollo de juicio y autonomía moral; el segundo, como la educación *por* la ciudadanía orientada a aprender los valores cívicos desde su ejercicio en la escuela y la sociedad; y finalmente la *educación para la ciudadanía* que comprende la adquisición de conocimientos y desarrollo de actitudes y valores para participar activamente con responsabilidad en la construcción de sociedades democráticas.

Finalmente, en este apartado, el texto de Sanz, Serrano y González (2020) mediante un estudio exploratorio, analiza los antecedentes y proyecciones futuras de la educación cívica y describe el rol docente. Si bien el texto no proporciona una distinción explícita entre los términos de educación ciudadana y formación ciudadana, los autores plantean que la educación ciudadana se refiere al conjunto de prácticas educativas y pedagógicas destinadas a inculcar a los estudiantes los principios y valores fundamentales de la ciudadanía, cómo el respeto, la participación democrática, la responsabilidad cívica, entre otros. Además, ponen en consideración replantear los contenidos y políticas de formación del profesorado con base a las necesidades de la sociedad actual, para garantizar una educación de calidad.

2.3 Formación ciudadana en el currículo universitario

Debido a que parte del interés de nuestra investigación se centra en el currículo universitario, consideramos pertinente hacer las búsquedas necesarias para identificar lo que se ha investigado sobre ello en relación con la formación ciudadana. De esta manera, los textos que conforman este apartado incluyen la investigación de Chacón (2023), quien, a partir de los

resultados de un proyecto de investigación sobre la educación para la vida ciudadana, presenta parte de una estrategia curricular de formación ciudadana elaborada con los elementos y fundamentos necesarios para su implementación.

Para el autor, una estrategia curricular efectiva debe comprender la naturaleza de la formación ciudadana y considerar la manera en que ésta se desarrollará en las dimensiones curricular, investigativa y extensionista. A partir de los saberes sobre los componentes esenciales de la ciudadanía, se deben seleccionar los contenidos relevantes y las metodologías activas para generar una estrategia e integrar de manera transversal estos contenidos en todas las asignaturas y actividades educativas, considerando determinar la vinculación del contenido de las disciplinas con el contexto. Además, se deben establecer mecanismos de evaluación continua para monitorear el impacto de las estrategias curriculares en la formación ciudadana y realizar los ajustes necesarios (Chacón, 2023).

Por su parte, Torres y Zanatta (2022), en una investigación documental sistemática, identificaron los criterios que han fundamentado los estudios sobre la formación ciudadana en la educación superior en el periodo 2011-2020. Como resultado, las autoras destacan que los estudios sobre formación ciudadana se han desarrollado a partir de cuatro criterios: a) responsabilidad social universitaria, b) ciudadanía activa, c) educación ética y d) competencias para la ciudadanía.

Como parte de las discusiones, las autoras plantean que dentro de la educación superior:

[...] cuando prevalecían currículos teóricos e informativos que privilegiaban el conocimiento sobre la práctica, bajo la pretensión de que al formar en conocimientos se llegaría, por sí solo, a un desempeño eficaz en el abordaje de problemáticas laborales. Sin embargo, los resultados de estos currículos indicaban que se carecía de una formación disciplinar completa y que muchas carreras profesionales requerían una formación no solo teórica, sino también procedimental y técnica (Torres y Zantta, p. 8)

Por lo anterior, varias fueron las discusiones sobre el diseño curricular universitario y las universidades comenzaron a replantear sus diseños curriculares, e incorporar la parte práctica en sus programas, ya que la preocupación no era formar para atender el campo laboral sino que la mirada giraba en torno a una formación universitaria que contribuye a la convivencia con el otro, por lo que el diseño curricular comenzó a enfocarse hacia una formación integral que prepara al

estudiante para el campo profesional pero también para una convivencia adecuada a partir de una formación ciudadana.

Otro texto considerado es el de Michelle y Yu (2022). A partir de una investigación cualitativa sobre la percepción de la ciudadanía y la identidad de los estudiantes universitarios, se analiza cómo los discursos sociales influyen en la formación de la identidad ciudadana de los estudiantes. Como parte de los resultados, los autores destacan que los movimientos sociales y la diferenciación ideológica son mecanismos necesarios en los planes de estudio universitarios para desarrollar habilidades analíticas y de ciudadanía intercultural.

Además de lo anterior, se debe incluir el compromiso cívico y la perspectiva global universitarios en el desarrollo curricular, ya que podría permitir a los estudiantes universitarios adquirir conciencia crítica cultural y la capacidad de comunicarse en comunidades transnacionales en un mundo globalizado e internacionalizado.

Sánchez y Silva (2022), desde un estudio sobre formación ciudadana en universidades de alto desarrollo académico, utilizan un instrumento de encuestas para comprender cómo los estudiantes perciben la formación ciudadana en sus instituciones. Los resultados de la investigación resaltan la importancia de la formación ciudadana en universidades de alto desarrollo académico y mencionan que se encontraron diferencias significativas en el interés por prácticas ciudadanas entre estudiantes de diferentes carreras dependiendo de su disciplina.

A partir del análisis de los resultados, los autores destacan la importancia de incluir la formación ciudadana en el currículum universitario como una manera de promover el desarrollo de habilidades cívicas, éticas y sociales en los estudiantes. Enfatizan la necesidad de una educación que vaya más allá de la adquisición de conocimientos académicos y que se centre en preparar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y comprometidos con la sociedad (Sánchez y Silva, 2022). Cabe destacar que los autores consideran que un enfoque interdisciplinario, una inclusión de experiencias prácticas y un especial énfasis en la diversidad y en la inclusión son características importantes para el currículo universitario.

Por otra parte, Villa y Herreño (2021), con una metodología mixta, desarrollan un taller sobre la formación de competencias ciudadanas en una institución de educación superior. Para los autores, las competencias ciudadanas son habilidades y conocimientos que permiten a los individuos participar de manera activa y responsable en la sociedad, y consideran que algunas competencias clave son: la capacidad de análisis y síntesis, el pensamiento crítico, la autocrítica,

el apoyo en la toma de decisiones, la comunicación verbal y escrita y el manejo del trabajo en equipo. En cuanto al currículo, los autores enfatizan que las instituciones educativas y el diseño curricular presentan limitaciones en cuanto a la integración de temáticas relacionadas con la realidad social. Destacan que hacen falta vínculos temáticos entre las asignaturas y que la estructura actual limita las áreas de conocimiento y aleja las posibilidades de integración de las disciplinas. En este sentido, los autores sugieren la necesidad de que las instituciones educativas revisen y ajusten sus currículos para promover la formación de profesionales capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios y de interactuar directamente con la comunidad (Villa y Herreño, 2021).

De esta misma manera, González Puentes (2021) analiza las posibilidades y dificultades que se han presentado en las IES para educar en la ciudadanía. Como parte de las principales dificultades menciona: las concepciones limitadas sobre ciudadanía, el desconocimiento de derechos y mecanismos de participación, la falta de formación del profesorado y la falta de valoración del tema por parte de los estudiantes. En cuanto a las posibilidades, el autor apunta a la necesidad de promover una educación para la ciudadanía que vaya más allá de la teoría, por lo que promover la discusión y reflexión, fomentar una concepción activa de ciudadanía, y enfocarse en una formación ciudadana experiencial, son tareas urgentes para la de educación superior.

El mismo autor considera que los currículos universitarios suelen hacer muy poca referencia a la educación ciudadana debido a que, cuando se aborda, se queda en el plano de las buenas intenciones o se considera responsabilidad de asignaturas específicas o actividades complementarias. Por ello, destaca la importancia de que haya consistencia entre el currículo, lo explícito de los documentos oficiales y el currículo implícito en las acciones de la universidad. Por lo tanto, es urgente y fundamental revisar y modificar los currículos universitarios para integrar de manera más efectiva la educación en la ciudadanía.

En otro tenor, Barba, Gutiérrez, Moreno y Oróstegui (2020), a partir de los resultados de entrevistas semi estructuradas a directivos de universidades y grupos de discusión con estudiantes, buscaron comprender los mecanismos que estructuran las subjetividades y las identidades de género de los estudiantes, así como los enfoques teóricos que fundamentan la formación ciudadana en las instituciones educativas. Los autores señalan la importancia de incorporar la perspectiva de género en la formación ciudadana para promover la igualdad de género, el respeto a la diversidad y la inclusión de todas las identidades en la sociedad. Para los autores, el currículo para la

formación ciudadana debe ser multicultural, ya que aborda el estudio de grupos religiosos y culturales, así como de minorías étnicas, raciales, sociales y de género.

Finalmente, en este apartado se analizó el texto de Calvo (2020), mismo que tiene por objetivo presentar el aprendizaje-servicio como un método de enseñanza que promueve la formación ciudadana y profesional responsable, específicamente en el contexto de la universidad. Para el autor, esta estrategia es importante debido a que “se privilegian tanto los objetivos de aprendizaje como el servicio a la comunidad. Ambos son protagonistas del proceso formativo de los participantes, fomentando el uso de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con la finalidad de aportar a la comunidad” (Calvo, 2020, p.79). Es por ello que se enfatiza en un currículo universitario orientado al aprendizaje servicio y la responsabilidad social universitaria, para promover la integración de la teoría con la práctica y un enfoque en la formación ciudadana y profesional responsable.

c) Comentarios de cierre sobre la dimensión

La bibliografía analizada destaca la importancia de los programas universitarios para fomentar la formación de ciudadanos activos y comprometidos. A pesar de que se han logrado avances, todavía es necesario realizar esfuerzos sistemáticos e intencionales para integrar la formación ciudadana en todos los aspectos de la educación superior. Al abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades identificadas en esta investigación, las universidades pueden desempeñar un papel vital en la preparación de los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos responsables e informados.

A partir de los textos analizados, se identificó que las investigaciones han ahondado en el papel fundamental que desempeñan los planes de estudio universitarios en la formación de ciudadanos. Se identificaron varios hallazgos clave y áreas de mejora. Principalmente, se plantea un currículo integral en el que se debe integrar la formación ciudadana en todas las disciplinas y no limitarse a cursos específicos, para ello se considera que se requiere de un enfoque interdisciplinario que fomente el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación comunitaria.

Si bien se han logrado avances, todavía queda mucho por hacer para integrar plenamente la formación ciudadana en los programas universitarios. Los autores coinciden en que hace falta realizar más investigaciones para comprender el impacto de los diferentes enfoques de la

formación ciudadana e identificar las mejores prácticas y trabajar en la capacitación continua al profesorado para dotarlo de las habilidades y conocimientos necesarios para enseñar la formación ciudadana. También consideran que es necesario fomentar la colaboración entre universidades, organizaciones comunitarias y agencias gubernamentales para promover el compromiso cívico.

En esencia, a partir de la revisión de la producción de conocimiento se identifica que los diferentes investigadores coinciden en la necesidad de adoptar un enfoque más holístico e intencional para la formación de ciudadanos en la educación superior. Al abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades, las universidades pueden desempeñar un papel vital en la formación de futuras generaciones de ciudadanos comprometidos y responsables.

2.4 Docentes universitarios para la formación ciudadana (FC)

Los textos que conforman este bloque permiten identificar dos tendencias dentro de la investigación educativa sobre el tema. La primera se refiere a los estudios centrados en la formación docente para la educación ciudadana; la segunda, a los trabajos que analizan la práctica docente relacionada con este ámbito.

2.4.1 Formación docente para la FC

Como se observa en los apartados anteriores, la formación docente es uno de los elementos que comienzan a surgir dentro de la investigación educativa relacionada al tema. En este sentido, Díaz, Gallardo y Velarde (2023) presentan los resultados de una revisión documental de la producción académica en el periodo 2016-2022, con el objetivo de conocer lo que actualmente se produce respecto a la formación docente en competencias ciudadanas globales. Los principales hallazgos se dividieron en tres dimensiones: 1) Nociones sobre las competencias ciudadanas, que se integran por nuevas iniciativas que “abarcan la multiculturalidad, la igualdad, los derechos de mujeres, niños y personas con discapacidades, la discriminación por raza, clase y género, la migración, entre los principales” (p.12). El segundo hallazgo gira en torno a los principales autores sobre el tema y la tercera refiere a las múltiples temáticas relacionadas a las necesidades sociales y que se integran a la formación ciudadana.

En cuanto a la formación docente, los autores consideran fundamental preparar a los futuros profesores desde las competencias ciudadanas globales, por lo que es necesario implementar

diversas estrategias innovadoras que promuevan la inclusión o rediseño de cursos que permita que los docentes desarrollen las competencias didácticas necesarias para contribuir a la formación ciudadana, desde el abordaje de temas globales y transculturales

Otro de los textos retomados es el de Toledo (2022) quien se basa en la teoría fundamentada para demostrar la complejidad del conocimiento curricular en la formación universitaria docente, desde una perspectiva crítica y analítica. El estudio se compone de dos fases: una es el reconocimiento del currículum en el contexto universitario; y la segunda es sobre su significado para la acción formativa, así como las connotaciones del currículum en la formación docente a nivel universitario. De acuerdo con la investigación presentada, los principales hallazgos y conclusiones refieren a que la universidad debe liderar el debate curricular, reconociendo la importancia del análisis crítico y reflexivo. Otro de los hallazgos es que los docentes universitarios deben de estar familiarizados con el currículo y sus implicaciones, asumiendo la responsabilidad en la formación de los estudiantes, así como acercarse al análisis de innovación curricular para impulsar futuras redefiniciones de currículum a través del reconocimiento de su importancia y formación.

A su vez, Pérez-Rodríguez, de-Alba-Fernández y Navarro-Medina (2021) realizaron un estudio que sigue un diseño pre-test y post-test con el objetivo de identificar las progresiones y los obstáculos en las prácticas sobre los contenidos de educación para la ciudadanía. Como parte de las conclusiones, se distingue que el profesorado universitario presenta algunas dificultades para introducir contenidos sobre educación ciudadana, sobre todo aquellos que tienen mayor experiencia docente, por lo que los autores consideran necesario implementar estrategias en la formación del docente, basadas en investigación personal y la reflexión sobre su propia práctica para favorecer un tratamiento transversal de la educación para la ciudadanía en la enseñanza universitaria (Pérez-Rodríguez, de-Alba-Fernández y Navarro-Medina, 2021).

Por su parte, Lobatón, Precht, Muñoz y Villalobos (2020) presentan una investigación cuyo propósito fue examinar las racionalidades en el discurso de formación ciudadana en estudiantes de pedagogía. Para ello se utilizaron dos técnicas complementarias: el análisis documental y los grupos de discusión. Los autores consideran que este tipo de estudios son fundamentales para mejorar la calidad de los programas de formación docente y realizar los ajustes curriculares que fortalezcan la preparación de los futuros docentes en este aspecto.

Los resultados del estudio se organizaron en tres ejes principales: a) la revisión documental, que permitió identificar que las nociones de educación ciudadana o formación ciudadana no aparecen explícitamente en los programas institucionales de formación docente pero que existen elementos que permiten asociarlos a los perfiles de egreso; b) respecto a las significación de la formación ciudadana por parte de los estudiantes, se concluyó que esta se relaciona con los aspectos éticos y sociales, principalmente omitiendo la dimensión ético-política; y c) la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje en relación con la formación ciudadana, que destaca la importancia de comprender las diferentes perspectivas y enfoques sobre ciudadanía y la necesidad de promover estrategias educativas que fomenten la formación ciudadana.

Otro texto retomado es el de Triviño y Chaves (2020) reflexionan sobre la necesidad de formar a los futuros docentes en competencias interculturales, ética colaborativa y reflexión crítica para promover una ciudadanía global comprometida con la diversidad y la igualdad. Asimismo, plantean la importancia de una formación específica en educación ciudadana para el profesorado, destacando, además, la necesidad de actualizar sus enfoques y participar en actividades de formación permanente. Los autores hablan sobre una nueva tendencia en educación: la ciudadanía global. Sin embargo, se cuestionan en cómo promoverla si el propio profesorado no ha recibido formación alguna sobre el tema. Aunado a lo anterior, señalan que:

La educación para la ciudadanía en la que podríamos formar al profesorado [...] pasa fundamentalmente por tres enunciados: atrévete a sospechar, atrévete a saber y atrévete a solventar. Independientemente, del adjetivo que atribuyamos a la educación para la ciudadanía (global, local, glocal, cosmopolita, planetaria, multicultural, etc.); la cuestión es que el profesorado en formación inicial [se] asumen que son críticos/as porque opinan. Es aquí donde la relevancia del concepto pensamiento crítico se desvirtúa (p.91)

Es decir, los autores consideran que el profesorado, a veces, carece de las competencias y habilidades que se necesita formar, entre otras cosas, porque no han recibido una preparación adecuada.

Por su parte, Garrado y Jiménez (2020) presentan un artículo en el cual, a partir de entrevistas, cuestionarios y observaciones, presentaron un modelo de formación ciudadana en la formación inicial docente. Los aspectos clave de este modelo son: enfoque en la vida política activa

y crítica, relación con los actores de la institución escolar, integración en tema controversiales y fomento del pensamiento crítico. Estos aspectos buscan fortalecer la preparación de los profesores en formación para abordar la enseñanza de la ciudadanía de manera integral y significativa en diversos contextos educativos. Dado los resultados de la evaluación del modelo, Garrado y Jiménez (2020) consideran que una clave para el fomento de la formación ciudadana en los espacios educativos es “que involucren a los distintos actores de la comunidad educativa y permitan socializar sus propios logros y debilidades para el desarrollo de una cultura democrática en su propio contexto” (p.364).

Por último, la investigación de Lobatón (2020) compara diferentes modelos de competencia en formación política para la educación ciudadana, con el fin de identificar sus supuestos, rasgos distintivos y contribuciones para la formación inicial docente. Como parte de los hallazgos, considera algunos alcances que buscan mejorar la preparación de los docentes para enseñar la educación ciudadana de manera efectiva y promover la formación de ciudadanos activos. Las implicaciones incluyen la necesidad de desarrollar competencias específicas sobre los conceptos, teorías y modelos relacionados, diseñar asignaturas específicas sobre el tema, articular el ámbito del saber con el ámbito de la competencia didáctica y potenciar la capacidad reflexiva del futuro profesor.

2.4.2 Prácticas de docentes universitarios para la FC

En este apartado se presentan las investigaciones sobre la práctica docente para la formación y educación ciudadana. El texto de Jasso, Villarán y Rodríguez (2022) presenta un estudio sobre la percepción de los estudiantes de educación superior sobre la práctica docente y su grado de ciudadanía. En este trabajo se aplicó un cuestionario a 106 estudiantes de una universidad autónoma. En general, los resultados permitieron identificar buenas prácticas de ciudadanía en la práctica docente, destacando que los docentes de educación superior “al crear y recrear su práctica desde un pensamiento crítico, influyen directamente en la conformación de estudiantes ciudadanos que participan democráticamente y ejercen liderazgos en los grupos a los que pertenecen” (Jasso, Villarán y Rodríguez, 2022, p.21).

Asimismo, se identificaron áreas de oportunidad en relación con la docencia y la investigación en formación ciudadana; sobre todo, en las necesidades de habilidades y estrategias

pedagógicas, principios de formación docente y elementos para la reestructuración curricular que retome la formación ciudadana en la educación superior.

Otros de los estudios es el de Astaíza-Martínez, Castillo-Bohórquez, Rojas-León, Mazorco-Salas y Prieto-Cruz (2020) en el cual, con la intención de conocer las concepciones de ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios, aplicó un cuestionario abierto y se llevaron a cabo grupos focales para la recopilación de la información. Los informantes estuvieron conformados por 210 estudiantes, 5 docentes y 6 monitores del curso. El enfoque metodológico utilizado fue el de la teoría fundamentada. El objetivo, además de comprender las nociones de ciudadanía de los participantes, fue el de desarrollar estrategias que promuevan la formación ciudadana en las dinámicas de las aulas y la práctica docente. El estudio resalta la importancia de la práctica docente en la formación ciudadana y, aunque no se habla de estrategias concretas, menciona algunas características que éstas deben incluir, las cuales son: propiciar espacios de reflexión que permitan la co-construcción de conocimientos y promoción del pensamiento crítico, fomentar la toma de decisiones sobre asuntos sociales, cultivar actitudes de compromiso y responsabilidad e incentivar la apertura y el respeto por la diversidad.

2.5 Formación para la ciudadanía global

Las consecuencias que trajo la pandemia al campo educativo y las interacciones mediadas por la tecnología han generado cambios profundos en la cultura, la sociedad y la educación, creando nuevas oportunidades y desafíos, como el de ser ciudadanos en entornos digitales. Es por eso que la ciudadanía digital es importante, pues implica el reconocimiento de derechos y deberes en el entorno digital, así como la adopción de prácticas éticas y responsables en línea.

Como parte de los trabajos que abonan a estas ideas se encuentra el artículo de Crovi (2023) quien, en una discusión documental crítica, busca identificar y conocer las prácticas actuales que contribuyen a la formación digital universitaria y comprender cómo la digitalización está impactando en la comunicación educativa. Para el autor es importante comprender cómo la digitalización está impactando en la educación superior en un contexto postpandémico, para promover una comunicación educativa digital que sea reflexiva, significativa y capaz de adaptarse a las nuevas dinámicas espaciotemporales y tecnológicas.

Asimismo, se enfatiza la necesidad de una ciudadanía digital, comprendida como la capacidad de los individuos para desenvolverse de manera responsable, crítica y activa en el

entorno digital. Lo anterior implica no sólo tener habilidades técnicas para utilizar la tecnología, sino también comprender la importancia de la ética, la seguridad y la participación cívica en línea (Croví, 2023).

Asimismo, reconociendo la importancia de una formación en la ciudadanía digital, el texto de Trujillo (2022) analiza el nivel de conocimiento y conciencia que tienen las personas sobre la ciudadanía digital, a partir de un estudio indagatorio sobre cuánto conocen las personas acerca del tema. Los resultados del estudio permitieron evidenciar que:

las personas ven la ciudadanía digital como algo relacionado con emplear recursos de la web y capacitarse en herramientas, sin tener en cuenta compromisos y responsabilidades que implica la interacción con los demás, es decir, la tecnología se asume como algo instrumental y no se lleva a otras esferas como pueden ser la ética, la cultura, las otras dimensiones que trae consigo la ciudadanía (Trujillo, 2022, p.20).

Lo anterior evidencia un notable desconocimiento sobre los derechos y deberes propios de la ciudadanía digital, aunque las personas sí manifiestan conciencia de la necesidad de cuidar sus prácticas en entornos en línea. Este panorama revela una preparación insuficiente para ejercer plenamente como ciudadanos digitales; sin embargo, el autor señala que dicha falta de formación no recae únicamente en los docentes y en las instituciones educativas, sino que constituye una responsabilidad compartida por toda la sociedad.

Por su parte, Rolando y Ángulo (2022), a partir de una revisión sistemática de la literatura sobre las investigaciones científicas relacionadas con la ciudadanía digital en la región iberoamericana, con un enfoque particular en los procesos educativos, realizaron un metaanálisis para identificar las tendencias, necesidades y áreas de mejora en este campo. En resumen, los resultados del estudio mencionan que el tema de ciudadanía digital se asocia principalmente con el campo educativo. Los autores mencionan que la población más estudiada son los estudiantes. También encontraron que existe la necesidad de desarrollar más investigación sobre la ciudadanía digital en diferentes áreas para integrar las diversas disciplinas en ecosistemas digitales amigables. Además, se planteó la necesidad de una educación digital enfocada en reforzar los programas educativos de alfabetización digital hacia la empleabilidad, ciudadanía participativa y habilidades digitales.

Otra investigación es la de Gómez y Yáñez (2022) quienes analizan la importancia de la formación en competencias digitales y competencias digitales docentes en el ámbito educativo. Para ello emplearon cuestionarios Likert sobre una muestra de estudiantes de dos facultades de educación. De acuerdo con los resultados del estudio, se observó que el uso de materiales digitales tuvo un impacto positivo en el aprendizaje, siempre que la implementación sea adecuada, para lo cual la formación docente en competencias digitales es elemento clave dentro del proceso educativo. En el trabajo de Gómez y Yáñez (2022) también se destaca la relevancia de integrar adecuadamente las tecnologías en el currículo educativo para reducir las brechas digitales y de género, y se enfatiza en la necesidad de desarrollar programas que faciliten el acceso a recursos tecnológicos en todos los niveles educativos

Abonando a la discusión, Fernández-Prados y Lozano-Díaz (2021) presentan una investigación basada en una muestra incidental de 605 estudiantes de universidad. Los investigadores utilizaron cuestionarios para explorar la relación entre el ciberactivismo y el uso del internet. Además, pretenden identificar posibles brechas digitales en la formación universitaria y proponer metodologías que ayuden a superarlas. Los resultados del estudio sobre el ciberactivismo entre los estudiantes universitarios permiten observar las vías de acceso más comunes para los estudiantes, el tiempo que disponen y sus usos principales. Por otro lado, en cuanto a las brechas digitales, los autores mencionan que predomina el uso lúdico del internet más que una participación activa en la sociedad digital; que existe una falta de involucramiento en acciones sociales y políticas en los ambientes virtuales y la necesidad de promover estrategias educativas que fomenten una ciudadanía digital (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021).

Por ello, los autores señalan que, para el desarrollo de la educación para la ciudadanía digital es necesario:

empoderar al alumnado mediante el aprendizaje y la participación activa en la sociedad digital para ejercer y defender sus derechos y obligaciones, así como promover y proteger los derechos humanos. Por otra parte, puede resultar estimulante, desde un punto de vista educativo, motivar futuros trabajos que alienten o propongan metodologías y programas que precisamente ayuden a superar esa brecha digital democrática en la formación universitaria (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021, p.131).

De esta manera, el reto de la ciudadanía digital en la educación superior radica en promover una formación que empodere a los estudiantes para participar de manera activa en la sociedad digital, ejerciendo y defendiendo sus derechos y obligaciones en línea.

Por otro lado, la investigación de Baltazar, Sámano, Martínez y Garduño (2021), centrada en explorar y comprender la ciudadanía digital en alumnos de licenciatura durante la pandemia del COVID-19, identifica algunos de los retos educativos para formar una ciudadanía digital. Parte de los retos incluyen el dominio de las tecnologías, el desarrollo de habilidades técnicas, pero también requiere de una participación activa y crítica, con conciencia global, que permita adaptarse a situaciones emergentes, como lo fue la pandemia.

En este sentido, el impacto del cambio de un contexto presencial a uno virtual en la conciencia local y global se reflejó en varios aspectos. Principalmente se reconoció la relevancia del uso del internet para las actividades cotidianas de los estudiantes, siendo fundamental para cumplir con sus obligaciones académicas y gestionar sus redes sociales. También se identificó que la mayoría de los alumnos carecían de equipos de computación propios, razón por la cual dependían, en gran medida, de los dispositivos móviles para realizar sus tareas académicas. Esta situación resultó poco práctica y limitó el acceso a software especializado. Además, se destaca que las universidades implementan herramientas digitales para optimizar los recursos disponibles, buscando facilitar los procesos de aprendizaje en los entornos virtuales (Baltazar, Sámano, Martínez y Garduño, 2021).

2.6 Comentarios de cierre del capítulo

A partir de la revisión y análisis de la producción del conocimiento, logramos identificar cinco dimensiones en las cuales consideramos que se concentra dicha producción. Cabe señalar que gran parte de las metodologías empleadas fueron ensayos críticos, revisión y análisis documental y presentación de proyectos de investigación. Además, la mayor parte de la producción se concentra en el año 2022. A continuación, presentamos las conclusiones y comentarios de cierre por dimensión, a partir de los cuales nos hemos planteado nuevas interrogantes.

Sobre la primera dimensión *Panorama de la educación superior y formación ciudadana*, los autores coinciden en que las IES desempeñan un papel determinante en la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo social y la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas. Si bien las universidades pueden perpetuar estructuras de poder

existentes, también tienen el potencial de desafiarlas. Se destaca la necesidad de una transformación profunda de los modelos educativos tradicionales hacia enfoques holísticos que prioricen el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad, la interculturalidad y la vinculación con la comunidad. No obstante, persisten barreras institucionales que obstaculizan estos esfuerzos, así como tareas pendientes: identificar prácticas educativas efectivas, explorar el potencial de las tecnologías digitales, formar docentes en pedagogías innovadoras y evaluar reformas curriculares orientadas a la formación ciudadana.

Sobre la segunda dimensión *Aproximaciones a educación ciudadana vs. formación ciudadana*, observamos que algunos autores utilizan ambas nociones de manera indistinta, sin precisiones claras. La “educación ciudadana” se asocia principalmente con la transmisión de conocimientos y valores cívicos, mientras que la “formación ciudadana” implica un proceso más profundo de construcción de identidad crítica, participación activa y justicia social. Existe una diversidad de conceptualizaciones que dificulta una definición única. Como vacío relevante, se identifica una escasez de estudios comparativos en contextos no occidentales, así como la necesidad de fortalecer la colaboración entre investigadores, educadores y actores sociales.

Sobre la tercera dimensión *Formación ciudadana en el currículo universitario*, se evidencia una creciente demanda por fortalecer la formación docente en competencias ciudadanas globales. Si bien se reconocen los desafíos docentes, se proponen estrategias innovadoras como la investigación-acción. Es imperativo transformar los currículos de formación docente para integrar explícitamente la formación ciudadana como eje transversal, superando enfoques nacionalistas y eurocéntricos, y promoviendo la vinculación con la sociedad y la integración de género, derechos humanos e interculturalidad.

Sobre la cuarta dimensión *Docentes universitarios para la formación ciudadana*, la mayoría de las investigaciones se centran en la formación docente más que en la práctica docente concreta. Existe un vacío en la preparación de futuros docentes, pues el tema está poco integrado en los programas de estudio. Además, muchos docentes no consideran la formación ciudadana como parte de sus responsabilidades ni tienen una idea clara de lo que significa ser ciudadano. Esto señala la necesidad de ampliar investigaciones enfocadas en prácticas pedagógicas reales y en competencias didácticas específicas.

Sobre la quinta dimensión, *formación para la ciudadanía global*, los estudios revelan un desconocimiento generalizado sobre derechos, deberes y responsabilidades en el entorno digital,

asociándolo erróneamente solo al uso técnico de herramientas. La formación en ciudadanía digital debe abarcar ética, seguridad, participación cívica y resolución de problemas. Se requiere colaboración entre educadores, instituciones, gobiernos y sociedad civil, así como abordar desigualdades digitales, promover formación docente en competencias digitales y desarrollar currículos que fomenten el pensamiento crítico y el ejercicio responsable.

En conjunto, las cinco dimensiones analizadas convergen en la necesidad de transitar desde modelos educativos tradicionales hacia enfoques críticos, complejos y situados. La formación ciudadana en educación superior no puede reducirse a la transmisión de contenidos cívicos, sino que debe articular el currículo, la práctica docente, la vinculación con la comunidad y las competencias digitales en un marco de justicia social y democracia. Los vacíos identificados como la escasez de estudios comparativos, predominio de contextos occidentales, falta de integración curricular, resistencia docente, y brechas en ciudadanía digital, constituyen líneas prioritarias para futuras investigaciones. Queda abierta la pregunta: ¿cómo podemos diseñar experiencias educativas que realmente transformen las prácticas institucionales y docentes para formar ciudadanos críticos y comprometidos?

Capítulo 3. Marco referencial de políticas educativas sobre la formación ciudadana en educación superior

A lo largo de los últimos 30 años diversos organismos mundiales, como la ONU, a través de la UNESCO, han propuesto líneas de acción sobre temas emergentes y problemas de escalas global, en beneficio del desarrollo social. Estas directrices son posteriormente retomadas y reinterpretadas por instituciones nacionales, que las incorporan en el diseño de políticas públicas. En paralelo, las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales recientes han colocado el tema de la ciudadanía en el centro del debate público, generando discusiones amplias sobre su definición y sobre los elementos que deberían caracterizar la formación ciudadana.

Bajo esta perspectiva, el presente apartado busca examinar los enfoques y estrategias que la política educativa ha adoptado respecto a la formación ciudadana. Para ello, se analizaron documentos provenientes de organismos internacionales y nacionales vinculados con la temática. Asimismo, se incorporaron los documentos institucionales de las dos universidades donde se desarrolló el estudio, a fin de construir un marco referencial que permita situar y comprender las condiciones institucionales en el que operan las IES, sin que ello implique establecer comparaciones entre ellas.

3.1 El discurso de las políticas educativas internacionales sobre formación ciudadana

En el marco de la política educativa internacional identificamos informes y documentos, principalmente de la UNESCO, asociados a una ciudadanía emergente global para el desarrollo de las sociedades. Además, se localizaron textos relacionados al currículum y la formación docente.

La UNESCO, en 2015, presentó una publicación titulada *“Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje”*, resultado de un extenso proceso de indagación y consulta con especialistas provenientes de diversas regiones del mundo. Este documento integra aportes de publicaciones previas del propio organismo y recoge las conclusiones generadas en tres reuniones internacionales organizadas por la UNESCO en torno a la educación para la ciudadanía mundial. Se reconoce como uno de los primeros intentos sistemáticos por definir con mayor claridad los fundamentos conceptuales de esta perspectiva educativa y por ofrecer directrices para el diseño de políticas y programas en la materia. El texto se asume como una guía que puede ser adaptada a los distintos contextos, nacionales y locales, ofreciendo temas y objetivos de aprendizaje para la educación de la ciudadanía mundial.

En los documentos mencionados, se considera que la ciudadanía mundial es “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común y que hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (UNESCO, 2015, p.14). En el mismo texto se expresa que este tipo de ciudadanía se comprende por tres dimensiones conceptuales básicas, las cuales son: *cognitivo*, *socioemocional*, *conductual*, mismas que podrían constituir la base para la definición de metas, objetivos y competencias de la educación para la ciudadanía mundial. La primera se refiere a la adquisición de conocimientos, al pensamiento crítico en cuestiones de carácter local hasta global, las interrelaciones e interdependencia entre grupos sociales y naciones; la segunda se constituye por el sentido de pertenencia a una humanidad común y la conciencia de las características que comparten, el respeto de las diferencias y diversidad; mientras que la tercera, es la acción eficaz y responsable en escalas local, nacional y mundial para un mundo más pacífico y sostenible (UNESCO, 2015).

De acuerdo con la guía (UNESCO, 2015), uno de los grandes propósitos de la educación para la ciudadanía mundial, es ser un factor de transformación a través de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los sujetos requieren para contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico. Este tipo de educación se caracteriza por utilizar diversos conceptos y metodologías que ya son aplicados en otros ámbitos de la formación como: derechos humanos, paz, desarrollo sostenible, etc. Se plantea como una educación a lo largo de la vida, es decir, desde la infancia hasta la vida adulta, que no solo atraviesa los sistemas de educación formal, ya que es esencial la relación con el contexto donde se desarrollan los sujetos.

El Informe “La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América latina. Análisis comparativo de seis casos nacionales”, da cuenta de un estudio impulsado por la Estrategia Regional sobre Políticas Docentes de OREALC-UNESCO sobre la formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina, mismo que tiene como propósito examinar la presencia de la educación ciudadana en el currículum de la formación de docentes de seis países de la región: Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú. En atención a las transformaciones sociales, se menciona que el concepto tradicional de ciudadanía se ha transformado y ampliado en el debate teórico y político. Las sociedades Latinoamericanas se:

[...] enfrentan el desafío de formar una ciudadanía democrática que promueva una participación activa y responsable en términos civiles, sociales y políticos, que conjugue la importancia de la universalidad de los derechos con el compromiso comunitario y ético que necesitan los sistemas democráticos circunscritos a los límites del estado, y que se fundamenta en un compromiso identitario de las comunidades de pertenencia, pero al mismo tiempo respetuoso de la diversidad que los caracteriza (UNESCO, 2017, p.14).

Con base en lo anterior, la UNESCO refiere a un tipo de *ciudadanía global* (UNESCO, 2015) que se fundamenta en la promoción y el respeto de los derechos humanos, y en la integración de cuatro dimensiones de la ciudadanía: cívica, política, social y cultural; mismos que se traducen como principios básicos para lograr una igualdad efectiva entre los ciudadanos de diversos orígenes étnicos o culturales. Para lograrlo, es necesaria la existencia de espacios educativos que estimulen la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones dentro y fuera del aula. En este sentido, el informe (UNESCO, 2017) señala que la práctica docente es un elemento clave para desarrollar la formación ciudadana de calidad y efectividad en el proceso educativo. No obstante:

[...] se ha identificado que uno de los grandes problemas de la educación ciudadana, consiste en que los docentes no están suficientemente preparados para desarrollar esta tarea, ni han logrado incorporar el enfoque pedagógico que la educación ciudadana para la democracia requiere (p.16).

Este señalamiento, revela problemas más profundos que no pueden atribuirse únicamente a la figura del profesorado. En primer lugar, la falta de preparación no es un asunto individual, sino una consecuencia de vacíos sistémicos, y, en segundo lugar, los docentes se enfrentan a la ausencia de lineamientos claros, recursos pertinentes y acompañamiento institucional para traducir el enfoque de ciudadanía democrática en prácticas concretas. Por lo que es indispensable reconocer que la responsabilidad no recae exclusivamente en el profesorado, sino en un sistema educativo que espera resultados democráticos sin haber construido las condiciones formativas, institucionales y curriculares necesarias para que los docentes puedan desempeñar este rol de manera sólida y deliberada.

En relación con el currículum, el informe aborda los hallazgos de un análisis comparativo de los contenidos temáticos respecto a la ciudadanía en los programas de formación inicial docente de los seis casos nacionales. En primer lugar, distinguen que los contenidos temáticos de las oportunidades formativas de los docentes sobre la formación ciudadana no son suficientemente claros ni sistematizados; como segundo hallazgo, se observa que el énfasis de la formación ciudadana está más relacionada con la dimensión de la convivencia que con la dimensión política; y, finalmente, como tercer hallazgo, se menciona la necesidad de evaluar las formas más concretas de conseguir que la formación ciudadana se aborde en los programas formativos de los futuro docentes, es decir, una formación que incluya “los contenidos conceptuales de la ciudadanía como los aspectos didácticos y prácticos de la enseñanza, de modo que el futuro docente adquiera no sólo los conocimientos necesarios, sino también las habilidades y actitudes requeridas para la enseñanza efectiva” (UNESCO, 2017,p.6).

En otro aspecto, frente a los desafíos y retos que enfrentan las comunidades, la UNESCO presenta “*La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*” (UNESCO, 2018) como una visión ambiciosa del desarrollo sostenible en sus dimensiones económica, social y ambiental. El documento se comprende como un plan de acción mundial a favor del desarrollo del bienestar de las personas y el planeta, a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados a temas emergentes de salud, educación, igualdad y dignidad humana. En el texto se reconoce la necesidad de formar sujetos con una amplia gama de enfoques convergentes para los problemas a los que se enfrentan. En el objetivo 4.7, precisa que los estudiantes deben considerarse como *ciudadanos globales* que requieren conocimientos y competencias para construir futuros sostenibles en un mundo interdependiente. Dentro del ODS, se ofrece un marco en torno al cual estructurar un aprendizaje interdisciplinario basado en problemas y proyectos que permitan a los estudiantes desarrollar capacidades para avanzar en todo el abanico de los objetivos.

En 2022 la UNESCO presenta el informe “*Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*” como resultado de una consulta mundial de dos años sobre la pregunta “qué papel puede desempeñar la educación en la configuración de nuestro mundo común y nuestro futuro compartido de cara a 2050 y más allá” (UNESCO, 2022, p.1). El informe se basa en las visiones, principios, propuestas y contribuciones, sobre todo tipo de temas y preocupaciones como punto de partida ante la necesidad de un nuevo contrato social para una educación que

permita construir un futuro pacífico, justo y sostenible. Ante los graves riesgos para el futuro de la humanidad y del planeta, se considera urgente la tarea de reinventar la educación para que permita enfrentar los problemas y retos que compartimos actualmente en sociedad. En este sentido, se consideran esenciales tres preguntas sobre la educación del futuro: *¿hoy qué debemos seguir haciendo?, ¿qué debemos dejar de hacer? y ¿qué debemos reinventar completamente?*

Dentro del mismo informe se presentan dos principios fundamentales para un nuevo contrato social basado en los derechos humanos, los cuales son: garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de la vida y reforzar la educación como proyecto público y bien común. Actualmente, la forma en que se organiza la educación en el mundo no permite garantizar sociedades pacíficas, un planeta sano y un progreso compartido que beneficie a todos, por lo que en el texto se expresan algunas propuestas para renovar la educación: a) una pedagogía organizada en relación con los principios de cooperación, colaboración y solidaridad; b) planes de estudio enfatizados en el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que contribuya al saber; c) el trabajo docente caracterizado por la colaboración y la investigación; d) las escuelas como escenarios que promuevan la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo; y e) ampliar las oportunidades educativas que tienen lugar a lo largo de la vida y en diferentes espacios culturales y sociales (UNESCO, 2022).

En este sentido, una de las preocupaciones relacionadas con la formación ciudadana es el retroceso democrático y la creciente polarización. Debido a la globalización, el mundo parece estar cada vez más dividido y polarizado, lo que ha provocado que instituciones democráticas estén en peligro y sean cuestionadas por quienes consideran que la democracia no ha cumplido sus promesas, “la ruptura del discurso cívico y las crecientes violaciones de la libertad de expresión tienen consecuencias importantes en una educación basada en los derechos humanos, la ciudadanía y la participación cívica a nivel local, nacional y mundial” (UNESCO, 2022, p.41). Frente a este panorama, la educación adquiere un papel estratégico para fortalecer y salvaguardar una ciudadanía democrática mediante la creación de espacios deliberativos, así como a través de procesos que promuevan la participación y la colaboración entre las y los sujetos.

Por último, retomamos el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2023), el cual tiene por objetivo proporcionar una evaluación detallada del progreso hacia la consecución de los ODS a nivel global. Además, busca identificar los desafíos existentes y las oportunidades para acelerar el avance hacia un futuro sostenible y equitativo. Este informe también destaca la

importancia de tomar medidas aceleradas, sostenidas y transformadoras a nivel nacional e internacional.

De acuerdo con el estado actual de los ODS a nivel global, muestra que más de la mitad del mundo está quedando rezagado. Se destaca que más del 50% de las metas tiene avances endebles e insuficientes y que, aproximadamente, el 30% están estancadas o retrocediendo (ONU, 2023); esto incluye metas fundamentalmente relacionadas con la pobreza, el hambre y el cambio climático. El informe también es un llamado a la acción, instando a los jefes y jefas de estado, y de gobierno, a comprometerse con medidas aceleradas, sostenidas y transformadoras, tanto a nivel nacional como internacional, con la promesa de cumplir los objetivos. Se enfatiza en la necesidad de fortalecer la cohesión social, reorientar las economías hacia trayectorias compatibles con los objetivos climáticos y reformar el sistema financiero y económico internacional, para abordar los desafíos contemporáneos. En resumen, el estado actual de los ODS a nivel global refleja la urgencia de tomar medidas significativas y coordinadas para acelerar el progreso hacia un futuro sostenible y equitativo.

Respecto al ODS de *Educación de calidad*, en el informe se señala que “los progresos hacia una enseñanza de calidad ya eran más lentos de lo necesario antes de la pandemia, pero la COVID-19 ha tenido repercusiones devastadoras, causando retrasos en el aprendizaje en cuatro de cada cinco de los 104 países estudiados (ONU, 2023, p.20). Por lo tanto, para cumplir con el objetivo es necesario que la financiación de la enseñanza deba convertirse en una prioridad de las inversiones nacionales; además, son esenciales las medidas como la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, el aumento de la cantidad de docentes, la mejora de las infraestructuras escolares y la adopción de la transformación digital. Es por ello por lo que la formación ciudadana puede contribuir a la atención de estas necesidades.

3.2 El discurso de las políticas educativas nacionales sobre formación ciudadana

3.2.1 El caso mexicano

Para analizar el marco de política nacional vigente³ en el caso mexicano, se revisó el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con su última reforma del 2024, y Ley General de Educación (2021), considerados como los documentos que contienen los ejes rectores de las políticas públicas para lograr los objetivos y estrategias desde el panorama

³ Es necesario precisar que los documentos retomados son los vigentes a la fecha del presente informe de investigación.

internacional en el campo educativo mexicano. También se retomó el Plan Nacional de Desarrollo vigente (2019-2024) debido a que es un documento en el que el Gobierno de México explica cuáles son sus objetivos prioritarios durante el sexenio.

Dentro de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en el margen de la educación, se localiza principalmente el artículo 3°, el cual expresa lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo (CPEUM, 2024, p.5)

Con lo anterior, se reconoce la responsabilidad del Estado de ofrecer sistemas de educación pública, laica, gratuita e integral. Además, considera que esta debe estar basada en la dignidad humana, con un enfoque en los derechos humanos y de igualdad sustantiva. En este sentido, la formación ciudadana se relaciona con algunos rasgos que pretende desarrollar la educación mexicana, principalmente con:

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (CPEUM, 2024, p.5)

Es decir, es una educación cívica orientada en fomentar la identidad como mexicanos y mexicanas, con conciencia solidaria en magnitudes locales y globales. Para ello, la misma constitución establece que los planes y programas de estudio deben estar planteados desde un enfoque que integre el conocimiento de las ciencias y humanidades, una perspectiva de género, una orientación integral y sobre la democracia. También considera los enfoques de interculturalidad, inclusiva y de excelencia.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se presentan las propuestas y lineamientos para el gobierno del sexenio 2018-2024 en México, bajo la premisa de una transformación profunda en diversos aspectos como la lucha contra la corrupción, la promoción del bienestar social, el fortalecimiento de la democracia y el bienestar de la población a través de las políticas públicas. En dicho plan se destaca la importancia que se le da a la educación en el documento, tanto en términos de acceso y como de calidad.

A lo largo del documento resaltan algunos puntos que permiten identificar elementos de la formación ciudadana y su importancia para la sociedad. En general, se menciona la necesidad de una sociedad informada y atenta, participativa y que se involucre en las decisiones relevantes de quienes los representan para avanzar hacia el ejercicio de una democracia participativa. (GOB, 2019). De igual forma, se destaca que los ciudadanos deben ser conscientes de las realidades políticas y mantener una constante vigilancia sobre el quehacer gubernamental e institucional, donde la participación ciudadana juega un papel fundamental.

Por su parte, en la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021) establece como uno de sus objetivos centrales:

Contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos (p.1)

Para ello, establece que la educación superior fomentará el desarrollo humano integral basado en el pensamiento crítico; la consolidación de la identidad, en el sentido de pertenencia y respeto por la interculturalidad; la generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales; el fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana; el respeto y cuidado del medio ambiente; y el desarrollo de habilidades socioemocionales. A partir de estos puntos logramos identificar que la formación ciudadana se vincula con la promoción de valores éticos, la responsabilidad social, la participación activa de todos los sectores de la sociedad y el diálogo interdisciplinario para el desarrollo integral de los ciudadanos.

A partir de los documentos anteriores (Figura 1), se observa que, dentro de la educación mexicana, se considera el desarrollo integral y una mirada humanista, además del amor a la patria

y la responsabilidad social. Con lo anterior se piensa contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y activa a favor de la atención de los problemas sociales en cada ámbito de la sociedad. Es decir, se plantea una ciudadanía desde lo local y nacional, donde los estudiantes se convierten en agentes con las capacidades de modificar su propio contexto para el beneficio social.

3.2.2 El caso español

Se revisó también la Constitución Española en su última reforma del 2024, la Ley Orgánica de Educación 2/2020 (LOE, 2020) y el Real Decreto 822/2021 (RD, 2021) por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias. Dentro de la Constitución Española (CE, 2024) se localiza el artículo 27, en el cual se desarrolla el derecho a la educación y se plantea que esta tiene por objetivo “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 8). También se hace mención a que la enseñanza básica debe ser obligatoria y gratuita, y se reconoce la libertad de una formación religiosa y moral, de acuerdo con las convicciones propias de cada familia. Asimismo, se hace mención sobre la obligación de los poderes públicos para garantizar el derecho a todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva y creación de centros docentes.

Si bien, dentro del documento no se hacen precisiones explícitas sobre la formación ciudadana, localizamos dentro de algunos artículos nociones y objetivos orientados al tema, ejemplo:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (CE, 2024, p.5).

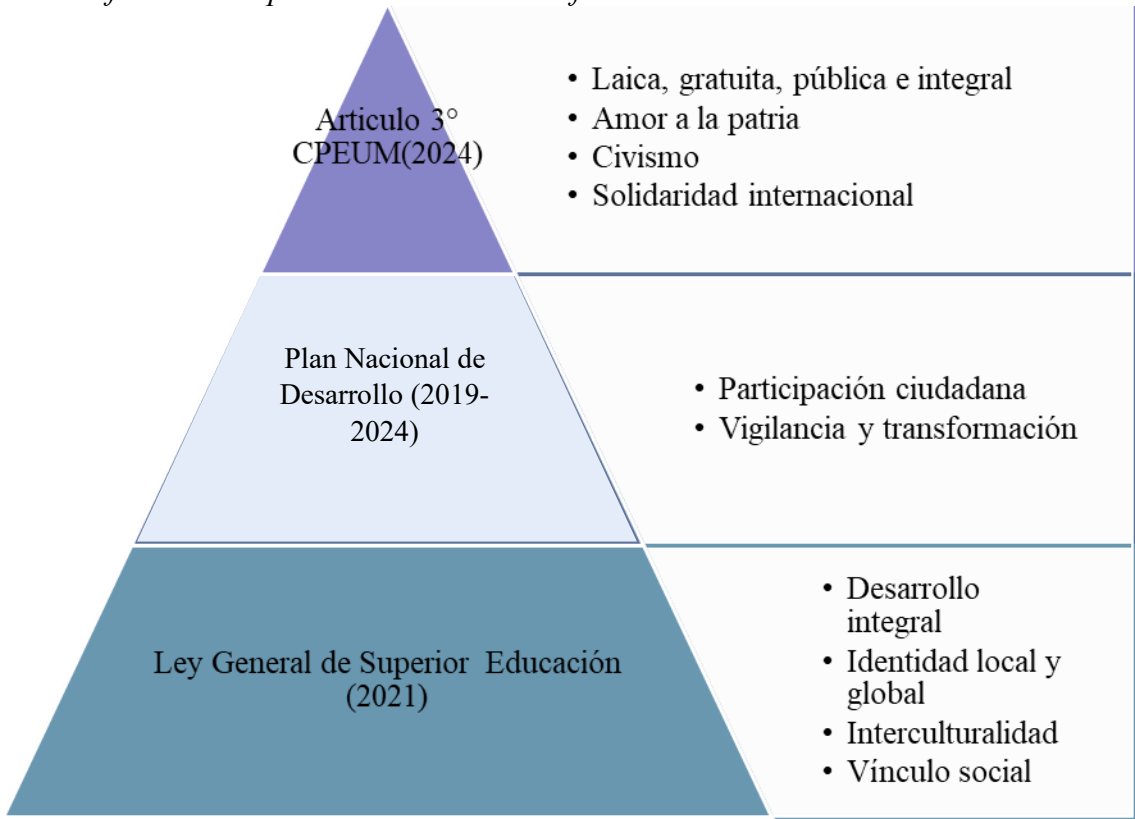
En este sentido, se reconoce el derecho de los ciudadanos a la participación de asuntos públicos y a la seguridad social, entre otras cosas.

En la Ley Orgánica de Educación 2/2020 (BOE, 2020) se establecen las oportunidades educativas y formativas para toda la población, con el fin de satisfacer la demanda de una educación de calidad para todos en la sociedad española. Además, se incluyen disposiciones que

abordan aspectos como los derechos digitales, la igualdad de género, entre otros, y se observa la incorporación de los discursos emitidos por los organismos internacionales

Ilustración 1.

Marco referencial de política nacional sobre formación ciudadana: el caso mexicano



Fuente: elaboración propia (2026) a partir de los documentos de política nacional de México

En relación con la formación ciudadana, se distinguieron diversos aspectos vinculados con sus componentes fundamentales, particularmente aquellos que refieren a los objetivos que dicha formación propone, tales como:

la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, la vida en común, el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos” (BOE, 2022, p. 122869)

También se identificaron planteamientos de la *ciudadanía mundial*, la intención de retomarse en los planes y programas educativos con los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que “necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo” (p. 122871). Este tipo de ciudadanía se asocia con el desarrollo sostenible e incluye la educación para la paz, los derechos humanos, la comprensión internacional, la educación intercultural y educación ambiental en aspectos locales y planetarios.

Otro elemento vinculado con la formación ciudadana es la importancia de que la educación favorezca la comprensión de la trayectoria histórica de la democracia. Este conocimiento permite fortalecer los valores cívicos mediante la memoria democrática, incorporando una perspectiva de género que contribuya a la construcción de ciudadanos y ciudadanas más libres, tolerantes y con capacidad crítica.

Por otro lado, el Real Decreto 822/2021 (BOE,2021) por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias, presenta los principios y directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que buscan garantizar la calidad de la oferta académica en el sistema universitario. Lo que constituye la esencia del EEES incluye un enfoque en el estudiantado y sus competencias que abarcan conocimientos, capacidades y habilidades relevantes académicamente, la promoción de la movilidad internacional y el rigor académico de los planes de estudio para asegurar una enseñanza universitaria de calidad. Estos planteamientos se desarrollan con el objetivo final de que las personas egresadas, como profesionales, puedan ingresar a los mercados laborales locales y globales. Al mismo tiempo, se refuerza la formación de los y las universitarias para ejercer como ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y comprometidos en las sociedades democráticas (BOE,2021).

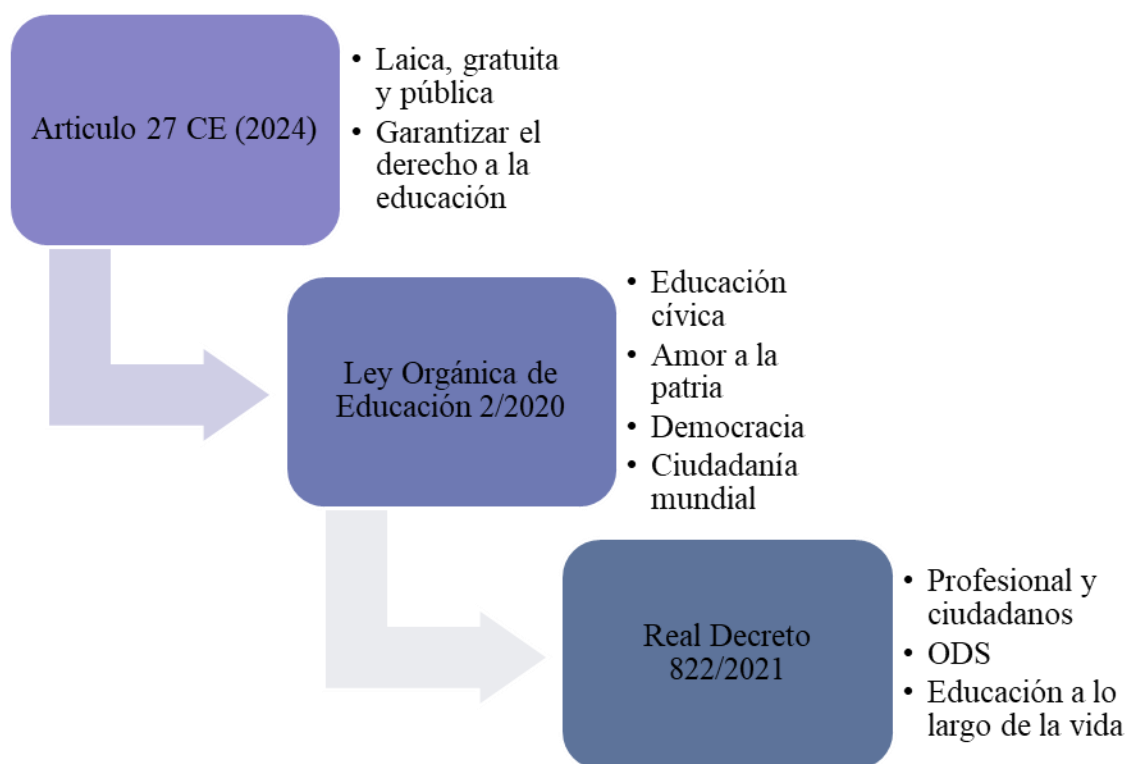
Por otro lado, en el documento se menciona que los planes de estudio deben tener como referente los principios y valores democráticos, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular aquellos relacionados con el respeto a los derechos humanos, el respeto a la igualdad de género, el respeto a los principios de accesibilidad universal y el tratamiento de la sostenibilidad en el cambio climático. Dentro del documento también se enfatiza en una formación permanente, conformada por una serie de enseñanzas cuya finalidad es fortalecer la formación de los

ciudadanos y ciudadanas a lo largo de la vida, en conocimientos, capacidades y habilidades, generales o multidisciplinarias.

Con los documentos mencionados, podemos inferir que los planteamientos de formación ciudadana (Figura 2) en el contexto español refieren a algunos planteamientos de educación cívica, democracia y amor a la patria. Los documentos se enfocan en la formación permanente del estudiantado, buscando garantizar su inserción laboral y su participación activa en la sociedad. Además, promueve una sociedad abierta al cambio, sostenible, equitativa y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Ilustración 2.

Marco referencial de política nacional sobre formación ciudadana: el caso español



Fuente: elaboración propia (2026) a partir de los documentos de política nacional de España

3.3 Documentos institucionales de las Instituciones de Educación Superior (IES)

Los documentos institucionales son aquellos que orientan y dan sentido a los procesos mediante los cuales se cumplen funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios) y a su función adjetiva (administración) de cada Institución de Educación Superior. Por ello se presentan dos de los documentos más importantes que rigen las IES seleccionadas en cada caso: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) en México y la Universidad de Málaga (UMA) con la intención de identificar los planteamientos sobre formación ciudadana y sus implicaciones en el quehacer educativo, además de contribuir al marco referencial de cada caso.

3.3.1 *Discurso de los documentos institucionales sobre formación ciudadana: la UAEM*

Como parte de los documentos institucionales de la UAEM, revisamos el *Modelo Universitario (MU)* 2020 y el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2018-2024. Para ello, es necesario precisar que se considera que el MU es el:

conjunto de finalidades, principios, lineamientos y postulados que definen la posición de la UAEM frente al entorno, al tiempo que orientan su quehacer académico. [...] La estructura del modelo es un complejo sistema en movimiento, compuesto de múltiples elementos unidos por una fuerza, que es el compromiso para formar recursos humanos con sentido humanista y crítico, contribuir a la ampliación de la frontera del conocimiento, la producción cultural y difundir sus actividades en los diferentes sectores de la sociedad.” (UAEM, 2024, p.18).

Para lograr el desarrollo de los objetivos, el MU se compone por diversos elementos que estructuran el desarrollo de las funciones universitarias. Los discursos de la política educativa internacional y nacional se ven incorporados en el posicionamiento de la institución ante ese panorama. La posición de la UAEM se resume en los siguientes rasgos: 1) el conocimiento como promotor de desarrollo; 2) expansión de la educación superior; 3) Gestión centrada en una organización que aprende; 4) Articulación de la justicia y la democracia para la transformación social; 5) Crisis socioambiental y 6) Relación de la formación con el entorno laboral en el contexto de la cuarta revolución industrial (UAEM, 2024).

Además de lo señalado, el MU se organiza a partir de una serie de rasgos que responden a las directrices de la política educativa nacional y orientan sus principios institucionales. Dichos rasgos se describen como: apertura a la diversidad, flexibilidad, generación de conocimiento y compromiso con el desarrollo sostenible. Con ello, la universidad manifiesta su propósito de crear las condiciones necesarias para formar profesionales cuyas competencias y saberes resulten pertinentes tanto para la vida como para el ámbito laboral.

En cuanto al currículo, el Modelo Universitario establece la adopción de un enfoque por competencias, alineado con las directrices de la política pública. Este enfoque se organiza en tres categorías de competencias: laborales, genéricas y básicas. Cada una de ellas integra un conjunto de saberes orientados a atender las necesidades del contexto y a resolver problemáticas del entorno, con la intención de que resulten transferibles y pertinentes tanto en ámbitos personales como profesionales. Asimismo, estas competencias incorporan dimensiones como las habilidades digitales, el autocuidado, el reconocimiento del otro, la integridad personal, la responsabilidad social y ciudadana, así como la ciudadanía digital.

En este panorama, la universidad tiene la intención de contribuir a la transformación social por:

vía de la formación ciudadana, la formación profesional con compromiso social, la investigación socialmente pertinente y la vinculación con la sociedad y cualquier otra vía de la democracia y de prácticas que contribuyan a cerrar la brecha de la desigualdad, combatir la violencia e impedir la violación a los derechos humanos (UAEM, 2021, p.19)

Por otro lado, el *Plan Institucional de Desarrollo 2018-2023* es un documento estratégico que establece las directrices, objetivos, metas y acciones a seguir por UAEM durante el periodo comprendido entre 2018 y 2023. Este plan guía las decisiones y acciones de la universidad en diversos aspectos, como la mejora de la calidad educativa, la formación de los estudiantes, la investigación, la vinculación con la sociedad, entre otros.

El documento se compone por ocho ejes estratégicos: formación; investigación, desarrollo, e innovación; vinculación y extensión; regionalización; planeación y gestión administrativa; internacionalización; universidad sustentable; y universidad saludable y segura. Los tres primeros se relacionan con las funciones sustantivas, mientras que los dos siguientes son adjetivos y

estructurales. Finalmente, los últimos tres ejes son de posicionamiento y propuestas para el desarrollo de la universidad.

En cuanto a la formación ciudadana, podemos encontrar en el discurso del PIDE, una asociación en el tema de los valores que pretende difundir la universidad, a partir del Código ético universitario, que es la normativa de mayor jerarquía, y busca contribuir al desarrollo humano en sus dimensiones personal, profesional y ciudadana. También se encontraron elementos que se asocian a una ciudadanía digital, ya que “es necesario impulsar la construcción de una cultura digital para ciudadanos de la sociedad de la información y del conocimiento” (UAEM, 2018, p.14) y con la interculturalidad. Como estrategias explícitas, se identificó que un programa institucional que edita una revista sobre diferentes problemáticas sociales y que promueve la formación ciudadana.

En resumen, la formación ciudadana es una parte fundamental de la misión de la institución, misma que busca formar profesionales competentes para la vida y líderes académicos en investigación, desarrollo y creación, contribuyendo así a la transformación de la sociedad.

3.3.2 Discurso de los documentos institucionales sobre formación ciudadana: la UMA

En este caso se presentan los Estatutos de la UMA, publicados en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía el 17 de mayo de 2019. Estos estatutos son el conjunto de normas que regulan la organización, el funcionamiento y la estructura de la universidad, en cumplimiento de la normativa autonómica y nacional que rige el sistema universitario en Andalucía. Los estatutos se han de constituir como una herramienta para asegurar una universidad de calidad, sólida y de prestigio, que fomente la libre circulación de ideas en la formación ciudadana y de profesionales, en el fomento del espíritu crítico y en la mejora de capacidades individuales y colectivas.

Dentro del documento se esbozan lo denominado como las funciones básicas de la UMA, que se resumen en: la docencia y la investigación como medios para la creación, desarrollo, transmisión y crítica del conocimiento; la formación para el ejercicio profesional con conocimientos científicos, humanistas y artísticos; la contribución al progreso de la sociedad mediante la proyección social a través de las actividades de extensión; proyección nacional e internacional; y la transmisión y defesan de valores que son:

el respeto a la diversidad sexual y de género, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del diálogo, de la paz, del respeto a la diversidad cultural, de la protección del medio ambiente, de la cooperación entre los pueblos, de la cohesión social y de los valores sociales y éticos (UMA, 2019, p.134).

El documento expone los principios fundamentales de la institución, entre los que se incluyen su naturaleza, la autonomía universitaria, sus funciones y competencias, así como los criterios de organización y operación, el plan estratégico y sus símbolos. Todo ello define a la universidad como una entidad de derecho público responsable de brindar el servicio de educación superior (BOJA, 2019, p.129). Estos aspectos se desarrollan a lo largo del texto y se vinculan con ciertos elementos relacionados con la formación ciudadana, presentes de manera general en el discurso e incluso en secciones específicas. No obstante, es pertinente señalar que no se identificaron referencias explícitas que abordan directamente el tema de esta investigación

En general, los estatutos mencionan que la universidad se enfrenta a retos en la formación de la ciudadanía y de profesionales libres y cultos, en el fomento del espíritu crítico y en la mejora de las capacidades individuales y colectivas. Se destaca la importancia de la universidad como instrumento para afrontar cambios sociales, especialmente en lo relacionado con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la educación superior, así como en el fomento de la libre circulación de ideas, lo que es fundamental para el desarrollo de una sociedad más justa, igualitaria y crítica.

Dentro de los apartados específicos, es en el *Título tercero del estudio y la docencia* en donde, como principios generales, se hace referencia a la flexibilidad de los currículos académicos, de carácter abierto y multidisciplinar, para dar respuesta a los intereses formativos y profesionales. Además, expone los intereses de la institución en promover, a partir de los planes de estudio, la internacionalización, la igualdad de géneros, el emprendimiento y la empleabilidad, con la intención de generar y transmitir los conocimientos científicos, humanísticos, artísticos y tecnológicos para enfrentar los retos de la sociedad actual.

3.4. Comentarios de cierre del capítulo

La revisión de la política educativa internacional nos permitió identificar parte de los retos de la educación y de la educación superior para el progreso de la sociedad (Figura 3). En primer

lugar, pudiéramos comentar que el concepto de ciudadanía está retomando una nueva dimensión social y que deja de estar relacionada únicamente con la nacionalidad y lo político.

Por ello, se reflexiona sobre la necesidad de pensar a la ciudadanía desde los niveles locales, nacionales y globales. Asimismo, retoma importancia el concepto de ciudadanía global y las formas transversales, multi e interdisciplinarias de desarrollar estrategias educativas para su incorporación en los procesos de formación universitaria. También destaca la intención de que las IES dejen de ser espacios para la formación profesional y se conviertan en escenarios que permitan la formación integral de profesionales y ciudadanos con sentido ético y con las capacidades, habilidades, conocimientos para la atención de los problemas y necesidades que aquejan a la sociedad.

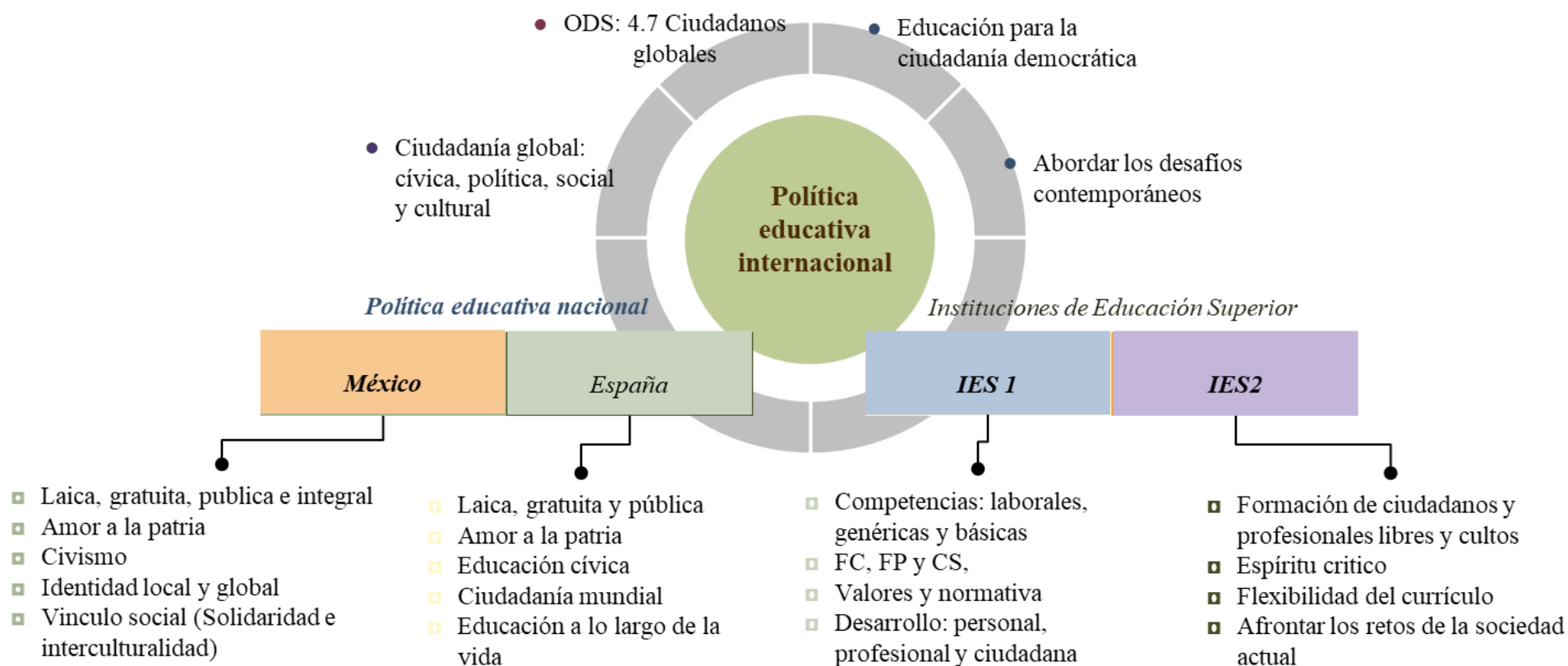
También observamos que el planteamiento de la formación ciudadana implica una visión cívica sobre el respeto a la ley, la participación activa en la vida política, el ejercicio de derechos y libertades, y el cumplimiento de deberes en aras del bien común y la convivencia democrática. De la misma manera, se destaca la integración de elementos en el discurso sobre interculturalidad e identidad en las dimensiones locales y globales.

En cuanto a los documentos institucionales, observamos que la formación ciudadana es un aspecto fundamental dentro de la misión educativa de cada institución y que su forma de abordarla es principalmente con los objetivos, competencias y conocimientos planteados en los planes de estudio, así como en la formación de profesionales y ciudadanos. Se destaca la importancia de promover transversalmente, en todas las áreas disciplinares, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la educación superior, así como fomentar el espíritu crítico, la libre circulación de ideas y el desarrollo de capacidades individuales y colectivas.

Por lo tanto, la educación superior se plantea como un instrumento para afrontar los cambios sociales y contribuir a una sociedad más justa, igualitaria y crítica, a través de los planes de estudios multi e interdisciplinario, que reflejen el compromiso con la formación integral en aspectos relevantes para el desarrollo como ciudadanos, responsables y comprometidos con la sociedad. De esta manera, la IES se constituye como un punto de encuentro de la pluralidad de pensamientos y se asume como protagonista de una sociedad democrática en constante movimiento. La formación ciudadana se integra en la visión de la institución como un agente de cambio y desarrollo socioeconómico, promoviendo la corresponsabilidad y la excelencia académica entre todos los actores universitarios.

Ilustración 3

Balance de las políticas educativas nacionales e internacionales sobre formación ciudadana



Fuente: elaboración propia (2026) a partir de los resultados del análisis de la política educativa internacional, nacional e institucional.

Capítulo 4. Aproximación a los enfoques de la formación ciudadana y el currículo para la democracia.

Este capítulo se compone por distintas dimensiones que buscan asentar las bases teóricas que permitan delimitar teóricamente el objeto de estudio y comprender su interacción entre las dimensiones y, con ello, construir nuestras categorías de análisis. Se estructura por las nociones principales de: 1) ciudadanía, 2) formación ciudadana y 3) Teorías del currículo para la formación ciudadana y la democracia.

4.1 Nociones sobre ciudadanía

La ciudadanía se ha construido y desarrollado a lo largo de la historia, lo que ha implicado que se apropie de las características del contexto. Este concepto se ha ido transformando, lo que ha permitido la emergencia de nuevas condiciones que la conforma. Para intentar aproximarnos a una noción de ciudadanía, se recuperó, de un trabajo previo (Espada, 2022), una tipología sobre algunos de los diversos referentes teóricos del tema provenientes de diferentes disciplinas como la: ética, educación, sociología y política (Tabla 2). La tabla 2 permite dar cuenta de que el término de ciudadanía requiere de una mirada interdisciplinar para comprender su complejidad. Se identificaron diversos tipos de ciudadanías, los cuales se siguen construyendo en la actualidad, y que responden a las necesidades sociales: ciudadanía social, ciudadanía mundial, ciudadanía intercultural, ciudadanía democrática y ciudadanía ambiental. Es necesario mencionar que, de acuerdo con la revisión de la producción del conocimiento, ha emergido un nuevo tipo de ciudadanía: *la ciudadanía digital*, de la cual queda pendiente su integración en este apartado, una vez terminada su revisión.

Ante las transformaciones y crisis sociales generadas por la globalización, autores como Majó (2015) plantean una educación para una ciudadanía social. La noción de ciudadanía social se define como la conciencia social de los ciudadanos que los hace capaces de identificar los problemas a los que se enfrentan, ante los cuales deberán adoptar una posición personal y que implica cierta responsabilidad en su conducta, así como en su posición política dentro de la organización del modelo social (p.43). El ideal de esta ciudadanía, según Majó (2015), es que los individuos tengan habilidades y capacidades para dirigir sus esfuerzos hacia objetivos que

permitan el desarrollo personal y social, y que implica la toma de conciencia de sus recursos y herramientas, de las reglas y de su estado de bienestar.

Tabla 2

Referentes teóricos y disciplinas

Ciudadanía	Sociología	Ciudadanía social (Majó, 2015) Ciudadanía global (Yurén, 2013)
	Política	Ciudadanía «glocal» (Mayer, 2015) Ciudadanía intercultural (Menchú, 2015) Ciudadanía multicultural (Yurén, 2013)
	Ética	Ciudadanía democrática (Mayor, 2015) Ciudadano democrático (De la Torre, 2000)
	Educación	Ciudadanía ambiental (Mayer, 2015; Yurén, 2013)

Fuente: Espada (2022).

Lo anterior implica la necesidad de que los sujetos se consideren como parte de una comunidad local y global. En este sentido, existen diversos términos para denominar la relación de los ciudadanos locales con el mundo. Para Yurén (2013) la ciudadanía global se refiere a la condición de posibilidad de la ciudadanía para ocuparse de problemas globales. Para ello, el ciudadano debe asumir una actitud que supera los particularismos en favor de la construcción, junto con otros, de un catálogo de derechos progresivamente incluyente y un conjunto de intereses generalizables no excluyentes.

Por otro lado, Mayer (2015) habla sobre una ciudadanía «glocal» la cual es:

[...] no sólo la responsabilidad de mantener bajo control lo que sucede localmente para reconocer sus causas y denunciar sus riesgos, si no asume también la responsabilidad de una visión global; que no se limita a seguir los efectos locales de las acciones, sino que además intenta determinar por anticipado sus posibles efectos sobre el planeta. (Mayer, 2015, p.92)

El pensar y actuar ciudadano no solo hace referencia a un contexto en específico, sino también es pensarse en un contexto global, mediante redes, asociaciones y organizaciones, relaciones y alianzas.

Otro tipo de ciudadanía identificada es la ciudadanía intercultural, propuesta por Menchú (2015), quien reflexiona acerca de las necesidades de abordar temas como los derechos de los pueblos indígenas, el respeto a la diversidad y una educación integral que fortalezca las relaciones interculturales entre la humanidad. La autora considera que, a pesar de que el debate sobre la perspectiva de un sistema educativo multicultural sigue vigente, aún son insuficientes los esfuerzos y sugiere acciones para lograr una ciudadanía que reconozca la diversidad y riqueza que sustenta la identidad y valores humanos, donde todas las culturas puedan convivir en el mismo espacio y con las mismas oportunidades.

Por otra parte, Yurén (2013) menciona que una ciudadanía multicultural es aquella que emerge del reconocimiento de los derechos culturales. Esta forma de ciudadanía ha surgido, sobre todo, a causa de los importantes movimientos migratorios que se han dado a partir de la segunda mitad del siglo XX. Este tipo de ciudadanía pretende el reconocimiento de la diferencia y la comunicación entre culturas (Yurén, 2013, p.105).

Este tipo de ciudadanía se piensa desde la necesidad de que los sujetos se consideren ciudadanos del mundo, ya que existen problemas internacionales que competen a todos los ciudadanos del planeta como: crisis ambientales, guerras, incremento de la violencia y de enfermedades y pandemias. Sin embargo, la tensión de este tipo de ciudadanía es que los sujetos reconozcan que tienen la capacidad de hacer frente a problemas globales desde su propia localidad, sin perder su propia identidad.

Los aportes de Mayor (2015) y De la Torre (2000) se encauzan a la reflexión sobre la ciudadanía democrática como condición de existir dentro de una comunidad. No obstante, no limitan su definición de democracia al ejercicio del derecho al voto y a la elección de gobernantes o toda actividad de vida política. Para los autores, es necesario destacar que la vida democrática implica la participación activa de los ciudadanos en lo que ocurre a su alrededor, donde sean capaces de reconocerse a sí mismos como auténticos actores sociales.

De igual forma, Mayor (2015) reflexiona que, para una verdadera ciudadanía democrática, es necesario hablar de una cultura democrática. Desde los aportes del autor, esta cultura se conformaría por cuatro conceptos fundamentales: “el civismo, la tolerancia, la libre comunicación de ideas y de personas y la educación” (p.21). De esta forma, los ciudadanos, independientemente de su origen, raza, etcétera, podrán ser capaces de coincidir en los ideales y transformar su sociedad en función del desarrollo. Para De la torre (2000), la democracia se volvió compleja, y para existir

en las sociedades modernas tuvo que volverse una práctica representativa a través del voto y la elección de los representantes en el ejercicio del poder social. Así, el ciudadano moderno es un sujeto de derechos que puede decidir participar o no en la vida colectiva, además de gozar de protección y garantía del Estado. Para el autor, a partir de estas particularidades históricas y conceptuales, es posible reconocer principios fundamentales en la práctica de la democracia:

[...] 1) Todo individuo se encuentra inevitablemente inmerso en una comunidad, no solo en el sentido de que necesita de ella, sino que es ella. Existe a través de ella. [...] 2) La vida colectiva potencia y enriquece la calidad de vida, las inclinaciones, preferencias, expectativas e intereses (desde cognoscitivos y afectivos hasta económicos) de todos los individuos y da lugar a realidades nuevas y valiosas. 3) Todo individuo debe encontrar, en las interacciones con los otros, la realización de las propias necesidades, expectativas e intereses (De la Torre, 2000, p.51).

Por lo tanto, hablar de una ciudadanía democrática es referirse aún a los sujetos que trascienden en sí mismos y tienen las capacidades de conectarse con otros en la forma de existir como comunidad.

Por otra parte, para Majó (2015) la ciudadanía ambiental es aquella donde los ciudadanos respetan la naturaleza desde una nueva ética y el desarrollo sostenible. El sentido principal de esta ciudadanía es la conciencia que los individuos deben tener ante los problemas relacionados con cuestiones ambientales para habitar la tierra con sabiduría. De acuerdo con Yurén (2013), los ciudadanos se han involucrado con mayor frecuencia en asuntos relacionados a los problemas ambientales, como la contaminación, la conservación de los ecosistemas y la prevención, con lo que ha traído la conformación:

[...] de grupos ciudadanos, que, como parte de la sociedad civil transnacional, pugnan por un desarrollo sustentable y trabajan bajo la forma de Organizaciones No Gubernamentales y redes transnacionales con diferentes grados de cohesión. (Yurén, 2013, p.108).

Por lo tanto, se requiere de ciudadanos con capacidades de colaboración que involucren conocimientos y actitudes para la comunicación y el trabajo con otros, al igual que con capacidad de agencia. Además, se retomaron los aportes de Yurén (2013) sobre lo que denomina ciudadanía

práctica, la cual se trata de la responsabilidad por el futuro desde el actuar del presente, además de la conciencia para la indignación y el rechazo de las injusticias y de las acciones que pudieran generarse, es decir ser un agente.

El análisis realizado permite observar que la ciudadanía es una condición de los sujetos que va más allá de un sentido de pertenencia a una sociedad y a la obtención de derechos y obligaciones. La ciudadanía puede comprenderse, como con un sentido de pertenencia a una sociedad, tanto local como global, dónde existe un compromiso para la reconstrucción social que contribuye a superar las dificultades relacionadas con la exclusión, desigualdad, discriminación, inequidad y de inseguridad. Todo ello desde el respeto y la valoración de la diversidad, equidad, responsabilidad y sostenibilidad

Se considera que es importante profundizar en las nociones de ciudadanía para construir el andamiaje teórico que permita analizar la práctica de docentes universitarios en la formación ciudadana.

4.2 Formación ciudadana

De acuerdo con autores como Gutiérrez Tamayo (2009), las nociones de *educación ciudadana* y *formación ciudadana* corresponden a conceptos relacionados, pero con enfoques ligeramente diferentes, no sólo por las diferencias conceptuales y operativas, sino también por el contexto en donde son ubicados como se observa en la tabla 3. En este caso, las nociones sobre educación ciudadana se concentran en el espacio europeo, mientras que las nociones de formación en el latinoamericano (Gutiérrez, 2009).

El primer concepto, a grandes rasgos, se centra en el conjunto de acciones educativas que tienen como objetivo promover el desarrollo de la conciencia cívica y la responsabilidad ciudadana en los individuos. Abarca aspectos más prácticos y concretos, como el conocimiento de los derechos y deberes ciudadanos, el funcionamiento de las instituciones democráticas y la participación en la vida pública. Es decir, busca educar a los ciudadanos en aspectos legales, políticos y sociales para que puedan ejercer plenamente su ciudadanía (Gutiérrez, 2009).

Por otro lado, la formación ciudadana se refiere a un proceso integral mediante el cual se busca desarrollar, en los individuos, las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para participar activa y responsablemente en la sociedad. Suele enfocarse en la construcción de la identidad ciudadana, el fortalecimiento de los valores cívicos y éticos, y la

promoción de la participación democrática. Asimismo, busca formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno social y político.

En resumen, la formación ciudadana se enfoca en el desarrollo integral de la persona como ciudadano, incluyendo aspectos emocionales, éticos y de identidad, mientras que la educación ciudadana se centra más en la adquisición de conocimientos y habilidades específicas relacionadas con la participación activa y responsable en la sociedad (Gutiérrez, 2009), debido a que

exige no sólo educar ciudadanos o apostarle a una educación para la ciudadanía sino, adicional y complementariamente, es decir, más que educarlos, requiere es formarlos sobre, en y para la ciudadanía, en contexto y con la clara finalidad de contribuir a la construcción del proyecto político democrático, mediante la adquisición de la categoría de ciudadano y el consecuente ejercicio de una ciudadanía renovada (Gutierrez,2009, p.11).

En estas definiciones se advierte que la educación ciudadana se refiere a un saber (conocimientos) mientras que la formación ciudadana se refiere a un saber hacer (competencias) (BCN, s/f) que involucra el pensamiento crítico, habilidades sociales y participación. El propósito apunta a descifrar si lo que se precisa es educar o formar ciudadanos, y en establecer las bases teóricas-metodológicas. Para ello, se han localizado y revisado algunos referentes teóricos que construyen nociones sobre ciudadanía y distinguen los elementos que la conforman y que integran una mirada educativa en estas (Anexo 1).

En primer lugar, se encuentra el discurso de Marshall y Bottomore (1998), quienes consideran a la ciudadanía como un *status* otorgado a los miembros que pertenecen a una comunidad, que implica derechos y obligaciones. Este tipo de ciudadanía se distingue, según los autores, por tres rasgos sociales: derechos, igualdad y el vínculo con la sociedad, y se divide en tres elementos: civil, política y social, que en su integridad resumen a los derechos necesarios para la libertad individual, la participación en el ejercicio del poder, y el derecho de la seguridad y bienestar social. Sobre la educación, los autores la refieren como un derecho social que tiene la intención formar en la infancia a los adultos del futuro, “por tanto, debe considerarse no como el derecho del niño a frecuentar la escuela, sino como el derecho del ciudadano adulto a recibir educación” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 34).

Otro autor retomado es Habermas (1999), quien, de igual forma, concibe a la ciudadanía como un *status* otorgado mediante los derechos civiles de pertenencia a una comunidad. En este caso, se distingue un tipo de ciudadanía: ciudadanía democrática, la cual

establece una solidaridad entre extraños comparativamente abstracta y, en cualquier caso, mediada jurídicamente; y este modo de integración social que surge por primera vez con el Estado nacional se lleva a cabo mediante la forma propia de un contexto comunicativo que interviene hasta la socialización política (p.141).

Es decir, se hace valer como un mecanismo sobre las formas de vida deseadas y establece una fuerza integradora y solidaridad entre los individuos que pertenecen a una comunidad.

Por su parte, Cortina (1997) coincide en definir la ciudadanía como un *status*. Sin embargo, distingue que ésta se integra por un *status legal*, como un conjunto de derechos, y un *status moral*, como conjunto de responsabilidades. Además, la considera como una identidad por la que una persona se sabe y se siente perteneciente a una comunidad. La autora distingue dos tipos de ciudadanía: la ciudadanía política, que implica una relación política entre un individuo y una comunidad; la ciudadanía social que involucra los derechos civiles, los derechos políticos, y los derechos sociales.

Desde estas perspectivas, se considera educar en la ciudadanía para el ejercicio pleno de los valores ciudadanos desde lo local y lo universal. Este tipo de educación incluye los valores morales como la libertad, la igualdad, el respeto, la solidaridad y el diálogo.

Por último, Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) consideran que “la ciudadanía [...] tiende a armonizar tres dinamismos constitutivos distintos y complementarios: el disfrute de derechos individuales, la posesión de algo compartido que nos hace miembros y la búsqueda del bien común a través de la participación en la vida pública” (p.48).

En este sentido, la educación debe abordar los principales ámbitos que componen este tipo de ciudadanía a partir de la experiencia humana, el aprendizaje de saberes y virtudes que se exigen. También se integran los saberes: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a formar parte de la sociedad y aprender a habitar el mundo.

4.3 Currículo para la democracia

Como parte del trabajo, en la construcción de los referentes teórico-conceptuales de esta investigación, se ha planteado la necesidad de distinguir las nociones e implicaciones del currículo desde diversas perspectivas teóricas.

Diversos autores han contribuido a la comprensión de lo que se considera currículo. Por ejemplo, Henry Giroux (1983) enfatiza la dimensión política del currículum, considerándolo como un instrumento para la reproducción o transformación de las relaciones de poder en la sociedad. Stephen Apple (2000) lo concibe como un campo de lucha ideológica, donde se disputan diferentes visiones sobre el conocimiento, la pedagogía y la sociedad. Por su parte, Da Silva (1999) lo reconoce como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y mediados. Por otra parte, Ángel Díaz Barriga (2007) propone el concepto de *currículo real* para referirse a lo que realmente se aprende en la escuela, más allá del currículum formal establecido. Jurjo Torres Santomé (2010) aboga por un *currículo justo* que promueva la equidad, la inclusión y la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo.

A partir de lo expuesto, puede entenderse que el currículo se concibe, al menos en términos formales, como una delimitación explícita de objetivos, procedimientos y métodos orientados a lograr resultados susceptibles de ser evaluados con precisión (Da Silva, 1999). A lo largo del tiempo han surgido múltiples concepciones y definiciones de currículo, cada una influida por distintos enfoques teóricos y perspectivas educativas. En consecuencia, lo que se reconoce como currículo depende en gran medida del marco conceptual desde el cual se interpreta. Así, una definición particular no revela la esencia del currículo en sí, sino que expresa la manera en que una teoría específica comprende y representa este concepto.

En un recorrido sobre las diferentes y diversas teorías del currículo resaltan las tradicionales, críticas y post críticas del currículo (Tabla 3). De manera general, se destacan las diferencias entre teorías en cuanto a su enfoque en la ideología, el poder, la reproducción cultural y social, la resistencia, la identidad, la diferencia y la subjetividad. Con el paso del tiempo se integraron elementos que se construyeron a partir de las condiciones sociales como el discurso, la representación, la cultura, el género, la raza, la etnia, la sexualidad y el multiculturalismo. Así, las teorías tradicionales se centran en la transmisión de conocimientos y habilidades, mientras que las teorías críticas cuestionan las estructuras de poder y buscan la transformación social. Por otro lado,

las teorías pos-críticas exploran la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, el discurso y la significación en el currículo. Estas teorías ofrecen perspectivas críticas y reflexivas sobre la educación, desafiando las normas y promoviendo la inclusión, la equidad y la diversidad en el ámbito educativo.

Tabla 3

Teorías del currículo

Teorías tradicionales	Teorías críticas	Teorías pos-críticas
Enseñanza Aprendizaje Evaluación Metodología Didáctica Organización Planeamiento Eficiencia Objetivos	Ideología Reproducción cultural y social Poder Clase social Capitalismo Relaciones sociales de producción Concientización Emancipación y liberación Currículo oculto Resistencia	Identidad, alteridad, diferencia Subjetividad Significación y discurso Saber-poder Representación Cultura Género, raza, etnia Sexualidad Multiculturalismo

Fuente: Da Silva (1999).

Por lo anterior, se considera que estas últimas teorías son necesarias en el ámbito educativo y en el análisis del currículo debido que permiten una comprensión profunda de las estructuras de poder presentes en la educación, además de que permiten identificar cómo se manifiestan las relaciones de poder, las desigualdades sociales y las ideologías dominantes en el ámbito educativo. De igual manera, las teorías cuestionan las injusticias y desigualdades en la educación, abogando por la equidad y la justicia social, a partir de herramientas para transformar las prácticas educativas y promover un ambiente inclusivo y democrático en las instituciones educativas; fomentan la reflexión crítica sobre el currículo, las prácticas pedagógicas y los procesos educativos, promoviendo un enfoque más crítico y reflexivo en la educación, y ponen énfasis en la diversidad de experiencias, identidades y perspectivas en el diseño (Da Silva, 1999).

En resumen, las teorías críticas y poscríticas son esenciales en el ámbito educativo porque permite analizar las estructuras de poder, promover la equidad y la justicia, fomentar la reflexión crítica, incluir la diversidad y empoderar a los individuos para contribuir a una educación más

justa, inclusiva y transformadora. Estas teorías contribuyen a la formación de ciudadanos informados, comprometidos y capaces de contribuir positivamente al desarrollo de una sociedad democrática, inclusiva y equitativa, a partir de promover el pensamiento crítico, la conciencia social, la participación activa, la valoración de la diversidad y el compromiso con la justicia social. Por ello, se vuelven fundamentales para la formación ciudadana.

4.4 Teorías del currículo para la formación ciudadana y la democracia

La formación ciudadana se relaciona con la promoción de valores democráticos, la participación ciudadana y la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de la diversidad. La integración de principios democráticos en el ámbito educativo contribuye al desarrollo integral de los individuos y al fortalecimiento de una cultura democrática en la sociedad en su conjunto. Para la dimensión de currículo para la democracia, hemos identificado algunos autores sobre planteamientos curriculares (Tabla 4) que consideramos nos acercaran a la delimitación del objeto de estudio. En este momento se continúa con el análisis de la teoría, por lo que queda pendiente su incorporación en el apartado. De manera breve, se exponen algunas consideraciones sobre los planteamientos y elementos de cada autor (Tabla 5).

Tabla 4.
Teorías del currículo para la FC y democrática

Autor	Planteamiento
Henry Giroux	Currículum crítico
Amador Guarro	Currículo para la democracia
Jurjo Torres	Currículum integrado
Joao M. Paraskeva	Currículo itinerante

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los aportes de Giroux (1990), Guarro (2002), Torres (2012) y Paraskeva (2016).

Tabla 5.*Elementos de las teorías del currículum sobre democracia*

Teoría	Definición	Elementos que lo conforman	Rol		Atribuciones a la formación ciudadana
			Docente	Estudiantes	
Currículum critico Giroux (1990)	● Construcción cultural ● Reflexión cotidiana y racional ● Transformación y emancipación ● Espacios de poder ● Formación integral	● Participación activa de los actores ● Enfoque de emancipación ● Articulación con la investigación ● Formación socio-humanista ● Crítica ideológica ● Desarrollo de la ciudadanía	● Facilitador del aprendizaje crítico ● Intelectual transformador ● Guía en la investigación ● Promotor de la participación activa ● Fomentar el pensamiento crítico	● Actor responsable de su aprendizaje ● Protagonistas activos ● Críticos del entorno ● Participantes ● Colaboradores del aprendizaje ● Agentes de cambio ●	● Desarrollo de conciencia crítica ● Participación activa ● Reflexión sobre la realidad social ● Educación para la emancipación ● Currículo como espacio de transformación
Currículo para la democracia Guarro (2002)	● Proyecto cultural ● Promueve los valores democráticos ● Formar ciudadanos capaces de participar activamente en una sociedad democrática	● Diversidad de identidades ● Interdisciplina ● Metodologías cooperativas y críticas ● Flexibilidad organizativa ● Valores democráticos	● Facilitadores del aprendizaje ● Promotores de valores democráticos ● Colaboradores en la construcción del currículo	● Participación activa ● Reflexión crítica ● Responsabilidad y compromiso ● Valores democráticos ● Diversidad e inclusión	● Integración de valores democráticos ● Participación activa y consciente ● Desarrollo de competencias críticas ● Educación para la ciudadanía democrática ● Proceso continuo de aprendizaje
Currículum integrado Torres (2012)	● Integración de diferentes áreas del conocimiento ● Aprendizaje holístico y contextualizado	● Temas o problemas transversales ● Interdisciplina ● Carácter global	● Facilitador del aprendizaje ● Diseñador curricular ● Promotor de la interdisciplinariedad	● Aprendizaje activo ● Interdisciplinar ● Trabajo en equipo ● Pensamiento crítico	● Ciudadanía activa ● Desarrollo de valores democráticos ● Contextualización del aprendizaje

		●Flexibilidad en la organización ●Aprendizaje contextualizado ●Reflexión crítica	●Fomentar la participación activa	●Participante en la toma de decisiones ●Habilidades para la visa	●Fomento de la participación y compromiso ●Reflexión crítica para la sociedad
Teoría Curricular Itinerante (TCI) Paraskeva (2016).	●Ejercicio de "ciudadanía y solidaridad" ●Acto de justicia social y cognitiva ●Busca integrar diferentes formas de conocimiento ●Comprender la intersección entre lo ontológico y lo epistemológico	●Diversidad epistemológica ●Descolonización del conocimiento ●Práctica emancipadora ●Intersección Ontológica y Epistemológica ●Evolución y adaptación ●Compromiso ético y social ●Interacción entre lo local y lo global ●Flexibilidad y adaptabilidad	●Co-creador de Conocimiento: ●Paria Epistemológico: ●Facilitador de Encuentro y diálogo ●Agente de Cambio ●Críticos de la política educativa ●Promotores de la justicia social ●	●Co-creador de Conocimiento: ●Agentes Activos de Cambio ●Diversidad de Experiencias ●Desarrollo de Pensamiento Crítico ●	●Ciudadanía y Solidaridad ●Educación como Práctica Transformadora ●Conexión con el contexto local ●Desarrollo de Pensamiento Crítico ●Diversidad y Pluralidad

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los aportes de Giroux (1990), Guarro (2002), Torres (2012) y Paraskeva (2016).

Giroux (1999) desarrolló una teoría crítica del currículo que ve a la pedagogía a través de la noción de política cultural. A partir del concepto de resistencia, propuso las bases para una visión alternativa y crítica de la educación. Su planteamiento parte de reconocer el potencial de estudiantes y docentes para ejercer formas de resistencia que contribuyan a configurar un proyecto educativo con un sentido político y crítico, sustentado en las nociones de emancipación y liberación. En esta línea, Giroux defendía una pedagogía de la posibilidad, entendida como aquella que abre espacio para la oposición, la rebeldía y la subversión frente a las estructuras de poder y control presentes en el ámbito escolar (Da Silva, 1999).

Giroux (1999) considera que la escuela y el currículo deben funcionar como una esfera pública democrática, que permita a los estudiantes la oportunidad de ejercer los conocimientos y las habilidades democráticas para la discusión y cuestionamiento sobre el sentido de la vida social para la liberación. El currículo debe abordarse desde una perspectiva crítica, destacando que este no solo transmite conocimientos académicos, sino que también reproduce la cultura dominante a través de lo que se conoce como currículum oculto, que se define como son las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente, y que se transmiten a los estudiantes a través de estructuras significativas del contenido formal, como las relaciones de la vida escolar y el aula (Giroux, 1990). Para el autor, este tipo de currículo tiende a promover la conformidad, la pasividad y la obediencia, preparando a los estudiantes para aceptar las estructuras de poder presentes en la sociedad y en el lugar de trabajo.

Para el autor, el currículo debe ser diseñado de manera que promueva la sensibilidad crítica en los estudiantes y los capacite para pensar dialécticamente. Esto implica que el currículo debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos y habilidades; debe fomentar la capacidad de los estudiantes para analizar y cuestionar las estructuras de poder y dominación presentes en la sociedad. Para ello, debe proporcionar los elementos y habilidades necesarias para el pensamiento crítico, comprender las realidades concretas, transformar el pensamiento histórico, y cuestionar las categorías del sentido común (Giroux, 1999).

Además, destaca la importancia de que los maestros comprendan las complejas conexiones entre el currículum formal y oculto, así como las estructuras de conocimiento y relaciones sociales en la sociedad más amplia.

Los aportes de Amador Guarro (2002) sobre el *currículum y democracia* nos permiten observar que el currículum se ha definido históricamente por la concepción de la cultura y la

enseñanza de las clases dominante que hacen de sus propios valores, conocimientos y de su propia relación con el conocimiento, el modelo de la cultura general. El mismo autor considera que en la estructura del currículum predominan contenidos conceptuales y procedimentales, que existe una excesiva abstracción de los contenidos, artificialidad de los problemas, una tendencia al individualismo en los procesos de formación y un excesivo peso de las normas literarias. Por ello, Guarro (2002) reflexiona sobre la necesidad de concebir al currículum como un proyecto cultural y democrático estructurado para ser crítico, moral, inclusivo, cooperativo, realizable y coherente. Destaca la importancia de una organización definida por la participación de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones, especialmente de los estudiantes. Además, resalta la necesidad de una selección cultural que incorpore valores democráticos al currículo y establece como fin último la justicia social en el ámbito educativo.

Por lo anterior, para el autor (Guarro, 2002) es importante destacar la reconstrucción democrática de la cultura escolar en el contexto actual, ya que radica en la necesidad de adaptar el sistema educativo a las demandas de una sociedad diversa y en constante cambio. Este proceso de transformación busca promover valores democráticos, equidad, inclusión y participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. La reconstrucción democrática de la cultura escolar permite crear un ambiente educativo que fomenta la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad cultural, la colaboración entre todos los actores educativos (docentes, estudiantes, familias, comunidad) y la toma de decisiones compartida. Además, contribuye a formar ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con los valores democráticos, preparados para vivir en sociedades complejas y diversas.

En este sentido, el currículo para la democracia busca integrar adecuadamente las identidades culturales de cada grupo en un contexto cultural común, promoviendo la convivencia pacífica y el respeto a la diversidad. Por ello, la formación ciudadana se considera fundamental para preparar a los estudiantes para vivir en sociedades complejas y diversas, al integrar en el currículo se integren las identidades culturales de cada grupo en un contexto cultural común, promoviendo la convivencia pacífica y el respeto a la diversidad; además de las habilidades y competencias necesarias para que los estudiantes puedan participar activamente en la sociedad, ejercer sus derechos y deberes, y contribuir al bienestar común (Guarro, 2002).

Para Torres (2012), la globalización plantea desafíos complejos y cambiantes que requieren una comprensión profunda y multifacética para poder hacerles frente de manera efectiva. En este

sentido, la interdisciplinariedad en la educación se vuelve crucial debido a que permite abordar estos desafíos desde diferentes perspectivas y disciplinas, integrando conocimientos, enfoques y metodologías diversas para comprender la complejidad de los fenómenos globales. Al promover un enfoque interdisciplinario en la educación, se busca preparar a los estudiantes para enfrentar un mundo globalizado en el que los problemas no se limiten a una sola área del conocimiento, sino que requieran soluciones integrales que consideren múltiples dimensiones. De esta manera, la interdisciplinariedad no solo enriquece el proceso educativo al ofrecer una visión más amplia y conectada del mundo, sino que también prepara a los individuos para ser ciudadanos críticos, creativos y capaces de adaptarse a un entorno en constante cambio.

Estas propuestas buscan enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes, preparándose para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado a través de un enfoque integrado y multidisciplinario en el currículo escolar, que el autor denomina *currículum integrado*, el cual:

[...]se convierte así en una categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (p.31).

Lo anterior refiere a la manera de organizar los campos de conocimiento y experiencia de manera que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. El currículo integrado es un enfoque educativo que busca superar la fragmentación tradicional de las disciplinas académicas al integrar contenidos, habilidades y metodologías de diferentes áreas del conocimiento en un marco curricular común. En lugar de abordar cada asignatura de forma aislada, el currículo integrado promueve la interrelación y conexión entre las distintas materias, permitiendo a los estudiantes explorar temas desde múltiples perspectivas y establecer conexiones significativas entre los contenidos. Este enfoque interdisciplinario no sólo busca enriquecer la experiencia educativa al ofrecer una visión más holística y contextualizada del conocimiento, sino que también pretende desarrollar en los estudiantes habilidades transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la capacidad de aplicar el aprendizaje en contextos diversos (Torres, 2012).

Para Torres (2012) el currículo integrado se presenta desde diversas propuestas, señalando algunas concretas para implementarlo en el ámbito educativo. Principalmente, enfatiza la integración de contenidos de diferentes disciplinas, fomentando la interrelación entre áreas de conocimiento, para abordar temas complejos desde múltiples perspectivas, partiendo desde el diseño de actividades y proyectos educativos que permitan a los estudiantes aplicar conocimientos y habilidades de diversas disciplinas en situaciones reales. Con esto se favorece el desarrollo de competencias transversales y la resolución de problemas de manera integral. Otra estrategia es la de promover y establecer colaboraciones entre docentes de distintas áreas para planificar y desarrollar unidades didácticas interdisciplinarias en las que se integren contenidos, metodologías y evaluaciones de manera coordinada y coherente. También menciona que es importante incluir en el currículo los espacios y tiempos dedicados a la reflexión y al debate interdisciplinario, donde los estudiantes puedan analizar y discutir temas complejos desde diferentes enfoques, promoviendo así el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento (Torres, 2012).

En este sentido, el currículum integrado se presenta como una herramienta para promover una formación ciudadana integral que prepare a los estudiantes para ser ciudadanos activos, conscientes de sus derechos y responsabilidades, en una sociedad cada vez más globalizada y diversa, ya que esta implica fomentar en los estudiantes valores democráticos, el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad social. A través de la integración de contenidos relacionados con la ciudadanía, los derechos humanos, la justicia social y la participación cívica, se busca formar individuos comprometidos con su entorno, capaces de analizar críticamente la realidad, tomar decisiones informadas y contribuir al bienestar común.

Por otro lado, de acuerdo con Joao Paraskeva (2016), la crítica principal que se hace a la razón eurocéntrica en la teoría del currículum es que se entiende como una razón dominante, colonialista, fija y homogeneizadora. Se argumenta que ha paralizado y burocratizado la teoría del currículum, llevándola a perder su sentido crítico y de análisis social y educativo. Por lo anterior, se reflexiona en que, en contraposición a esta razón eurocéntrica, existe la necesidad de una teoría y práctica curricular que se desmarque de las actuales, regidas por los sistemas dominantes, debido a que

una teoría curricular tiene que comprender que la educación y el currículo deben idealmente ser rescatados del espacio y el tiempo en el que nos encontramos y cuyos efectos nos aprisionan en un significado técnico racional como si fuera la única forma de pensar. (p.123).

El autor propone una *teoría curricular itinerante*, comprendida como una lucha contra la ortodoxia epistemológica, como un acto de justicia social y cognitivo y como un ejercicio de ciudadanía y solidaridad. Se trata de una teoría que privilegia la diferencia, la apertura epistemológica y la diversidad, permitiendo así que la teoría del currículo sea la fuente de una educación emancipadora. La teoría curricular itinerante comprende una serie de elementos y enfoques que la caracterizan:

- *Desterritorialización*: Busca romper con las estructuras fijas y homogeneizadoras de la razón eurocéntrica en la teoría del currículo, permitiendo la apertura a nuevas formas de pensar y sentir la educación.
- *Transgresión*: Se plantea como una posición itinerante que desafía las formulaciones teóricas anteriores, buscando ir más allá de los límites establecidos y manteniéndose en un estado de exilio permanente.
- *Co-creación*: Se entiende que cada creación en el ámbito educativo es una co-creación, donde el trabajador del currículo actúa como un "autor que aumenta", perfeccionando el acto educativo.
- *Inmigración/Migración*: Se considera al teórico curricular como un inmigrante constante, en constante movimiento y adaptación a nuevos contextos y perspectivas.
- *Justicia social y cognitiva*: Se plantea como un acto de justicia social y cognitiva, buscando promover una pedagogía del conocimiento indígena y una onto-episteme global que integre lo local y lo global en el ámbito educativo (Paraskeva, 2016).

En resumen, esta teoría busca desafiar las estructuras dominantes, promover la diversidad y la apertura epistemológica, y fomentar la co-creación y la justicia social en el ámbito educativo. En este sentido, se vincula con la formación ciudadana al promover una educación crítica, inclusiva y comprometida con la justicia social. La teoría se plantea como un ejercicio de

ciudadanía y solidaridad, buscando promover una educación que fomente la justicia social y cognitiva. Al ser una teoría que aboga por la desterritorialización y la apertura a nuevas perspectivas, permite un espacio para un diálogo curricular global, en el que se pueden abordar las multiplicidades de las esferas públicas y contra-públicas subalternas (Paraskeva, 2016).

Con lo expuesto anteriormente, observamos que las diversas teorías curriculares buscan fomentar la formación ciudadana y la democracia. Los autores analizados ofrecen perspectivas disímiles sobre cómo el currículo puede contribuir a desarrollar individuos críticos, participativos y comprometidos con la justicia social, mismas que han surgido y transformado conforme a las necesidades sociales, las demandas del mercado y los problemas emergentes que se han generado en cada contexto histórico. Giroux (1990) ofrece una perspectiva crítica del currículo argumentando que este reproduce las desigualdades sociales. Propone una pedagogía que empodere a los estudiantes para desafiar las estructuras de poder y promover la justicia social. En el caso de Guarro (2020), destaca la necesidad de transformar el currículo tradicional, el cual reproduce las estructuras de poder dominantes y propone un currículo más democrático, inclusivo y crítico, que promueva la participación activa de los estudiantes y la justicia social. Por su parte, Torres (2012) aboga por un currículum integrado que conecte diferentes disciplinas y prepare a los estudiantes para los desafíos de un mundo globalizado. La interdisciplinariedad fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos. Finalmente, Paraskeva (2016) introduce el concepto de "currículo itinerante" que cuestiona las estructuras eurocéntricas y promueve la diversidad y la justicia social. Este enfoque busca descolonizar el conocimiento y fomentar la co-creación en el proceso educativo. Estos autores enfatizan la importancia de:

- **Un currículo conectado con la realidad social:** Que prepare a los estudiantes para los desafíos de un mundo globalizado
- **Un currículo crítico:** Que cuestione las estructuras de poder y promueva la reflexión.
- **Un currículo interdisciplinario:** Que tome en cuenta nuevas formas de organización del currículum.
- **Un currículo inclusivo:** Que reconozca y valore la diversidad.

Las teorías retomadas convergen en la idea según la cual el currículo tiene un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la democracia. Al transformar las prácticas educativas se puede contribuir a construir sociedades más justas y equitativa

A continuación, se presenta la Tabla 6, en la cual se sintetizan las dimensiones de análisis respecto a las teorías curriculares abordadas en esta investigación. Con base en los aportes de Giroux (1990), Guarro (2002), Torres (2012) y Paraskeva (2016), se han identificado tres categorías fundamentales: política educativa, currículo y concepciones. Cada una de estas dimensiones permite comprender cómo las distintas perspectivas teóricas conciben el papel de la escuela, la organización del conocimiento y la formación de los sujetos. La tabla organiza, por cada autor y enfoque curricular, los elementos que caracterizan su propuesta en torno a estas categorías, facilitando el análisis comparativo y la identificación de convergencias y divergencias entre las teorías estudiadas. De este modo, se establecen las bases conceptuales que contribuyen a las categorías de nuestra investigación.

4.5 Comentarios de cierre de capítulo

A lo largo de este capítulo se construyeron las bases teórico-conceptuales que delimitaron el objeto de estudio y orientaron las categorías de análisis para la investigación. En primer lugar, se evidenció que la ciudadanía constituye un concepto polisémico, históricamente situado y dinámico, el cual trascendió el mero estatus jurídico de derechos y obligaciones para abarcar dimensiones como la pertenencia a una comunidad, la agencia práxica y el compromiso ético tanto en lo local como en lo global.

En segundo término, se confirmó, a partir de los aportes de Gutiérrez Tamayo (2009), una distinción clave entre educación ciudadana y formación ciudadana. La primera se asoció predominantemente con el contexto europeo y se centró en la transmisión de saberes cívicos, derechos y deberes, mientras que la segunda emergió como un proceso más integral y característico del contexto latinoamericano, orientado al desarrollo de competencias críticas, la construcción de una identidad ciudadana y el compromiso con la justicia social. Para los efectos de esta investigación, se adoptó la noción de formación ciudadana en su acepción latinoamericana.

Finalmente, el recorrido por las teorías del currículo permitió situar este trabajo en el marco de las perspectivas críticas y poscríticas. Se retomaron los planteamientos de Giroux (1990), Guarro (2002), Torres (2012) y Paraskeva (2016), cuyas propuestas convergieron en la necesidad de concebir un currículo conectado con la realidad social, crítico frente a las estructuras de poder, interdisciplinario e inclusivo.

Las categorías derivadas de este entramado teórico guiaron el análisis empírico posterior, con el propósito de indagar si las prácticas docentes universitarias se alineaban con dichas aspiraciones o si, por el contrario, persistían brechas significativas entre el discurso curricular y la realidad del aula.

Tabla 6

Dimensiones de análisis respecto a las teorías curriculares

		Categorías		
		Política educativa	Currículo	Concepciones
T e o r í a s c u r r i c u l a r e s	Curriculum crítico Giroux (1990)	● Educación para la emancipación ● Educación derecho y bien común ● Formación integral y crítica	● Desarrollo de conciencia crítica ● Currículo como espacio de transformación	● Participación activa ● Reflexión sobre la realidad social
	Curriculum para la democracia Guarro (2002)	● Escuela democrática ● Educación para la ciudadanía democrática ● Responsabilidad ● Acceso y equidad	● Valores democráticos ● Desarrollo de competencias críticas ● Proceso continuo de aprendizaje	● Participación activa y consciente
	Curriculum integrado Torres (2012)	● Implicaciones Sociales de la Escolarización ● Contribución a la Democracia ● Compromisos y Creencias:	● Valores democráticos ● Ciudadanía activa ● Contextualización del aprendizaje ● Reflexión crítica para la sociedad	● Fomento de la participación y compromiso
	Teoría Curricular Itinerante (TCI) Paraskeva (2016).	● Conexión con el contexto local ● Diversidad y Pluralidad ● Mejora continua ● Racionalidad en la política educativas	● Educación como práctica transformadora ● Desarrollo de Pensamiento Crítico ● Democratización de la educación	● Ciudadanía y solidaridad ● Diversidad de experiencias

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los aportes de Giroux (1990), Guarro (2002), Torres (2012) y Paraskeva (2016).

Capítulo 5. Vía metodológica

5.1 Tipo de metodología

El desarrollo de esta investigación se estructuró con el propósito de analizar cómo las concepciones sobre ciudadanía de los docentes universitarios inciden en sus prácticas profesionales y en los procesos de diseño y rediseño curricular orientados a promover la formación ciudadana en el ámbito de la educación superior. En función de este propósito, el estudio buscó comprender la manera en que dichos planteamientos se reflejaban tanto en el currículum explícito como en el oculto. Para ello, se llevó a cabo una consulta a docentes y se realizó la revisión de casos específicos en dos instituciones educativas.

Asimismo, se estableció un diseño de corte cualitativo, siguiendo la perspectiva propuesta por Vasilachis (2006) respecto a la investigación cualitativa, la cual se caracterizaba por:

- a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (p.25)

De manera complementaria, Vasilachis (2006), retomando los aportes de Mason (2006), sostiene que la solidez de la investigación cualitativa “yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en esos dominios, a las preguntas ¿Cómo? y ¿Por qué?” (p.25). Este tipo de metodología se distingue por cuatro rasgos: a) la adecuación de los métodos y las teorías, b) la perspectiva de los participantes y su diversidad, c) la reflexividad del investigador y de la investigación, d) la variedad de enfoques y métodos (Flick 2004). A través de este tipo de metodología se logra una profunda comprensión de los fenómenos sociales, que recurre a su vez a múltiples métodos de investigación, y se compone de un modo particular de comunicar e interpretar la realidad.

Para el desarrollo de nuestra investigación hemos considerado recurrir a la metodología de estudio en casos que, según Yurén (2005) -sustentada en Bertely (2000)-, se distingue por

“identificar en un caso, o en varios, cómo están operando diversos aspectos estructurales [...], tratándose de estudios en caso, no se pretende obtener generalizaciones, sino mostrar cómo opera un factor estructural de la educación en un caso particular” (p.37). Consideramos que, a diferencia de los *estudios de caso*, que parten del análisis detallado de la totalidad de un caso, el *estudio en caso* nos permitirá distinguir la manera en la cual se aborda y operacionaliza el planteamiento específico de la formación ciudadana en el currículum en carreras del campo de la educación de dos instituciones universitarias.

Lo anterior, retomando el planteamiento de Didriksson (2022), implica que

no existe universidad alguna que no se refleje en otra u otras, a veces de lugares lejanos o sin una aparente similitud en sus desarrollos, ya sea por sus orígenes, por su historia identitaria de referencia milenaria, o porque se busque emular algún modelo que aparezca como óptimo o funcional en un tiempo determinado; todas las universidades se reflejan entre sí, como espejos en contraste (p.21).

Para el autor, las universidades son instituciones sociales y educativas que se enlazan en una dimensión de similitudes y objetivos, que se reconocen como sus principios y funciones esenciales, a pesar de sus diferencias temporales o espaciales.

Para el desarrollo de esta investigación, en concordancia con el enfoque metodológico *cualitativo*, seleccionamos la *entrevista semi-estructurada*. Este tipo de entrevista se entiende como un instrumento basado en un conjunto de preguntas previamente diseñadas, pero susceptibles de ajustarse según las características de cada participante. Su principal fortaleza radica en la flexibilidad para adaptarse al entrevistado, lo que facilita estimular la conversación, aclarar conceptos, detectar posibles ambigüedades y disminuir formalismos (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela Ruiz, 2013, p. 163).

Para Flick (2007), las entrevistas semiestructuradas permiten que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación relativamente abierta, debido a que son consideradas como una serie de conversaciones amistosas en el que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a responder como tales. Para Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela Ruiz (2013) el papel del entrevistador se convierte en alguien que escucha y que no impone sus interpretaciones ni respuestas. Sólo se ocupa de guiar el curso de la

entrevista hacia los temas de interés. El propósito de este tipo de instrumentos es “comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela Ruiz, 2013, p.164).

5.2 Modo epistémico

En lo que se refiere al modo epistémico, nos orientamos por los planteamientos de Yurén (2007), quien propone los modos epistémicos en la investigación aplicada en el campo educativo y parte de la consideración de que

Existen diferentes maneras de enfocar la relación entre conocimiento y realidad. Si a esto le agregamos las finalidades que se pretenden alcanzar al construir conocimiento y las diversas pretensiones de validez que se tienen, entonces obtenemos distintos enfoques o modos epistémicos que condicionan tanto el proceso de acopio de los datos, como el tratamiento e interpretación o análisis de los mismos (p.172).

Es decir, son “formas en las que se construye el conocimiento que tiene pretensiones de validez en el ámbito de las ciencias. Un modo epistémico no es un método, pero todo método lleva un modo epistémico” (Yurén, 2022). La autora distingue seis criterios para determinar los modos epistémicos que se deben considerar en el momento de elaborar un proyecto de investigación: manera de abordar el fragmento de la realidad que se estudia, relación de la teoría con los datos, tipo de resultado que se busca, tipo de datos que se manejan, tratamiento del lenguaje, alcance de los resultados (Yurén, 2022)

Para esta investigación se pretende seguir los planteamientos de los modos epistémicos, considerando el modo *analítico-reconstructivo*. Analítico porque consiste en separar elementos de un todo y reconstructivo porque permite, a partir de los datos y la relación de conceptos, obtener una síntesis que hace claro el fragmento de la realidad estudiada (Yurén, 2022).

5.3 Diseño de la matriz de consistencia metodológica

Para la realización de esta investigación se estructuró una *matriz de consistencia metodológica* (Tabla 7), la cual nos permitió plantear las dimensiones en atención a los objetivos

y preguntas de investigación, así como mostrar los elementos que orientan la metodología de la investigación. Como se observa en la tabla, la matriz organiza los componentes fundamentales del estudio a partir de una *pregunta y un objetivo generales* que orientan toda la investigación. La pregunta general busca comprender de qué forma las concepciones sobre ciudadanía de los docentes universitarios inciden en su práctica y en el diseño y rediseño curricular para promover la formación ciudadana en la educación superior. A partir de esta pregunta, se derivan *tres preguntas subsidiarias* y sus respectivos *objetivos subsidiarios*, los cuales permiten desglosar el problema en aspectos más concretos y abordables. Para responder a lo anterior se distinguieron tres dimensiones de análisis: *política, currículum y pedagógica*.

La primera dimensión, consistió en el análisis de la política educativa en los ámbitos nacional e internacional, además de los documentos institucionales. Específicamente, se analizaron los componentes asociados a la incorporación de la formación ciudadana y los elementos que la conforman. En la tabla, esta dimensión se desglosa en: política educativa internacional y nacional, política institucional y currículum cuyos reactivos confluyen en un marco de política educativa sobre formación ciudadana.

La segunda dimensión se refiere al modelo educativo y curricular de las IES seleccionadas, para identificar los discursos asociados y los trabajos de diseño y rediseño curricular relacionados con la formación ciudadana. En la matriz, esta dimensión aparece vinculada a la categoría de pedagógica, particularmente en el modelo de formación expresado en programas y planes de estudio, cuyo reactivo es la operatividad.

La tercera dimensión, se refiere a las concepciones y prácticas docentes relacionadas con la formación ciudadana y la identificación de las estrategias pedagógicas que emplean los docentes para favorecer su desarrollo. En la tabla, esta dimensión se aborda en la categoría de concepciones, específicamente a través del análisis de los docentes y sus experiencias en el diseño y rediseño curricular como reactivo principal.

De este modo, la matriz de consistencia metodológica articula de manera coherente las preguntas, objetivos, dimensiones, categorías, elementos y reactivos de la investigación, garantizando la alineación entre el planteamiento del problema y la estrategia metodológica para abordarlo.

Tabla 7*Matriz de consistencia metodológica*

Nombre de la investigación		Formación ciudadana en el currículum universitario. Estudios en casos	
Pregunta general	¿De qué forma las concepciones sobre ciudadanía de los docentes universitarios inciden en su práctica y en el diseño y rediseño curricular, para promover la formación ciudadana en el contexto de la educación superior?	Objetivo general	Analizar de qué manera las concepciones de ciudadanía de los docentes universitarios influyen en la promoción de la formación ciudadana en el contexto de la educación superior.
Preguntas subsidiarias	¿Cuáles son los planteamientos de la política educativa nacional e internacional respecto a la formación ciudadana en la educación superior?	Objetivos subsidiarios	Analizar en los documentos de política educativa internacional, nacionales y estatutos institucionales los planteamientos sobre la formación ciudadana en la educación superior.
	¿Cuáles son los planteamientos sobre formación ciudadana que se expresan en el modelo educativo y programas educativos y cómo se han implementado en el diseño y rediseño curricular?		Analizar en los documentos institucionales de dos IES los discursos asociados a la formación ciudadana y la manera en que se han implementado en el diseño y rediseño curricular
	¿Cuáles son las concepciones de los docentes universitarios sobre la formación ciudadana que inciden en el desarrollo de sus estrategias pedagógicas?		Analizar de qué manera los docentes universitarios conciben la formación ciudadana y como ésta es incorporada en sus estrategias pedagógicas que inciden en los procesos de formación

Dimensiones de análisis	Categoría de análisis	Elementos	Reactivos
Política	Política educativa internacional y nacional	Documentos de política educativa internacional y nacional	Marco de política educativa sobre formación ciudadana
	Política institucional	Estatutos y planes de desarrollo de las IES	
		Modelos educativos (UAEM) y estatutos universitarios (UMA)	
Currículo	Modelo de formación	Programas y planes de estudio	Operatividad
		Diseño y desarrollo curricular	Experiencias en el diseño y rediseño curricular relacionado con la FC
Pedagógica	Docentes	Concepciones docentes	Concepciones sobre FC
		Práctica docente	Estrategias para la FC

Fuente: Elaboración propia (2026)

5.4 Revisión documental de la producción del conocimiento

Se inició la revisión documental sobre la producción del conocimiento relacionada con la formación ciudadana, el currículo y la educación superior, con el propósito de elaborar un estado de la cuestión. Para ello, realizamos búsquedas sistemáticas de documentos científicos producidos en el periodo comprendido entre 2020 y 2025, priorizando revistas indexadas de reconocido prestigio en el ámbito educativo. La revisión de la literatura permitió recuperar y organizar la información relevante para nuestra investigación, y como resultado, obtuvimos un total de 39 artículos científicos, procedentes principalmente de países iberoamericanos, cuya distribución por año muestra una concentración significativa en 2022 (13 artículos), seguido de 2020 (11 artículos), 2021 (6 artículos), 2024 (5 artículos) y 2023 (4 artículos). Los 39 artículos fueron analizados mediante fichas de análisis y cuadros de contraste, además de reunirlos en una matriz de contrastes elaborada en Excel. Lo anterior, facilitó la sistematización de la información en torno a cinco dimensiones temáticas: a) el contexto general de la educación superior y su compromiso con la formación de ciudadanos; b) aproximaciones a las nociones de educación ciudadana y formación ciudadana; c) la formación ciudadana en el currículo universitario; d) los docentes universitarios y su papel en la formación ciudadana, subdividido a su vez en formación docente y prácticas docentes; y e) la formación para la ciudadanía global, incluyendo la emergente ciudadanía digital.

Gracias a esta fase de análisis, fue posible identificar la orientación predominante en la investigación educativa sobre la temática, los tipos de estudios desarrollados, los principales referentes y enfoques teóricos empleados, así como los hallazgos más relevantes en cada dimensión. De manera particular, este análisis nos permitió advertir la escasez de investigaciones situadas en el nivel superior que indagaran específicamente sobre las concepciones y prácticas docentes en torno a la formación ciudadana, así como la ausencia de estudios comparativos entre contextos nacionales diferentes. También observamos que, dentro de la producción sobre docentes, la mayoría de los estudios se centran en la formación docente inicial y no en la práctica docente universitaria, y que las investigaciones sobre ciudadanías emergentes aún se encuentran en una fase exploratoria. Lo anterior permitió señalar la pertinencia y originalidad de nuestra investigación, al tiempo que orientaron la definición de nuestras categorías analíticas al identificar los principales referentes teóricos y el diseño del trabajo de campo.

5.5 Revisión documental, construcción de marco y categorías teóricas

En una segunda fase, dimos continuidad a la revisión documental, orientándonos ahora hacia la construcción del marco teórico y la identificación de categorías analíticas iniciales que permitieran abordar nuestro objeto de estudio. Para ello, profundizamos en la literatura especializada sobre formación ciudadana, currículo y educación superior, con el propósito de delimitar conceptualmente las dimensiones que habrían de guiar el trabajo de campo. Como resultado de este proceso, identificamos las categorías teóricas iniciales y los temas centrales para la realización del trabajo de campo, consideramos como dimensiones de búsqueda de información la formación ciudadana, el currículo y la educación superior, y establecimos las siguientes categorías iniciales: a) nociones de formación ciudadana; b) procesos de formación docente vinculados a la formación ciudadana; c) práctica docente para la formación ciudadana; y d) programas de estudio y procesos de formación ciudadana. Estas categorías nos permitieron delimitar los temas centrales que habrían de explorarse en el instrumento exploratorio (Anexo 2), así como orientar la selección de informantes y el diseño de las preguntas guía.

Para la construcción de las categorías teóricas, seguimos un proceso sistemático que articuló la revisión de la literatura, los referentes teóricos y los objetivos de nuestra investigación. En primer lugar, partimos de la revisión exhaustiva de la producción del conocimiento realizada en la fase anterior, lo que nos permitió identificar las temáticas recurrentes, los enfoques predominantes y los vacíos de investigación en el campo. En segundo lugar, profundizamos en los referentes teóricos que sustentan conceptualmente estas dimensiones. Para ello, recuperamos aportes de la sociología (Marshall y Bottomore, 1998), la filosofía política (Habermas, 1999; Cortina, 1997), la pedagogía crítica (Giroux, 1990, 2018; Yurén, 2013, 2019), las teorías del currículo (Da Silva, 1999; Guarro, 2002; Torres, 2012; Paraskeva, 2016) y la educación ciudadana (Gutiérrez Tamayo, 2009; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Este andamiaje teórico nos permitió delimitar conceptualmente las nociones de ciudadanía, formación ciudadana y currículo para la democracia.

En tercer lugar, establecimos una distinción clave que atravesó toda nuestra investigación: diferenciamos entre educación ciudadana (transmisión de conocimientos y valores cívicos) y formación ciudadana (proceso integral de construcción de identidad ciudadana, conciencia crítica y participación activa), siguiendo los planteamientos de Gutiérrez Tamayo (2009). Esta distinción nos permitió posicionarnos críticamente frente a los discursos institucionales que suelen utilizar

ambos términos de manera ambigua. En cuarto lugar, operacionalizamos las dimensiones teóricas en categorías analíticas concretas, considerando los objetivos y preguntas de nuestra investigación y definimos tres grandes dimensiones de análisis: política educativa, currículo y concepciones docentes. A su vez, cada dimensión se desagregó en categorías específicas: para la política educativa, analizamos documentos internacionales, nacionales e institucionales; para el currículo, examinamos los modelos de formación, los programas de estudio y los procesos de diseño y rediseño curricular; para las concepciones docentes, indagamos en las ideas, creencias y valores de los docentes sobre la formación ciudadana, así como en sus estrategias pedagógicas.

Finalmente, estas categorías se tradujeron en preguntas para el instrumento de recolección de datos que sería la entrevista (Anexo 3). Este proceso de construcción de categorías no fue lineal ni cerrado; por el contrario, se nutrió y ajustó a partir de los resultados del instrumento exploratorio, lo que nos llevó a reestructurar algunas categorías y a refinar el diseño del instrumento definitivo para la segunda entrada al campo.

5.6 Criterios de selección de los casos de estudio y población de estudio

a) Criterios de selección de las IES. Como se ha mencionado anteriormente, las IES seleccionadas corresponden a dos contextos políticos diferentes y fueron elegidas por las siguientes razones: en el caso de la UAEM, el discurso en su modelo educativo, fue un motivo importante porque incorporaba algunos temas transversales relacionados con la formación ciudadana y enfatiza el diseño y rediseño curricular asociados al tema de estudio y en su última reestructuración destacaba la condición de *transformación de la sociedad por la vía de la democracia* (UAEM, 2020). En el caso de la UMA, consideramos la disposición y apoyo de la Codirectora para poder realizar una estancia de investigación y gracias a sus vínculos se pudo lograr el acercamiento al grupo de investigadores de la institución para realizar las entrevistas.

Para ambos casos de estudio, se acordó aplicar las entrevistas a investigadores e investigadoras del área de educación y humanidades, bajo la premisa de que estos profesionales por la naturaleza de su labor son los que mayor acercamiento tienen al tema de formación ciudadana. Por lo anterior, se localizaron los institutos o facultades de las IES donde se alojan los programas educativos sobre el área de interés y se identificaron los programas con similitudes (Tabla 8).

b) *Tipo de población.* Los informantes seleccionados para realizar las entrevistas contaban con algunos de los siguientes criterios: a) contar con una antigüedad mínima de cinco años laborando en la institución; b) impartir algún curso asociado a la temática de formación ciudadana; c) docentes y/o profesores e investigadores, para obtener una muestra homogénea, en la cual, las unidades seleccionadas “poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema para investigar, o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.88); y que las y los docentes que hayan participado y/o dirigido comisiones de diseño o rediseño curricular en los programas e instituciones donde laboran. Se buscaba equilibrar la muestra y entrevistar seis profesores y profesoras de tiempo completo en las dos instituciones seleccionadas. Sin embargo,

Tabla 8
Planes de estudio UAEM y UMA

Instituto de Educación Superior	Áreas del conocimiento o ramas	Facultad, Instituto o Escuela	Programa educativo
UAEM	Educación y Humanidades	Instituto de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Ciencias de la Educación
			Licenciatura en Docencia (Área de estudio: Ciencias Sociales y Humanidades)
UMA	Educación	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil
			Grado en Educación Primaria
			Grado en Educación Social
			Grado en Pedagogía

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de la revisión de las páginas electrónicas de las universidades.

5.7 Estrategia analítica y tratamiento de datos

En este apartado se describen las estrategias de tratamiento y análisis de los datos que seguimos en el desarrollo de la investigación, los cuales se abordan desde dos dimensiones: a) tratamiento y análisis de los datos y b) análisis de los discursos.

a) Tratamiento y análisis de los datos. Para la aplicación de las entrevistas a los sujetos de estudio, solicitamos el consentimiento informado; explicamos de manera breve la finalidad de la investigación y solicitamos autorización para grabar las entrevistas. También informamos que los datos se mantendrían en anonimato y nos comprometimos a cuidar la confidencialidad. Las entrevistas tuvieron una duración de 40 a 60 minutos, dependiendo del desarrollo de la información proporcionada por cada entrevistado.

Retomando los aportes de Quivy (2005) sobre el análisis de la información, consideramos en un primer momento la preparación de los datos, que refiere a la transcripción de los audios obtenidos para prepararlos en archivos electrónicos y proceder a su análisis conforme a las categorías establecidas. Para mantener el anonimato, creamos y asignamos un código compuesto de la siguiente manera: D para identificar a un docente, un número arábigo correspondiente al número de entrevista, una H o M para indicar el género, y una E o M para señalar la nacionalidad (España o México). El procesamiento inicial de los datos se realizó con el apoyo de una base de datos en Microsoft Excel 365, como herramienta tecnológica para la organización y el análisis.

Dado que el análisis se orientó a identificar las concepciones docentes, retomamos la definición de Moreno y Azcárate (2003), quienes señalan que las concepciones son "organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento" (p. 267). Asimismo, consideramos lo señalado por Pozo y Pérez (2009), quienes entienden las concepciones sobre el aprendizaje como las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, condiciones y resultados involucrados en la formación. En cuanto al diseño y rediseño curricular, lo definimos como un proceso de toma de decisiones para la elaboración o ajuste del currículo (Stenhouse, 1993), entendido como una construcción colectiva, dinámica y no lineal, donde participan diversos actores de la comunidad educativa (Tovar y Sarmiento, 2011).

b) Análisis de los discursos. Para el análisis de los datos, optamos por el Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde la perspectiva de van Dijk y Rodrigo (1999), por considerarlo la metodología más pertinente para los objetivos de esta investigación. El ACD nos permite ir más allá del contenido manifiesto de los discursos para develar las relaciones de poder, las ideologías subyacentes y las tensiones estructurales que operan en el lenguaje de los docentes y en los documentos institucionales. Desde esta perspectiva, entendemos que el discurso no es neutral ni

transparente, sino que construye y reproduce realidades sociales, legitima ciertos saberes por encima de otros y expresa posicionamientos ideológicos. Por ello, el ACD nos resulta especialmente adecuado para analizar cómo los docentes conciben la formación ciudadana, qué tensiones enfrentan en su práctica y cómo negocian o resisten las lógicas dominantes del sistema universitario.

El análisis se realizó con el apoyo del software Atlas.ti, una herramienta especializada para el análisis cualitativo de datos que facilita la gestión, organización y sistematización de grandes volúmenes de información textual. El procedimiento se llevó a cabo en tres etapas. En una primera etapa, realizamos un etiquetado inicial de los discursos conforme a las categorías teóricas que habíamos construido previamente en nuestro marco referencial, donde cada fragmento de las entrevistas fue codificado asignándole una o varias etiquetas que remiten a estas categorías, lo que nos permitió organizar el material empírico de acuerdo con los ejes analíticos de nuestra investigación.

En una segunda etapa, una vez realizado el etiquetado inicial, procedimos a un análisis más fino que nos permitió generar subcategorías emergentes a partir de los propios discursos de los docentes. Este proceso implicó leer en profundidad los fragmentos agrupados bajo cada categoría e identificar recurrencias, diferencias y matices en las expresiones de los participantes. Así, por ejemplo, dentro de la categoría *concepciones sobre formación ciudadana* emergieron subcategorías como *rasgos del ciudadano ideal* y *enfoques de la formación ciudadana*. De manera similar, en la categoría *práctica docente* identificamos subcategorías como *estrategias pedagógicas* y *dificultades y retos*. Este proceso de codificación abierta nos permitió enriquecer nuestras categorías iniciales con los hallazgos empíricos.

En una tercera etapa, una vez que todas las entrevistas fueron codificadas y las subcategorías fueron definidas, procedimos a ordenar y reorganizar sistemáticamente los discursos conforme a las categorías y subcategorías establecidas. Atlas.ti nos facilitó esta tarea al permitirnos recuperar todos los fragmentos asociados a cada código, comparar discursos de diferentes participantes y entre contextos (México y España), y construir matrices de contraste. Este ordenamiento nos permitió identificar patrones transversales, como la denuncia recurrente a la precariedad laboral, así como especificidades contextuales como el sistema de oposiciones en España o ciertas iniciativas curriculares en México. Este análisis nos permitió no solo describir lo

que los docentes dicen, sino también interpretar cómo lo dicen, qué silencian y qué relaciones de poder se expresan en sus discursos.

5.8 Comentarios de cierre de capítulo

A modo de cierre de este capítulo, consideramos pertinente reflexionar sobre los procesos de formación que esta vía metodológica implicó. El diseño y desarrollo de la investigación nos exigió un aprendizaje constante en torno a la metodología cualitativa, particularmente en el manejo del estudio en casos, la construcción de instrumentos de recolección de datos y la aplicación de técnicas de análisis como la entrevista semiestructurada y el Análisis Crítico del Discurso. Este recorrido nos permitió comprender que la investigación cualitativa no sigue una ruta lineal, sino que se construye de manera artesanal y reflexiva, ajustándose a las particularidades del objeto de estudio y a las condiciones del trabajo de campo. Asimismo, el proceso de construcción de las categorías teóricas y su posterior contraste con los datos empíricos nos enseñó la importancia de mantener un diálogo constante entre la teoría y la evidencia, evitando tanto el riesgo de ser muy teóricas o empíricas.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, reconocemos que nuestro estudio presenta alcances acotados que es necesario explicar. En primer lugar, se trata de un estudio en dos casos (UAEM y UMA), por lo que sus resultados no son generalizables, sino transferibles en la medida en que otros contextos compartan características similares. En segundo lugar, nuestra muestra del área de educación y humanidades, y no logramos el equilibrio de género en los participantes previstos inicialmente debido a las condiciones de acceso y disponibilidad de los informantes. En tercer lugar, no incorporamos la voz de los estudiantes ni de los directivos y personal administrativo, lo que constituye una mirada parcial del fenómeno. En cuarto lugar, no realizamos observación participante en el aula, por lo que nuestras conclusiones sobre la práctica docente se basan en lo declarado por los docentes y no en observación directa. En quinto lugar, enfrentamos limitaciones de recursos financieros que condicionaron el alcance del trabajo de campo, ya que la movilidad entre México y España, lo que restringió el tiempo de aplicación de entrevistas y la posibilidad de realizar observaciones prolongadas en la UMA. No obstante, valoramos como una oportunidad fundamental la realización de la estancia de investigación en España, la cual fue posible gracias a las gestiones la directora y codirectora, quienes facilitaron los contactos institucionales y los trámites necesarios para su realización. Agradecemos profundamente la

facilitación del acceso al campo, así como la disposición y apertura de los informantes que participaron voluntariamente en el estudio, sin cuya colaboración esta investigación no habría sido posible.

Respecto a los aprendizajes metodológicos que nos deja este proceso, destacamos varios. Aprendimos que la investigación cualitativa exige una dosis importante de flexibilidad y adaptación, pues el trabajo de campo no siempre sigue lo planeado, debido a condiciones como los tiempos que se modifican, los informantes no siempre están disponibles y los instrumentos requieren ajustes tras las primeras aplicaciones. El ejercicio exploratorio que realizamos fue fundamental en este sentido, pues nos permitió identificar debilidades en nuestras categorías y en el diseño del guion, lo que condujo a una reestructuración profunda antes de la segunda entrada al campo. También aprendimos que el análisis de datos no es una fase posterior a la recolección, sino un proceso que debe iniciarse desde el primer momento, porque las reflexiones analíticas tempranas orientan las decisiones posteriores y enriquecen la interpretación final. Aprendimos, además, que el Análisis Crítico del Discurso no es simplemente una técnica, sino un posicionamiento que nos exige asumir explícitamente nuestra voz como investigadoras y reconocer que el conocimiento que producimos no es neutral, sino que está atravesado por nuestras propias concepciones, valores y opciones políticas.

Una de las principales dificultades que enfrentamos durante el proceso investigativo fue la apropiación de las herramientas tecnológicas y metodológicas necesarias para el análisis cualitativo. El manejo de software especializado como Atlas.ti, así como la comprensión profunda del Análisis Crítico del Discurso, requirieron de un esfuerzo sostenido de formación adicional. Para atender esta situación, dedicamos tiempo a la asistencia de cursos y talleres específicos sobre análisis cualitativo. Además, En este proceso, recibimos el acompañamiento constante de nuestro comité tutorial, quienes nos guiaron en la resolución de dudas metodológicas y nos alentaron a profundizar en el dominio de estas herramientas. Gracias a este trabajo colegiado y formativo, logramos superar progresivamente las dificultades iniciales y pudimos emplear las herramientas con mayor soltura y rigor.

En cuanto a las herramientas tecnológicas utilizadas, valoramos positivamente su contribución al proceso investigativo. Para el procesamiento inicial de los datos y la organización de las categorías, empleamos Microsoft Excel 365, y posteriormente el uso de Atlas.ti potenció al

liberarnos de tareas mecánicas de organización y permitirnos concentrarnos en el análisis sustantivo. Consideramos, no obstante, que el uso de estas herramientas requiere de una curva de aprendizaje que no debe subestimarse, y que la competencia tecnológica del investigador es un factor para considerar en el diseño metodológico de cualquier investigación cualitativa. En síntesis, este capítulo metodológico nos permitió dimensionar la complejidad de investigar un fenómeno como la formación ciudadana en el currículo universitario, así como tomar decisiones fundadas que esperamos se reflejen en la solidez y pertinencia de nuestros hallazgos.

Capítulo 6. Entre tensiones del discurso curricular y la práctica docente: análisis en caso de una Universidad Pública Mexicana

En este capítulo se presenta el análisis de los discursos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a informantes clave de la universidad de estudio. Inicialmente se comparten algunos datos genéricos de la institución para dar cuenta de la importancia de la universidad en su región. Posteriormente, presentaremos el resultado del análisis por las categorías que se fueron configurando paulatinamente y que se mencionan a continuación: 1. Concepciones docentes sobre ciudadanía y su formación, 2. Incidencia en el diseño/rediseño curricular, y 3. Incidencia de las políticas educativas en este proceso. Este abordaje permitió categorizar y comprender la lógica interna de cada postura y sus consecuencias materiales en la promoción de la FC.

6.1 Datos genéricos de la Universidad de estudio.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) es una institución pública de educación superior que concentra su actividad en torno a funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, ubicada principalmente en Ciudad Universitaria, en Chamilpa, Cuernavaca, con presencia adicional en distintos municipios del estado de Morelos. De acuerdo con su presentación institucional, entre sus datos generales se incluye una matrícula aproximada de 23,000 estudiantes de nivel medio superior, superior y posgrado, distribuidos en diversas áreas del conocimiento: ciencias biológicas, químicas, ingenierías, ciencias de la salud, ciencias sociales, humanidades y artes. Los indicadores de calidad reportan que el 98% de sus programas de licenciatura están acreditados por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La institución se integra por facultades, unidades académicas y centros de investigación, cada una con funciones específicas vinculadas a la formación profesional, la generación de conocimiento y la extensión universitaria. En cuanto a su reconocimiento, la UAEM mantiene presencia activa en proyectos de estado, tales como la creación de parques científicos y tecnológicos, así como el desarrollo de políticas públicas en materia de juventud, inclusión y desarrollo sustentable a través de su participación activa en el Consejo Estatal de Planeación y en la vinculación con el gobierno estatal. A nivel nacional, la UAEM se posiciona entre las 10 mejores universidades del país, según lo declarado por su rectora, quien señaló que la investigación es el motor que posibilita dicho posicionamiento e impacta a más del 90% de sus programas educativos.

Respecto a su cuerpo docente, la UAEM cuenta con 482 investigadores e investigadoras adscritos al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

Su trayectoria incluye una evolución desde sus orígenes como Instituto de Ciencias y Artes del Estado hasta su condición de universidad autónoma, con una participación constante en políticas educativas y científicas a nivel local y nacional. En conjunto, la descripción institucional de la UAEM refleja una universidad con cobertura amplia en el estado de Morelos, una oferta educativa diversa y sistemas establecidos de evaluación y acreditación (UAEM, s.f.).

6.2 Concepciones docentes sobre la formación ciudadana

La visión de la ciudadanía en la educación superior trasciende la noción de un simple atributo individual para constituirse como un principio organizador del quehacer universitario. Esta concepción es fundamental, ya que determina desde el diseño del currículo hasta la selección de estrategias pedagógicas y las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen al alumnado. Esta dimensión revela el significado y los atributos que los docentes asignan a la formación ciudadana, así como su autopercepción sobre el papel de la universidad y su propia práctica.

6.2.1 Rasgos del ciudadano ideal: entre la ética, la responsabilidad y la participación crítica

El análisis de los discursos de los informantes revela una construcción multifacética y profundamente normativa del "ciudadano ideal". Esta construcción no emerge de modelos teóricos abstractos, sino de una lectura situada de las carencias percibidas en la sociedad contemporánea y del horizonte de posibilidad que la educación superior debería significar. Lejos de ser una lista desarticulada de virtudes, los rasgos identificados conforman un ecosistema de cualidades interdependientes, donde la ética personal se entrelaza con la responsabilidad social y la capacidad crítica para la acción colectiva.

a) Ética y Valores. Se considera a este atributo como el más recurrente y fundamental, mismo que los entrevistados consideran no debe interpretarse como una imposición ideológica, sino como el esfuerzo por reconstruir valores que se han perdido con el tiempo. Los informantes consideran que no se trata, únicamente de conocer los derechos y deberes, sino de saber vivir en sociedad, como se menciona en el siguiente fragmento:

Debe ser una persona que sea miembro de una comunidad y que sea formado para la convivencia armónica y pacífica en esa Comunidad; debe ser una persona que conozca sus derechos, pero también sus obligaciones. Y debe ser formado en valores cívicos, éticos, en derechos humanos; debe de ser respetuoso, sobre todo de las creencias de los demás; debe de conocer muy bien sus obligaciones, debe ser participativo en su comunidad. Y debe de también estar formado en los nuevos derechos que hay, como la protección al ambiente, la protección a los animales. Entonces básicamente sería como una persona que se integra participativamente de manera propositiva en su comunidad y debe de tener estar sensibilizado y formado en todos esos valores (DFM2)

Lo anterior sugiere que el discurso sobre el ciudadano ideal se fundamenta por una doble base ética de dos pilares que se complementan: el pilar institucional, basado en los derechos humanos y las normas democráticas que nos permiten vivir en una sociedad; el pilar interpersonal: basado en el respeto activo hacia el otro en el día a día. Ambas dimensiones se unen bajo el objetivo de restaurar los valores que se perciben en crisis. Los participantes consideran que ser un buen ciudadano no es solo seguir normas legales, sino también llevar el respeto mutuo a la práctica en cada una de nuestras relaciones

c) Responsabilidad y Corresponsabilidad Social. Como segundo rasgo fundamental, los participantes la comprenden desde una forma compleja, considerándola más que una simple obligación individual, sino que se transforma en una idea de compromiso mutuo y compartido dentro de la sociedad, como se menciona en el siguiente fragmento:

Una, éticos [para] la recuperación de valores sería una responsabilidad, [primero] contigo mismo, porque si tú eres responsable vas a dar eso a los demás (DFM1)

Dentro de los discursos, se identificaron que la construcción de la responsabilidad ciudadana se articula desde tres dimensiones entrelazadas, que parten desde la reflexión individual y se proyectan hacia la acción colectiva. Como se señaló en el fragmento anterior, existe una cadena lógica que va de la responsabilidad personal a la social, ya que los informantes consideran que un ciudadano que no responde de su propia vida difícilmente puede hacerlo en la sociedad.

Una persona informante señala lo siguiente:

la cuestión de la responsabilidad y corresponsabilidad social sería otro punto [...] manejar una igualdad [...] manejarnos en la cuestión de la parte humana, [...] reflejar, la parte humanista [...] Responsables, ético, esos creo que son la esencia del ser humano, como personas que vivimos y convivimos con los demás (DFM1).

Por lo anterior, se considera que la corresponsabilidad es, en última instancia, la forma en que se materializa el respeto por el otro. Si se reconoce la dignidad y los derechos de los demás, la consecuencia lógica es asumir una responsabilidad activa hacia ellos. Así, el ciudadano ideal parte de su propia integridad para alcanzar un compromiso compartido que garantice la convivencia y el cuidado del entorno común.

d) Participación Informada y Crítica. Mientras que los dos primeros atributos definen a un ciudadano ético y responsable, el tercero le confiere capacidad de *agencia*. Esto implica trascender explícitamente un concepto de ciudadanía pasiva, basada en recibir órdenes o beneficios, para adoptar uno en el que el individuo es protagonista. En ese sentido, dentro de los discursos se reconocen algunas características:

[un] rasgo que necesita el ciudadano en este tiempo es un ciudadano informado, primero que nada, porque los ciudadanos buscamos tener agencia, y esa agencia es participar en la toma de decisiones. Pero no podemos participar, [...] Si no fincamos esa participación en información, que sea fidedigna, que sea confiable, que sea, que sea información realmente que nos permita un análisis crítico [...] Y el segundo rasgo importante, es que nos involucremos, que participemos en la toma de decisiones como sociedad [...] Ese involucramiento activo [...] y no esperar a que alguien más decida o resuelva siempre y nosotros quedarnos pasivamente criticando o quejándonos, no. (DFM4)

Por lo anterior se considera que el ciudadano ideal es, por tanto, un crítico consumidor de información, capaz de discriminar fuentes, identificar sesgos y construir una visión de la realidad no basada en algoritmos o prejuicios.

e) Reconocimiento del Otro y Convivencia. Este eje se vincula directamente con el primero, pues el reconocimiento del otro exige, como consecuencia lógica, asumir una responsabilidad

hacia él. En esta característica se subraya una visión comunitaria de la sociedad, ya que los informantes consideran que el ciudadano al ser miembro de una comunidad y debe ser formado para la convivencia armónica y pacífica como se menciona a continuación:

Debe ser una persona que sea miembro de una comunidad y que sea formado para la convivencia armónica y pacífica en esa comunidad, [...] que conozca sus derechos, pero también sus obligaciones y [...] ser formado, en valores cívicos, éticos, en derechos humanos, [...] respetuoso, sobre todo de las creencias de los demás, [...] participativo en su comunidad. [...] Entonces básicamente sería como una persona que se integra participativamente de manera propositiva en su comunidad y debe de tener estar sensibilizado y formado en todos esos valores. (DFM2)

Los entrevistados consideran que es en la interacción cotidiana donde se opera la ética, la responsabilidad y el respeto. La "con-vivencia" (vivir-con) es el campo de entrenamiento y el fin último de la formación ciudadana.

6.2.2 Concepciones centrales sobre Formación Ciudadana (FC)

A partir del análisis de contenido de los testimonios, emergen tres concepciones principales que estructuran la comprensión de la formación ciudadana en el ámbito curricular:

a) Enfoque transversal e implícito. Esta perspectiva se fundamenta en la visión de que la ciudadanía está intrínsecamente ligada a la misión humanista de la universidad y al perfil de egreso de cualquier profesional, en particular en el ámbito educativo. Como se sintetiza, esta formación *"va implícita en todas las unidades de aprendizaje... la universidad nos ha formado... en la cultura de paz, la inclusión"* (DFM1).

b) Concepción práctica y vivencial. Existe un fuerte consenso en que la formación ciudadana se construye principalmente a través de la práctica, la experiencia y la convivencia, más que en contenidos teóricos. La persona informante DFM2 subraya: *"el papel de la universidad... es dar espacios de oportunidad para la práctica"*.

Esta visión se materializa en diversos espacios de práctica institucionales, como el servicio social, las prácticas profesionales, la participación en órganos colegiados, y actividades de

extensión cultural y deportiva, entendidos como oportunidades fundamentales para ejercer la ciudadanía. Como se resume a continuación

el papel de la universidad no solamente debe estar en la forma en estos aspectos, que deben integrar el currículo en estudiantes de cualquier profesión, sino también en esos espacios en los que ellos, en la práctica, puedan ir comprendiendo y desarrollando aptitudes (DFM2).

c) Concepción Crítica y Contextualizada. La formación ciudadana es entendida como una respuesta educativa necesaria a las crisis sociales contemporáneas requiriendo un enfoque crítico y una mirada global-local. Esta visión se construye sobre el reconocimiento explícito de problemáticas urgentes como la violencia, la inequidad, la desinformación, el deterioro ambiental y la crisis de valores, ante las cuales la formación ciudadana se erige como un antídoto fundamental.

Como se señala:

Hay una crisis social en la que estamos inmersos todos, no solamente en nuestra ciudad o nuestra entidad, sino a nivel nacional y a nivel internacional, sí, consideró que, en esa crisis, [...] es todo un reto y en su contexto social y así nos llegan a las aulas (DFM2)

Las concepciones sobre la formación ciudadana entre los diseñadores curriculares entrevistados revelan una tensión productiva entre su carácter presente en el discurso, como horizonte ético y humanista de la universidad y su invisibilidad operativa en muchos espacios curriculares concretos. Se transita de una visión implícita y esperanzada a una visión crítica y urgente que demanda acciones deliberadas para contrarrestar las fuerzas sociales que erosionan el tejido cívico.

6.3 El currículo y modelo de formación: desafíos de una implementación de la FC

Esta dimensión analiza el complejo proceso de traducción de las concepciones ideales sobre el ciudadano en las estructuras formales y las prácticas educativas de la universidad. Revela una tensión fundamental entre la retórica de la integralidad, plasmada en documentos

institucionales, y las limitaciones prácticas de un modelo curricular aún anclado en la primacía de lo disciplinar. El currículum emerge, así como un campo de batalla donde se disputa la posibilidad misma de formar ciudadanía de manera explícita y sistemática.

Actualmente, no existe un modelo único para incluir la formación ciudadana en el currículum. Su presencia varía desde ser un concepto difuso hasta constituir una materia específica, pero en ningún caso se ha logrado una incorporación plena, obligatoria y transversal en todos los programas.

6.3.1. la FC entre su transversalidad implícita y la necesidad de explicitación curricular

Una concepción predominante, entre las y los docentes es que comprende a la FC como un atributo inherente a la profesión o a la condición universitaria, más que como un contenido específico. Esta visión concibe la ciudadanía como un *ethos* que se adquiere de manera casi natural al convivir dentro del entorno universitario. Tal como como se expresa en algunos fragmentos de entrevista:

La formación ciudadana va implícita, implícita en todos los, las unidades de aprendizaje [...] la universidad nos ha formado, se puede decir de esa manera [...] en ese sentido, la ciudadanía también está implícita sin que tengamos que decirlo, aunque, a nivel institucional, hay conferencias y talleres, hay aspectos que nos van dando (DFM1).

el papel de la universidad no solamente debe estar en la formación en estos aspectos [disciplinas], sino que deben integrar al currículo en estudiantes de cualquier profesión [y] también en esos espacios en los que ellos, en la práctica, puedan ir comprendiendo y desarrollando aptitudes (DFM2)

La formación ciudadana debe ser un eje transversal que atraviese todo el currículo. ¿A eso se refiere, debe ser un eje que atraviese todo el currículo formativo de cualquier profesional [...] debe ser algo que todos los universitarios deberían estar (DFM2)

Sin embargo, esta concepción conduce directamente a una estrategia de integración implícita y no estructurada, debido a que la FC no se explicita en el mapa curricular, sino que se presume incorporada en el sustento teórico de los planes de estudio.

Dado que se presume que la FC es *innata* a la disciplina (especialmente en educación) o a la vida universitaria, esta aparente virtud pedagógica encierra una paradoja fundamental: lo que está en todas partes corre el riesgo de no estar en ninguna. Como advierten unos entrevistados:

La formación ciudadana va implícita, [...] en las unidades de aprendizaje, porque una parte es el sustento del plan de estudios que viene como el marco del lineamiento, pero has de cuenta, el sustento, el docente no alcanza a revisarlo, el docente revisa su materia (DFM1)

Creo yo que, con el actuar, con el entender al otro [...] a veces, cuando una estudiante me pide permiso, alguna situación que se le presentó, por lo menos mis grupos nunca me han reclamado [...] sus razones tendrán, ya me explicará a mí, no tiene que explicar a todos, [...] entonces yo diría 'con ese simple respeto de entender' [...] eso sería muy valioso"

los catedráticos de la [universidad] impartimos clases en función de nuestra formación profesional. Sí, yo podría solicitar hasta clases de este de redacción de textos literarios, pero no me la van a dar porque no es mi formación profesional, y eso es lo adecuado, es lo correcto (DFM2)

Lo anterior, revela cómo la lógica disciplinar termina por absorber y neutralizar lo transversal, al no estar asignada a una unidad de aprendizaje, competencia específica o contenido evaluable, su enseñanza queda librada al azar de la voluntad y conciencia individual de cada docente. Esta perspectiva se complementa con la noción de la FC como un "eje transversal", tal como lo plantean a continuación:

en los programas de estudio veo el eje de formación ciudadana como un aspecto transversal más que como contenidos específicos (DFM2)

La formación ciudadana debe ser un eje transversal que atraviese todo el currículo de cualquier profesional, ¿del profesional de la educación, con mayor exigencia o con mayor puntualidad?, sí, pero debe ser algo que todos los universitarios deberían estar. (DFM2)

pero nunca se deja la formación ciudadana, por un lado, o que sea una licenciatura específica en formación ciudadana, no creo, eso es un tema que debe de ser transversal. En todos los niveles educativos y en la universidad debe ser un tema transversal en todas las licenciaturas, en todas las ingenierías. (DFM3)

Esta concepción impulsa la creación de espacios curriculares dedicados a la aplicación y la práctica, aunque no siempre bajo el nombre explícito de "formación ciudadana". Se tiende a fortalecer componentes como el servicio social, las prácticas profesionales y los proyectos comunitarios, concebidos como escenarios para "actuar" ciudadanamente. No obstante, esta solución aparente encierra su propia problemática, que será desarrollada más adelante.

6.3.2 Estrategias propuestas para la FC

Partiendo de una conciencia sobre los límites del diseño curricular formal, los participantes en el estudio plantean un conjunto de estrategias orientadas a materializar la formación ciudadana en la práctica, superando así un enfoque basado únicamente en contenidos declarativos.

En una primera estrategia, se identificó dentro de los discursos el servicio social y las prácticas profesionales como los espacios por excelencia para la formación ciudadana, pero se critica su degradación actual, convertidos en trámites o en trabajo administrativo, como se menciona a continuación:

los ejercicios de prácticas también tuvieran un área que permitiera vincular a los estudiantes con el servicio social, que [...] sea justamente el reflejo del compromiso que tenemos como universitarios con las comunidades, con la sociedad. Yo pienso que, si fortalecemos eso, lo ajustamos, no digo que se vaya a resolver, pero así tener un poquito más de impacto (DFM3).

La propuesta es transformar y construir proyectos de vinculación comunitaria auténtica para atender necesidades reales, como se menciona en el siguiente fragmento:

estamos colaborando con otra unidad académica y conociendo a las comunidades y cuando vamos ahí lo que nos dicen es “que queremos que vengan sus estudiantes para que participen en las prácticas”, [...] firmamos los acuerdos y con mucho gusto los mandamos [...] yo creo que desde la académica, desde la extensión, desde la misma rectoría, yo creo

que todo se fortalece y pienso que lo están haciendo [...] y yo veo unos avances significativos en este proceso, [...] el hecho de que haya conformado con la opinión de todos es un ejercicio que no fue fácil (DFM3)

Mientras que para algunos informantes se expande la noción de comunidad a la sociedad global a través de Cursos Masivos Abiertos en Línea, entendiendo la extensión universitaria como un acto de ciudadanía digital y distribución del conocimiento, como se describe a continuación:

la universidad es una entidad pública que también se debe a la sociedad en su conjunto y por eso es que promovemos la oferta de MOOCS, de cursos masivos abiertos en línea, precisamente porque son masivos y porque son abiertos y porque son para todo el mundo [...] porque entendemos que lo que la universidad genera y produce no es nada más para los universitarios, es para toda la sociedad (DFM4)

6.3.3 Tensiones y desafíos en la operacionalización de la FC

La puesta en práctica de estas concepciones se enfrenta a una serie de obstáculos estructurales, culturales y contextuales que limitan su efectividad:

a) La hegemonía de lo disciplinar vs. el desarrollo Integral. El desafío más citado por los informantes es la resistencia del paradigma disciplinar. La estructura universitaria y la cultura académica priorizan la formación especializada sobre las competencias transversales y la FC, esto se identifica como el principal obstáculo, tal como se menciona en el siguiente fragmento de entrevista: *Ese afán de que todo sea disciplinar [...] ese énfasis por centrar absolutamente todo en la disciplina. Creo que es el principal obstáculo (DFM4)*, lo anterior sintetiza con claridad cómo la lógica disciplinar distorsiona la posibilidad de pensar al estudiante como un sujeto social, ciudadano y ético, y no únicamente como un futuro profesional especializado.

Esta hegemonía se manifiesta en la desvalorización de lo no disciplinar. Una entrevistada con amplia experiencia curricular contrasta las áreas del conocimiento: *"Los de ciencias químicas [...] como que le dan la importancia a lo actual que vendría siendo la inteligencia artificial [...] y dejamos de lado en la parte humana" (DFM1)*. Las consecuencias de esta mirada reduccionista se observan en la formación de los egresados, como lo ilustra un ejemplo concreto: *"Nuestros arquitectos, sus competencias disciplinares estaban muy bien... pero sus competencias para*

presentarlo y venderlo eran las que fallaban" (DFM4). Lo anterior, más allá de la competencia comunicativa, lo que se pone en evidencia es la incapacidad del enfoque puramente disciplinar para desarrollar competencias transversales esenciales: pensamiento crítico, habilidades socioemocionales, ética profesional, ciudadanía digital, entre otras. Esto demuestra que la ausencia de FC no solo impacta la vida democrática, sino que también produce profesionales con limitaciones para interactuar, colaborar, liderar o insertarse de forma efectiva en entornos sociales y laborales complejos.

En síntesis, los testimonios muestran que la resistencia del paradigma disciplinar no solo limita la FC, sino que constituye uno de los principales obstáculos para que la universidad cumpla con su función social más amplia: la formación de sujetos críticos, participativos y capaces de intervenir responsablemente en la transformación de su comunidad

b) Crisis socio-cultural y apatía estudiantil. El contexto social externo a la universidad representa un desafío formidable. Los informantes perciben una crisis de valores que se filtra en las aulas, unida a una marcada apatía estudiantil. Tal como lo plantean directamente:

Hay una crisis social en la que estamos inmersos todos [...] en esa crisis, por ejemplo, de violencia y de seguridad [...] los jóvenes participan" (DFM2).

Los jóvenes hoy quieren el dinero fácil, todo rápido... algo se rompió" (DFM3).

Esta problemática se agrava con lo que una persona participante identifica como una pasividad intelectual: *El principal problema que veo con ellos es que [...] hay mucha ignorancia de muchas cosas [...] tienen flojera de pensar, de participar [...] quieren que alguien piense por ellos* (DFM4). Esta desafección constituye una barrera actitudinal para cualquier proyecto de FC que requiera participación crítica. Lo que algunos entrevistados describen como pasividad intelectual puede leerse de manera alternativa como una desconexión entre el currículo y la realidad social. Desde esta mirada, la apatía estudiantil no es un obstáculo externo a la formación ciudadana, sino un indicador de que la universidad no está generando experiencias significativas de participación y compromiso.

Por lo que, consideramos que reducir la crisis a una supuesta falla moral o pérdida de valores conduce a un diagnóstico simplista que carga la responsabilidad sobre los estudiantes sin

examinar críticamente el papel de la universidad, del Estado o de las transformaciones socioculturales más amplias.

c) Limitaciones institucionales: sobrecarga y fragmentación. Las propias estructuras y dinámicas universitarias actúan como factores limitantes. Un conjunto de tensiones estructurales que condicionan de manera profunda la implementación de la formación ciudadana (FC) en las universidades. Lejos de atribuir las dificultades exclusivamente a los docentes o a los estudiantes, aquí emergen los límites institucionales como un factor clave.

La precariedad laboral y la sobrecarga de funciones del personal académico dificultan su compromiso con proyectos que trascienden la enseñanza disciplinar inmediata, como lo señala el siguiente fragmento de entrevista;

Los maestros también tienen otras actividades. Lo que ganan aquí en la Uni seguramente no les alcanza... y tienen que andar corriendo de un lado a otro, y eso también implica que no haya un compromiso real (DFM3).

Lo anterior, señala una problemática ampliamente documentada en la educación superior latinoamericana: la fragmentación del trabajo docente, la multiplicidad de contratos y la ausencia de estabilidad.

A esto se suma una oferta de desarrollo profesional que no siempre es aprovechada: "*Si la estamos sufriendo porque no se capacita al docente*" (DFM1). Finalmente, los procesos de diseño curricular no están exentos de conflictos, descubriéndose como "*peleas campales entre la administración central y el equipo*" (DFM3), lo que refleja una fragmentación que obstaculiza la construcción de una visión compartida sobre la FC.

6.4 El papel de la política educativa en la formación ciudadana: un marco amplio de legitimación, limitación y dilución.

Este enfoque trasciende el ámbito universitario para examinar cómo las estructuras políticas y normativas más amplias definen y limitan la formación ciudadana. No se reduce a leyes aisladas, sino a un ecosistema complejo donde interactúan factores políticos, económicos y socioculturales, creando un campo de tensiones que la universidad debe gestionar. La política educativa no es un simple escenario, sino un actor clave que, en una paradoja frecuente, puede promover un ideal mientras socava las bases para lograrlo.

6.4.1 Entre el discurso y la práctica abandonada

Todos los informantes coinciden en señalar una brecha estructural profunda: la formación ciudadana es ampliamente validada en el discurso de las políticas públicas, pero su implementación efectiva se ve sistemáticamente rezagada.

Dentro de los discursos se señala que el marco normativo del sistema educativo mexicano incorpora de manera explícita ideales como la formación integral, el "humanismo" y la responsabilidad social. Este reconocimiento formal cumple una función de legitimación política y ética, alineándose con ideales democráticos y demandas globales como los ODS. Sin embargo, como observa a continuación, este discurso con frecuencia se reduce a enunciar el compromiso parece eximir de la obligación de construirlo:

las leyes digamos más recientes, tanto la Ley General de Educación como, por ejemplo, la Ley General de Educación Superior, creo que en términos del discurso, en términos de los planteamientos que hacen, yo creo que sí pueden promueven una formación integral y lo mismo, por ejemplo, los planteamientos de la nueva escuela mexicana. O sea, yo creo que en general, en el papel en el discurso, no está tan mal, el problema con muchas [...] es que es eso, no nada más, discurso y papel, pero el aterrizaje, la operacionalización de todo eso, creo que no está suficientemente resuelta. Entonces todo eso que está en el papel de pronto, no llega fácilmente a las aulas, entonces la distancia entre el papel y el poner esto en práctica en el aula, es es un salto que no está bien resuelto desde mi punto de vista (DFM4)

. Esta brecha no es accidental, sino síntoma de un diseño fallido: una formulación que se queda en lo declarativo, sin proveer los mecanismos de instrumentación, recursos, sistemas de evaluación o incentivos institucionales necesarios. El resultado es una política viva en los documentos, pero muerta en la realidad de las aulas, confirmada por la contundente afirmación:

no se ha hecho o no se ha puesto suficientemente en práctica, no creo sí que esté operando de manera efectiva [...] o sea, sí, políticas que indican, dictaminan o que especifican que en educación superior debe llevarse la formación ciudadana, pero en la práctica no opera, no para todos, no de manera plena, como me parece urgente que debería ser (DFM2).

Un ejemplo de ello es la experiencia citada sobre la siguiente experiencia:

Surgieron unos espacios curriculares que se llamaban asignaturas estatales [...] que tienen una carga horaria en el currículo [e] implicaba que las entidades diseñarán asignaturas que

atendieran problemáticas de su entorno social de esa entidad, en el caso de Morelos hicimos una asignatura para primero de secundaria que se llamó formación ciudadana (DFM2)

Este caso demostró que es posible crear un espacio curricular explícito para el tema, pero su destino, como un proyecto aislado, dependiente de coyunturas locales y nunca replicado sistémicamente, ilustra la tendencia a confinar la innovación a la excepción, no a la regla. Este espejo para la educación superior revela una falta de voluntad política sostenida para institucionalizar la formación ciudadana como un eje central y permanente del currículum en todos los niveles, dejando las buenas intenciones atrapadas en el abismo entre el discurso y la acción.

6.4.2. La autonomía universitaria en la encrucijada: libertad bajo presión

El análisis revela que la autonomía universitaria, a pesar de su estatus de principio fundamental, funciona en realidad como un escenario de tensión dialéctica. En él, la libertad de diseño curricular e institucional entra en conflicto con un conjunto de factores condicionantes, de origen tanto externo como interno, que limitan su ejercicio pleno.

La autonomía universitaria se presenta, en su aspecto positivo, como el dispositivo que permite a la comunidad académica dotar de pertinencia al currículum. Como se menciona a continuación *"la reestructuración de los planes y programas de estudio la hacemos los propios académicos"* (DFM2), lo que teóricamente facilitaría la inclusión ágil de temas emergentes como lo son la ciudadanía digital o la sostenibilidad desde la experiencia directa del profesorado.

Sin embargo, esta libertad está severamente acotada por dos condicionantes. En primer lugar, los mecanismos normativos de acreditación, como se menciona en el siguiente fragmento:

siempre tenemos que revisar políticas educativas, las actuales, las vigentes, por ejemplo, ahorita está, para evaluación curricular, aparte de los organismos evaluadores externos, pues obviamente está el SEAES, muchos no conocen el SEAES, lo actual, lo vigente (DFM1)

Mismos que actúan como un dispositivo que, aunque buscan garantizar estándares de calidad, su lógica tecno-burocrática y homogenizante puede imponer "competencias vigentes" e indicadores cuantificables que prioricen el desempeño disciplinar estricto, marginando los aprendizajes complejos y humanísticos propios de la formación ciudadana. Así, la autonomía se ve cooptada por la necesidad de obtener sellos de calidad que premian una excelencia específica, no necesariamente integral.

En segundo lugar, y de manera más paradójica, actúa el imperativo del mercado a través del discurso. Si bien la demanda de empleadores por competencias como la ética o el trabajo en equipo parece una ventana de oportunidad, existe un alto riesgo de cooptación mercantilista:

Acá, por ejemplo, hay un análisis con los empleadores, ellos si nos comentan qué profesional requiere, qué tipo de profesional a parte de los conocimientos, sí porque en la parte de las evaluaciones de aplicación empleadores nos lo dicen “Excelente los estudiantes en cuanto a su formación”, lo único que nos han observado un poquito son en las habilidades blandas, tu actitud (DFM1)

En esta lógica, estas habilidades se valoran no por su contribución a una democracia robusta, sino por su utilidad para aumentar la productividad y la "empleabilidad". La formación ciudadana corre así el peligro de ser reducida a un “competencia” más del catálogo, despojada de su contenido crítico y político, y subordinada por completo a la visión del capital humano. La tensión fundamental que revelan estos condicionantes es, por tanto, la siguiente: ¿la autonomía sirve para formar ciudadanos éticos y corresponsables, o termina produciendo, en la práctica, empleados más dóciles y eficientes dentro de un marco de evaluación estandarizado?

6.4.3. Factores limitantes sistémicos, más allá de la falta de voluntad

La formación ciudadana no sólo tropieza con obstáculos políticos o tensiones en el sistema, sino principalmente con hábitos culturales y prácticas institucionales tan arraigadas que generan una inercia que neutraliza o dificulta su avance efectivo.

En primer lugar, se enfrenta a la hegemonía disciplinar, que actúa como un muro curricular, como se expone a continuación:

Ese afán de que todo sea disciplinar porque estamos formando ingenieros, farmacólogos, biólogos o lo que sea que estemos formando, ese afán, ese énfasis por centrar absolutamente todo en la disciplina. Creo que es el principal obstáculo que enfrentamos cuando queremos agregar componentes en la formación del estudiantado que no sean disciplinas del área en los que la están formando y que sean más del tipo de competencias blandas o de temas transversales, o sea estos otros componentes no disciplinares, es lo que se resisten mucho (DFM4)

Lo anterior genera una resistencia activa de las academias a incluir contenidos transversales. Esta resistencia es la expresión de una epistemología institucionalizada que prioriza el conocimiento especializado, acotado y fácilmente evaluable sobre el conocimiento integrador y valorativo.

En segundo lugar, existe una crisis del contrato educativo familia-escuela, caracterizada por una delegación absoluta. Los informantes critican la externalización social de la responsabilidad, donde la carga completa de la formación moral y cívica ha sido transferida a la escuela, mientras la familia y la comunidad se retraen. Así se expresa a continuación:

Los desafíos son muy grandes porque tienen que ver desde con las culturas escolares, o sea, y estoy hablando, no nada más de los docentes en general, la cultura escolar y la comunidad en torno a la cultura escolar, porque también hablamos mucho de la escuela, pero hablamos muy poco de la familia, y creo que es un componente fundamental en la formación de la ciudadanía (DFM4)

Así, la universidad recibe estudiantes cuyos hábitos y valores ya están profundamente moldeados por una socialización previa. Pretender revertir esto en unos cuantos semestres, sin una alianza estratégica con otras esferas sociales, es una tarea abrumadora que carga a la institución con una responsabilidad que excede con creces su capacidad real.

Finalmente, incluso superando las barreras anteriores, cualquier iniciativa choca con la desarticulación institucional y la sobrecarga operativa de la universidad masiva. La fragmentación entre administración central y unidades académicas, la burocracia asfixiante y, de manera crítica, la precariedad del tiempo docente actúa como frenos prácticos insalvables. No hay política que prospere si los actores clave carecen del tiempo, la tranquilidad económica y el apoyo institucional necesario para dedicarse a la compleja labor de formar ciudadanos, una tarea que exige mentoría, diálogo y diseño de experiencias, mucho más que la mera transmisión de contenidos.

6.5 Comentarios de cierre de capítulo

El análisis revela que la FC se encuentra en una encrucijada; aunque existe un deseo claro de formar ciudadanos éticos, este choca constantemente con estructuras institucionales rígidas y discursos políticos que no se traducen en acciones concretas.

El análisis de las *concepciones docentes* revela una coincidencia positiva sobre el perfil del 'ciudadano ideal', definido como un individuo ético, crítico y comprometido con la comunidad frente a los problemas sociales actuales. No obstante, este acuerdo se debilita al momento de definir cómo enseñarlo, surgiendo tres enfoques en conflicto: uno *implícito*, que asume que los valores se transmiten de forma natural en el espacio universitario; uno *vivencial*, que delega la formación a actividades externas; y uno

crítico, que exige incluir el tema de forma directa en el currículo. Mientras los dos primeros corren el riesgo de que la formación se pierda o se fragmente, solo el enfoque crítico propone una integración seria y planificada.

El análisis del *modelo formativo y el currículo* demuestra que el mayor obstáculo reside en pasar de las ideas a la estructura oficial. Aunque se habla de 'formación integral', en la práctica predomina la jerarquía de las disciplinas técnicas, que acaparan el prestigio y los recursos, relegando la formación ciudadana a un papel secundario. Esta cultura académica prioriza la especialización profesional por encima del desarrollo social del estudiante. Así, esfuerzos suelen estancarse debido a la burocracia y a la saturación de tareas de los docentes, quedando la formación ciudadana limitada al entusiasmo personal más que a un respaldo institucional real.

Finalmente, el contexto de las *políticas educativas* permite entender las tensiones internas de la universidad como parte de un problema estructural. Existe una contradicción entre un discurso que promueve la formación integral y una práctica que la diluye. Por una parte, las normas carecen de mecanismos efectivos de implementación y financiamiento. Por otra parte, la libertad académica para diseñar planes de estudio se ve condicionada por criterios de productividad y empleabilidad, lo que termina por mercantilizar el concepto de ciudadanía y vaciarlo de su compromiso social.

En síntesis, este capítulo revela que el desafío de la Formación Ciudadana en la educación superior no es primordialmente la falta de un ideal compartido, sino un **problema de** arquitectura institucional y de voluntad política. La universidad estudiada, como probablemente muchas otras, parece atrapada en una doble disyunción: concibe al ciudadano como un ser crítico y comprometido, pero lo forma dentro de un currículum que privilegia la especialización acrítica; y proclama su misión social y humanista, mientras se ve constreñida por políticas y dinámicas que priorizan la eficiencia administrativa, la acreditación y la adaptación al mercado. Formar ciudadanos, en este escenario, se convierte menos en un objetivo curricular explícito y más en un resultado fortuito, dependiente del esfuerzo aislado de docentes comprometidos y de la capacidad de los estudiantes para descifrar e integrar, por sí mismos, los escasos y fragmentados mensajes ciudadanos que logran filtrarse en un modelo formativo que los margina estructuralmente.

El camino hacia una FC efectiva, por tanto, no pasa solo por incluir una asignatura o redactar mejores declaraciones de principios, si no que exige una renegociación profunda del pacto académico-institucional, que cuestione la primacía absoluta de lo disciplinar, que genere incentivos y tiempos para la práctica docente reflexiva en torno a la ciudadanía, y que traduzca la autonomía universitaria en una capacidad real para diseñar currículos integrales que resistan las presiones homogeneizadoras.

Capítulo 7. Las voces del profesorado español: tensiones, paradojas y esperanzas en la formación ciudadana universitaria.

En este capítulo se presenta el análisis de los discursos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a profesorado universitario de la Universidad de Málaga (España). Inicialmente se comparten algunos datos genéricos de la institución para dar cuenta de la importancia de la universidad en su región. Posteriormente, presentamos el resultado del análisis por las categorías que se fueron configurando paulatinamente y que se mencionan a continuación: 1) Concepciones de la formación ciudadana: entre la dignidad colectiva y la retórica vacía; 2) La incidencia del profesorado en el diseño y rediseño curricular; y 3) La incidencia de las políticas educativas en la formación ciudadana. Este abordaje permitió categorizar y comprender la lógica interna de cada postura y sus consecuencias en la promoción de la formación ciudadana. De los discursos emerge una narrativa compleja que sitúa a la universidad como un campo de disputa entre una racionalidad técnica de orden neoliberal y una praxis crítica y transformadora.

7.1 Datos genéricos de la Universidad de estudio.

La Universidad de Málaga (UMA) es una institución pública de educación superior española fundada el 18 de agosto de 1972, ubicada principalmente en la ciudad de Málaga, con dos campus principales, así como centros en Ronda y Antequera. De acuerdo con sus datos institucionales, la universidad cuenta con una matrícula aproximada de 40,000 estudiantes, distribuidos en 79 grados y dobles grados, 92 másteres oficiales y 29 programas de doctorado, impartidos en 19 centros por 2,694 profesores adscritos a 71 departamentos. La institución se organiza en facultades y escuelas que abarcan las cinco ramas del conocimiento: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, e ingenierías y arquitectura. En cuanto a su posicionamiento nacional e internacional, la UMA se encuentra entre las 900 mejores universidades del mundo según el ranking de Shanghái (2025), y a nivel nacional se sitúa entre las 25 mejores, siendo la tercera de Andalucía; además, ocupa el segundo puesto a nivel nacional en contribución al Desarrollo Regional y se encuentra entre las cinco universidades más comprometidas socialmente de España, según la Fundación Conocimiento y Desarrollo. La universidad cuenta con 20 institutos universitarios de investigación y 351 grupos de investigación y 77 de sus investigadores han sido reconocidos entre los más influyentes del mundo según el ranking de la Universidad de Stanford (Diario Sur, 2025). Asimismo, participa activamente en

proyectos de estado y europeos, destacando como impulsora, junto a la Universidad de Sevilla, del proyecto Andalucía TECH, que obtuvo la categoría de Campus de Excelencia Internacional otorgada por el Ministerio de Educación de España. En conjunto, la descripción institucional de la UMA refleja una universidad con amplia cobertura en la provincia de Málaga, una oferta educativa diversa, una sólida proyección internacional y un reconocido compromiso con la investigación, la innovación tecnológica y la sostenibilidad social y ambiental (UMA, .s.f.).

7.2 Concepciones de la formación ciudadana: entre la dignidad colectiva y la retórica vacía

Este primer apartado se adentra en las concepciones que el profesorado universitario moviliza cuando piensa y actúa en torno a la formación ciudadana. Dentro de los discursos, los hallazgos revelan un pensamiento pedagógico denso, políticamente situado y profundamente ético, que tensiona permanentemente las lógicas dominantes del sistema universitario.

7.2.1 La ciudadanía como proyecto de humanización y colectividad

El profesorado entrevistado coincide en señalar que la sociedad actual, caracterizada por el individualismo neoliberal, la crisis ecológica y social, la desinformación y el aumento de las desigualdades, demanda un tipo de ciudadanía radicalmente distinta a la que se promueve desde las lógicas hegemónicas, por ello emergen con fuerza cinco grandes rasgos.

a) La solidaridad y la conciencia colectiva frente al individualismo. Un primer hallazgo contundente es el rechazo explícito al individualismo como principio organizador de la vida social. Tal como se menciona a continuación:

Estamos en una sociedad que cada vez nos individualiza más. Cada uno va a lo suyo. Hay como esta tendencia individualista (...) Por lo tanto, yo creo que un elemento básico es que nos miremos de otra forma unos a otros en una idea de cómo apoyarnos, cómo generar estrategias de grupo colectivas que nos permitan la ayuda mutua necesaria para sobrevivir (PHE2)

Por lo anterior se sitúa la solidaridad como elemento fundamental. En este mismo sentido, se reconoce la idea de que la ciudadanía requiere una conciencia de grupo total o absoluta, donde el sujeto no se perciba como el protagonista único de su vida, sino como parte de un todo más amplio:

[...] conciencia de grupo, conciencia de lo colectivo sin perderte tú mismo como persona, pero conciencia de que tú formas parte de un todo y [...] tiene que verse correspondido, que hay veces que la persona de al lado puede necesitar más que tú, que se gobierne pensando en ella y no en ti [...] en tu vida hay otras personas que, aunque no las conozcan, no sean cercanas a ti, tienen necesidades. (DFE3)

Esta perspectiva, no pretende anular la subjetividad individual, sino que la inscribe en un entramado de interdependencia y responsabilidad mutua.

b) La dignidad como fundamento ético. De manera transversal, los docentes coinciden en rechazar una noción de ciudadanía restringida al ejercicio del voto o al cumplimiento de obligaciones legales, por el contrario, la definen como un proceso ético-político anclado en la dignidad humana, la solidaridad activa y la conciencia de lo colectivo como se menciona en el siguiente fragmento:

todos los seres humanos tenemos el derecho de ser digno, la dignidad es algo eminentemente humano y no se la podemos quitar a algunas personas porque lo consideremos, todas las personas son dignas y no hacer perder la dignidad a los seres humanos posibilita que los seres humanos se desarrollen, venga de donde venga [...] yo creo que eso es clave la dignidad del ser humano y el ideal del ser humano (DFE1).

Lo anterior, nos permite situar en el centro la dignidad como atributo innegociable de todo ser humano y la comunidad como espacio de construcción compartida, y reconocer que el concepto de dignidad humana se erige como el pilar sobre el que debería construirse cualquier proyecto de formación ciudadana.

c) El espíritu crítico y la argumentación frente a la manipulación. De acuerdo con los discursos del profesorado, sobresale un rasgo que conecta directamente con los desafíos de la sociedad de la información y la desinformación: el espíritu crítico basado en evidencia y argumentación. Esta perspectiva, subraya la necesidad de formar ciudadanos capaces de discernir en un entorno de sobreabundancia informativa y manipulación mediática:

Veo que hay mucha manipulación por parte de los medios de comunicación, entonces es importante que las personas sean capaces de discernir (...) qué información pueda estar basada en evidencia que realmente atienda a unos criterios. Para eso necesita tener espíritu crítico, ser capaz de tomar decisiones de manera argumentada (PME5).

Este énfasis se articula con una perspectiva crítica que cuestiona la supuesta neutralidad del conocimiento, así como los intereses que condicionan su producción, financiación y legitimación. En este sentido, parte del profesorado plantea una reflexión crítica sobre las democracias liberales representativas y el tipo de ciudadanía que estas promueven, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

En el último año la idea de democracia de nuestros propios estudiantes es una democracia representativa. Está habiendo una [...] elección a ser democrático, entonces, si nosotros quitamos la palabra democracia de ciudadanía, podemos hablar de súbditos, podemos hablar de no sé, podemos ponerle otro nombre, nos faltan las palabras, por la ciudadanía, la ciudadanía de derecho y estamos hablando de un Estado democrático. Entonces, creo que hay una idea de ciudadanía vacía y cuando hay permanentemente un sector de la ciudadanía que no tienen acceso, que no tienen posibilidades, tenemos que saber que hay que llenarlo de otras palabras (DFE5).

Desde esta mirada, los docentes reivindican una concepción de democracia real, participativa y sustantiva, en la que la formación ciudadana trasciende la condición de complemento curricular para constituirse en el eje vertebrador de los procesos educativos. En consecuencia, el fortalecimiento del pensamiento crítico y de la capacidad argumentativa aparece como una condición indispensable para el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con la transformación democrática de la sociedad.

d) La despatriarcalización, la descolonización y la interseccionalidad. Dentro de los discursos del profesorado entrevistado, emerge con particular fuerza una mirada interseccional que complejiza y enriquece significativamente las concepciones previas sobre ciudadanía y formación ciudadana. Esta perspectiva, sostenida principalmente, aunque no exclusivamente por las mujeres académicas participantes, trasciende las visiones más abstractas o universalistas de la ciudadanía

para anclarla en las relaciones concretas de poder, opresión y privilegio que atraviesan la vida social y, muy particularmente, la institución universitaria. Para estas docentes, la ciudadanía que necesita la sociedad actual no puede ser neutral respecto al género, la clase social, el origen territorial o la pertenencia étnica.

El primer término, "despatriarcalización", alude a la necesidad de dismantelar las jerarquías de género que han estructurado históricamente tanto la sociedad en su conjunto como, de manera muy específica, la institución universitaria. Como se explica el primer término a continuación:

Necesitamos una ciudadanía despatriarcalizada en todos los sentidos. Tenemos una jerarquía que asumimos con una posición de lo masculino, de lo que se ha relacionado con la producción, con la visión geopolítica y micropolítica. Es como tener siempre una bota sobre el cuello de las mujeres en todos los sitios de la vida (DME4).

Este fragmento resulta revelador por varias razones. En primer lugar, la metáfora de la “bota sobre el cuello” comunica de forma cruda la experiencia de una opresión estructural que no es excepcional ni ocasional, sino permanente y dentro de todos los sitios de la vida. Por lo que se piensa que no son episodios aislados de discriminación sino un sistema de dominación.

Respecto a la decolonización, los discursos del profesorado la introducen como un giro aún más radical, debido a que consideran no solo se trata de cuestionar las jerarquías de género, sino de dismantlar las jerarquías epistemológicas que han legitimado ciertos saberes como superiores a otros. Como se menciona en el siguiente fragmento:

Yo vengo de familia de agricultores, entonces mi hacer en la academia no puede ser igual que el hacer de una persona que viene de una familia burguesa. Si no, estaría traicionando mis principios. Creo que es una institución bastante clasista (...) La gente que venimos del campo tenemos que no olvidarnos de que nuestra acción puede dejar un granito de arena para no seguir perpetuando la exclusión (DME1).

Lo anterior, permite visibilizar la idea de que las posiciones y condiciones de un sujeto, moldean la manera en que desarrolla su práctica y rol en la sociedad, y que ignorar esta condición

sería una forma de traición a los propios principios y orígenes. Con lo anterior, la crítica decolonial se entrelaza con la crítica del capitalismo académico: los saberes campesinos no son valorados no porque sean intrínsecamente menos valiosos, sino porque no son fácilmente mercantilizados ni generan ganancia en los términos del sistema dominante.

Sobre una mirada feminista, los discursos señalan que tiene profundas implicaciones para la formación ciudadana en la universidad, Debido a que consideran que no se trata únicamente de añadir contenidos o módulos aislados sino de un orientar radicalmente la comprensión misma de qué significa ser ciudadana o ciudadano en una sociedad desigual, como se menciona en los siguientes fragmentos:

Siempre mi idea es situarme como ciudadano, como profesor y como todo, pero que están formando a niños y niñas que ya viven en comunidad, que ya tienen su propio ecosistema. Un aula es una mini sociedad. Mi perspectiva es que sean conscientes de que son personas que construyen la realidad, niños y niñas, y que tienen la capacidad de solucionar muchísimos problemas sociales: racistas, homofóbicas y muchas cosas que no nos damos cuenta de que entran en el aula (DME3)

Se necesita una ciudadanía que cuide la tierra, que nos cuidemos entre nosotros y nosotras, necesitamos una ciudadanía feminista en el sentido de más respetuosa, despatriarcalizada. Necesitamos una ciudadanía desacelerada, o sea, donde podamos tener el gusto de cuidarnos [...] Necesitamos una ciudadanía sensible y creativa, [...] necesitamos una ciudadanía donde tengamos los derechos garantizados, el derecho a la vivienda, el derecho a la identidad, el derecho a la no violencia, por supuesto. Y sobre todo necesitamos una ciudadanía donde no estemos solos y solas y una ciudadanía de apoyo mutuo y colectiva (DME4)

De este modo, la ciudadanía se concibe como una práctica colectiva, sensible y emancipadora, orientada a la construcción de comunidades más equitativas, inclusivas y libres de violencias. Por lo anterior, podemos mencionar que la ciudadanía que se necesita no es una ciudadanía genérica, sino una ciudadanía situada, reflexiva y comprometida con el desmantelamiento de todas las formas de opresión. Y la formación ciudadana, en consecuencia,

no puede limitarse a transmitir contenidos sobre democracia o derechos humanos, sino que debe encarnar prácticas de horizontalidad, escucha activa y reconocimiento de la diversidad como valor, no como problema.

e) La conciencia ambiental. Finalmente, otra dimensión que emerge del discurso del profesorado entrevistado es la conciencia ambiental entendida no como un añadido temático o una cuestión meramente actitudinal, sino como un rasgo estructural e ineludible de la ciudadanía que la sociedad actual demanda. Esta perspectiva introduce un giro significativo respecto a las concepciones tradicionales de formación ciudadana, que han tendido a privilegiar las dimensiones políticas o sociales sin integrar de manera sustantiva la relación con el entorno natural y los límites planetarios. A diferencia de aproximaciones más superficiales que reducen la educación ambiental al reciclaje, el ahorro energético o las campañas de sensibilización, el profesorado entrevistado plantea una integración profunda entre lo social y lo ecológico, situando la crisis ambiental como un problema político de primer orden y la sostenibilidad de la vida como el horizonte ético de la formación ciudadana.

Uno de los hallazgos relevantes es que la conciencia ambiental no se presenta como un "tema más" a incluir en el currículum, sino como una actitud vital y fundamental que debe impregnar toda la experiencia formativa:

Necesitamos tener una atención especial hacia el medio ambiente, no solamente como una cuestión de reciclado o anecdótica, sino como una actitud vital fundamental de sentirte parte del medio ambiente en el que habitamos y en el que tenemos que sobrevivir (DHE2)

Una profesora va más allá al vincular esta conciencia ambiental con la necesidad de un decrecimiento:

Necesitamos una ciudadanía de decrecimiento a todo este consumo que no está. Una ciudadanía donde los tiempos se re-piensen como tiempo de calidad y de vida. Yo soy una forofa de poner la vida en el centro (DME3)

Lo anterior, permite conectar algunas ideas que suelen aparecer por separado: la crítica al consumo desmedido como estructura, a la reivindicación del tiempo como categoría central de la

buena vida, frente a la lógica productivista y el principio de poner la vida en el centro como criterio ético y político fundamental.

La incorporación de la conciencia ambiental y el decrecimiento como rasgos de la ciudadanía deseable tiene profundas implicaciones para la formación ciudadana en la universidad. Algunos docentes describen prácticas docentes que apuntan en esta dirección:

Trabajamos sobre problemáticas reales de la provincia de Málaga. Este año hemos trabajado con la problemática del Parque Natural del Guadalhorce, donde quieren hacer unas obras que romperían todo el ecosistema marítimo. Trabajar los contenidos de las asignaturas a través de problemáticas socio-científicas, contextualizadas, cuanto más cercanas mejor, porque cuanto más cercana es la problemática, más la gente desarrolla esa sensibilidad, esa conciencia (DME5)

Este fragmento ilustra la contextualización de los contenidos, como estrategia para desarrollar la conciencia ambiental, ya que consideran no se trata de hablar abstractamente del "cambio climático" o de la "pérdida de biodiversidad", sino de trabajar sobre conflictos ecológicos concretos, localizados, que afectan a comunidades reales y donde están en juego intereses contrapuestos. Como se considera a continuación:

La universidad debería acercarse a centros que acogen niños y niñas de sectores sociales que son los más olvidados, los que más vulnerados están y que necesitan que de verdad alguien se preocupe por lo que les ocurre más allá de lo curricular. Es lo que menos entra a la universidad, porque aquí lo que se da es lo genérico para que se adapten a cualquier sitio, y lo puntual siempre queda al margen (DME3)

Es necesario hablar de una conexión entre la universidad y el mundo real, misma que no puede limitarse a sectores empresariales como a las demandas del mercado, sino que deben incluir a los sectores más vulnerables y a los territorios olvidados, ya que suelen ser aquellos donde se localizan los conflictos ambientales y dónde las comunidades sufren las consecuencias de un modelo de desarrollo que no controlan.

Finalmente, un elemento recurrente en los discursos del profesorado, y que adquiere particular relevancia en el contexto de la crisis ambiental, es la esperanza. Como se expresa a continuación:

Yo siempre intento tener una visión esperanzadora, porque de lo que era la academia a lo que es la academia, veo muchos cambios, aunque parezca que no. Creo que hay esperanza. Si tiene esperanza la gente que no tiene la barriga llena, ¿cómo no vamos a tener esperanza los que la tenemos llena? (DME1)

Yo trabajo con la esperanza. Así como yo llegué con la esperanza de no sé, cambiar el mundo, que ya sé que no es tan posible, pero no lo podemos perder. Una va con su granito de arena. Las personas que van a llegar a mis manos también tienen esperanza, ya sea de movilidad social, de lo que sea. Y yo me siento con una gran responsabilidad (DME1)

Lo anterior, nos permite pensar el término lejos de un optimismo ingenuo o de un activismo voluntarista, esta esperanza se presenta como una categoría política y pedagógica que permite sostener la acción educativa en contextos adversos. La esperanza, en este contexto, no es un sentimiento pasivo ni una forma de evasión, sino es vista como algo que permite no rendirse, seguir trabajando por la transformación, aunque los resultados no sean inmediatos ni espectaculares. Es, también, un reconocimiento de la agencia del profesorado y del estudiantado: ambos son sujetos capaces de incidir en la realidad, aunque sea a pequeña escala.

En el ámbito de la formación ciudadana esta esperanza adquiere un significado particular, frente a la magnitud de la crisis climática y la lentitud de las respuestas institucionales, el riesgo del pesimismo paralizante es real. La esperanza pedagógica -fundada en la experiencia de pequeños cambios, en la construcción de alternativas locales, en la transmisión intergeneracional de saberes y prácticas, y se presenta como una condición de posibilidad para la acción educativa.

7.2.2 La formación ciudadana como propósito esencial de la educación superior

Existe un consenso absoluto entre las y los entrevistados en torno a que la formación ciudadana constituye una tarea imprescindible de las instituciones de educación superior. Lejos de ser concebida como un complemento optativo o una asignatura aislada, se presenta como un *eje*

vertebrador del quehacer universitario, cuya ausencia vaciaba de sentido la propia formación profesional.

a) Más allá de la formación técnica y profesional. El profesorado coincide en señalar que reducir la universidad a la mera transmisión de conocimientos y habilidades técnicas implica una pérdida de responsabilidad fundamental. Dentro de los discursos se argumenta que la universidad forma profesionales que ocupan los ámbitos de más alta capacitación dentro de la sociedad, por lo que, si esa formación carece de mirada ciudadana, se descuida una parte fundamental de su trabajo, como menciona a continuación:

Una persona no solamente es un especialista, un técnico o un profesional de lo que sea. Fundamentalmente es una persona que está en sociedad, que funciona en toda la sociedad y que en el nivel de educación superior tiene una responsabilidad añadida por el lugar que ocupa (DME2)

Esta responsabilidad añadida no deriva de un privilegio, sino de la constatación de que quienes pasan por la universidad ocupan posiciones desde las que podrán incidir en las condiciones de vida de muchas otras personas. En otro de los discursos, se sintetiza esta idea al afirmar que la formación ciudadana es "lo que vehicula todo lo demás" (DME4), es decir, el sentido y la dirección que dan coherencia a la formación disciplinar.

Una tercera voz apela a una razón pragmática pero igualmente contundente, centrada en la ineludible dimensión relacional de cualquier trabajo:

Al final con personas vas a coincidir, aunque no trabajes de cara al público. Tú vas a tener que convivir con personas en tu espacio de trabajo día a día. Solo por eso, el aprender a respetar al que tienes al lado, a hacer grupo, a trabajar y hacer que tu espacio de trabajo sea un lugar de colaboración, yo creo que por eso sí debería (DME3)

La formación ciudadana aparece, así como una *competencia relacional básica*, condición de posibilidad para cualquier desempeño profesional. Favoreciendo la idea de que en las instituciones de educación superior deben formar profesionales y ciudadanos.

b) La ciudadanía como experiencia vivida, no como discurso. Uno de los hallazgos más significativos es la distancia crítica que el profesorado establece entre el discurso sobre ciudadanía y la experiencia vivencial de ciudadanía. No se trata de hablar *acerca de* la democracia, los derechos o la participación, sino de *hacer experiencia* de formas de relación horizontales, dialógicas y colectivas, como se expresa:

Creo que [la formación ciudadana] es imprescindible, esté nombrada o no esté nombrada en el currículum. Cuando tú entras a un aula, sabes que estás con ciudadanos y con ciudadanas que están formándose. Una ciudadanía crítica no se hace con discursos, se hace con acciones (DME1)

Esta contraposición entre "discurso" y "acción" es recurrente en todas las entrevistas. El profesorado insiste en que el proyecto educativo debe ser algo *vivido* (DME4), no simplemente declarado en documentos institucionales. La implicación pareciera clara al mencionar que la universidad no forma ciudadanos *hablando de* democracia, sino *practicando la democracia* en sus aulas y espacios de gestión. Si las experiencias cotidianas que el estudiantado vive en la universidad son jerárquicas, autoritarias y competitivas, ningún discurso sobre ciudadanía podrá contrarrestar ese aprendizaje práctico.

7.2.3 Estrategias y prácticas docentes para la formación ciudadana

El profesorado entrevistado no se limita a declarar principios sobre la formación ciudadana, sino que moviliza un repertorio diverso y creativo de estrategias pedagógicas para traducir sus concepciones en prácticas concretas. Estas estrategias, que pueden agruparse en cuatro grandes tipos, comparten un denominador común: la apuesta por formas de relación y de construcción del conocimiento radicalmente distintas a las hegemónicas en la universidad tradicional.

a) La ruptura de las jerarquías tradicionales. Un primer grupo de estrategias apunta a desmontar la relación asimétrica profesor-alumno, sustituyéndola por dinámicas horizontales basadas en el reconocimiento mutuo. Como se menciona a continuación:

En mi clase hay elementos que están por encima de cualquier cosa, como es esta idea del reconocimiento, que significa que mis estudiantes tienen la soberanía de expresarse como

quieran y cuando quieran y expresar sus opiniones en la forma que quieran. Nunca se les va a sancionar por eso (DHE2)

Lo anterior, nos ayuda a pensar en la idea de que el estudiantado no es un súbdito del docente, sino un sujeto con autoridad sobre su propia palabra y pensamiento. En otro de los discursos se propone la *asamblea como órgano de decisión del aula* desplazando radicalmente el foco del poder:

La Asamblea es el órgano de decisión del aula. No puede ser el profesor o la profesora. Lo tiene que decidir la Asamblea. Pero estar en asamblea es difícil. No siempre hemos tenido la posibilidad de saber lo que es participar, de saber que tenemos derecho a participar (DME1)

Esta estrategia no es ingenua, dentro del discurso se reconoce la dificultad, pues el estudiantado llega con una socialización escolar que no le ha enseñado a participar ni a confiar en su derecho a hacerlo.

b) El diálogo como eje metodológico. Frente al modelo de transmisión unidireccional, emerge con fuerza la *conversación* como dispositivos centrales, como se señala en la siguiente entrevista:

No hay un contenido que haya que transmitir a mis alumnos, sino que lo que hacemos es hablar sobre las cuestiones que les preocupan, las cuestiones que van siendo de actualidad. No hay una propuesta mía de 'vamos a dar esta lección, este tema'. Todo el mundo interviene en función de cuáles son sus intereses y las dinámicas (DHE2)

Esta opción no implica ausencia de rigor, sino una redefinición de qué son los contenidos y cómo se construyen colectivamente.

c) La conexión con problemáticas reales y la contextualización. Una tercera estrategia consiste en vincular los contenidos disciplinares con problemas sociales y ambientales concretos. Desde el área de didáctica de las ciencias, se propone:

No creo que haya que hacer programas específicos aparte. Este tipo de cuestiones deberían de formar parte de la formación universitaria. Trabajar sobre problemáticas reales que están pasando hoy en día, cuanto más locales, mejor, porque cuanto más cercana es la problemática, más la gente desarrolla esa sensibilidad, esa conciencia (DME5)

En ese sentido, también se retoman estrategias como el *análisis crítico de memes* como dispositivo para desarrollar la conciencia sobre la carga ideológica de los discursos cotidianos:

Les propuse un trabajo para analizar memes. Qué mensajes hay ahí, de qué se está haciendo chiste, qué se está ridiculizando. Que cogieran el meme más salvaje, más ofensivo, que viera una carga ideológica clara que vulnerara algún tipo de libertad o derecho, analizarlo para justificar por qué eso es así. Y luego reconstruir un mensaje contrario (DME3)

d) La creación de espacios de acción más allá del aula. Finalmente, algunas estrategias trascienden el espacio del aula para generar comunidad y acción institucional, como la siguiente experiencia del *bordado político* como práctica de encuentro y resistencia:

Utilizamos la Semana de la Violencia y fechas como excusa para ponernos a bordar. Ponernos a bordar no es solamente lo que bordamos o el producto estético que sale, es lo que se genera en ese convivir. Estudiantes y profesoras están conversando, la gente de administración y gestión se acerca. No encontramos con otro modo de generar esos espacios (DME1)

Este tipo de prácticas desbordan la lógica academicista y crean lo que se denomina *grietas en el sistema* (DME1) lo que se denominan espacios donde es posible experimentar otras formas

de relación y construcción de lo común, más allá de las determinaciones del currículum formal y las estructuras de poder institucionales.

7.2.4 Dificultades y retos en la práctica de formación ciudadana

El profesorado entrevistado revela que sus intenciones transformadoras y estrategias innovadoras se enfrentan con obstáculos estructurales, institucionales y subjetivos de diversas índoles. En ese sentido, las y los docentes ofrecen un diagnóstico que permite comprender por qué la formación ciudadana crítica, a pesar de ser ampliamente valorada como esencial, encuentra tantas barreras para su implementación sostenida.

a) Las trayectorias previas jerarquizadas y la cultura de la competitividad. El principal reto señalado por la mayoría de las personas entrevistadas es la socialización escolar previa que el estudiantado ha internalizado a lo largo de su trayectoria educativa. Esta socialización, profundamente jerárquica y autoritaria, ha configurado expectativas, hábitos y disposiciones que operan como un obstáculo para las estrategias que el profesorado intenta poner en marcha, como se menciona:

Las trayectorias con las que llegan nuestros estudiantes a la universidad vienen de una experiencia educativa de una jerarquía muy acusada, donde el profesor está arriba y el alumno abajo. Les cuesta mucho entender que la autonomía es su derecho y es su responsabilidad (DME2)

En relación con lo anterior, en algunos de los discursos se añade un componente adicional que agudiza esta dificultad: la obsesión por las oposiciones y la cultura de la nota máxima como filtro para el acceso a la función pública docente. Este fenómeno, específico del contexto español, pero con equivalentes en otros sistemas educativos, introduce una lógica de competitividad que los docentes consideran, no permite realizar cualquier intento de construir comunidades de aprendizaje basadas en la colaboración y la confianza:

El problema está también que tienen de fondo la meta de opositar, el proceso de las oposiciones para entrar al funcionariado. Todo va dirigido a sacar la máxima nota posible,

la competitividad más absoluta. Si esto va a ser funcional o no para las oposiciones, a partir de ahí el resto cuesta mucho (DME3)

Esta lógica tiene múltiples consecuencias negativas para la formación ciudadana. En primer lugar, individualiza el éxito y el fracaso: lo que importa es la nota propia, no lo que se aprende colectivamente. En segundo lugar, instrumentaliza el conocimiento: se estudia no para comprender mejor el mundo o para actuar sobre él, sino para superar una prueba. En tercer lugar, genera desconfianza: quienes comparten el entorno de trabajo son percibidos como competencia y no como colaboración. En cuarto lugar, penaliza la innovación pedagógica: si una asignatura utiliza metodologías participativas y criterios de evaluación no estandarizados, el estudiantado puede percibir como "menos útil" para preparar las oposiciones, generando resistencias.

b) El individualismo institucional y la fragmentación del profesorado. Un segundo obstáculo relevante, señalado por varias personas entrevistadas, es la falta de coordinación y de proyecto común entre el propio profesorado. Este fenómeno, que podría denominarse *individualismo institucional*, opera como una barrera estructural para la integración de la formación ciudadana a lo largo del plan de estudios. Las experiencias innovadoras quedan confinadas al ámbito de cada asignatura, sin articularse en un proyecto colectivo de titulación o facultad, como se describe a continuación:

Entre el profesorado no nos hablamos, no conversamos, no trabajamos de manera cooperativa, aunque se lo digamos al alumnado. No sabes lo que está haciendo tu compañero y probablemente estás haciendo algo muy parecido. Si hablásemos, podríamos hacer algo con el grado. Tenemos que hablarnos más, saber más, intentar ir cada uno desde su disciplina, pero con un proyecto común (DME1)

Desde la experiencia del profesorado en comisiones de diseño curricular, profundizan en las causas de esta fragmentación, vinculándose con dinámicas de poder entre departamentos:

Cuando se hacen esos planes de estudio, normalmente es más un reparto de asignaturas. No es saber qué me toca a mí y qué te toca a ti, sino negociaciones que tienen que ver con las dinámicas de los departamentos, las rivalidades, los ámbitos de poder que se generan.

Porque tener más asignaturas significa tener más profesorado, por lo tanto, tener más presencia en la facultad y más poder (DME2)

Este análisis sitúa el problema en un nivel estructural, debido a que no se trata de una mala voluntad individual del profesorado, sino de una lógica institucional que premia la acumulación de poder por encima de la calidad y coherencia del proyecto formativo. En este contexto, la pregunta por el tipo de ciudadanía que se quiere formar queda sistemáticamente postergada, subordinada a disputas presupuestarias y de influencia.

c) La brecha entre intención y comprensión por parte del alumnado: la incertidumbre como desafío. Una tercera dificultad, de orden más específicamente pedagógico, es señalada por varios entrevistados, el alumnado puede experimentar las metodologías participativas basadas en la autonomía como una fuente de incertidumbre y desorientación. Esta reacción no es caprichosa, sino el producto de una socialización escolar que ha privilegiado la instrucción explícita, la previsibilidad y la dirección constante por parte del docente, como lo expresan a continuación:

La crítica que nos hacen nuestros estudiantes es que esto ha sido como una incertidumbre, no sabíamos. La búsqueda de sentido es un reto que necesitamos hacerlo cuanto antes" (DME4)

Esta dificultad no es insuperable, pero requiere un trabajo pedagógico específico que no siempre es posible en el marco temporal de una asignatura cuatrimestral. Una profesora sugiere una solución basada en la continuidad:

La primera vez ellos empiezan a entender ese sistema. La segunda, cuando ya están en clase, ya conoce el sistema, entonces es mucho más fácil trabajar (DME1)

Esta constatación tiene implicaciones importantes para el diseño curricular. Si las metodologías participativas y horizontales requieren un tiempo por parte del estudiantado, tiene poco sentido que cada profesor o profesora implemente su propio enfoque de manera aislada y durante un solo cuatrimestre. Por el contrario, sería deseable que todo el plan de estudios compartiera ciertos principios metodológicos y organizativos, de modo que el estudiantado pudiera

familiarizarse con ellos progresivamente y desplegar su autonomía. Por lo que se considera que la fragmentación actual del currículum, donde cada asignatura es un mundo aparte con sus propias reglas, dificulta enormemente este aprendizaje.

7.3 La incidencia del profesorado en el diseño y rediseño curricular

Este segundo apartado analiza cómo las concepciones y prácticas del profesorado en torno a la formación ciudadana se articulan con los procesos de diseño y rediseño curricular. Con el análisis se observó cómo emerge una tensión central que atraviesa todos los testimonios: por un lado, la *debilidad de la incorporación formal* de la formación ciudadana en los documentos institucionales y en las estructuras curriculares explícitas; por otro lado, la potencia de las acciones que el profesorado desarrolla. Entre estos dos polos, la participación en comisiones de diseño y rediseño curricular aparece como un espacio ambivalente

7.3.1 La débil incorporación formal de la formación ciudadana en los planes de estudio

El profesorado entrevistado coincide en señalar que, aunque existen declaraciones sobre formación ciudadana en los documentos institucionales, estas suelen tener un *carácter retórico o débilmente operativo*. La distancia entre lo que los papeles dicen y lo que realmente ocurre en las aulas y en la organización del currículum es percibida como abismal, como se menciona a continuación:

A mí me gustaría que profundizaran más en ello para que no sea solamente el papel que lo soporta, sino que sea también las prácticas que desarrollamos y ahí es donde fallamos. El papel lo soporta todo. Somos capaces de escribir toda la retórica que queramos. El problema es cómo implementamos eso que ponemos en el papel en prácticas (DME2)

En otros fragmentos, se profundiza en este análisis al señalar que, incluso cuando la formación ciudadana aparece explícitamente en el currículum, su enfoque suele estar desviado de su propósito más genuino. En lugar de favorecer la formación ciudadana crítica del propio estudiantado universitario, la asignatura se orienta principalmente a preparar al futuro profesorado para enseñar, situando esta formación más como un objeto de enseñanza que como una experiencia de aprendizaje y reflexión personal:

La asignatura está planteada de cara a que el profesorado enseña y cómo tiene que enseñar Educación para la Ciudadanía. Creo que hay pocas asignaturas donde el profesorado de aquí se preocupe de que ese tipo de formación entre en el aula para ellos mismos como ciudadanos (DME3)

Este hallazgo es crucial para comprender una de las paradojas más profundas de la formación ciudadana en la educación superior. La formación ciudadana tiende a ser *externalizada* es algo que los futuros docentes deben transmitir a sus alumnos, no algo que ellos mismos deban experimentar en su propio proceso formativo. Se produce así una curiosa inversión: el profesorado universitario reconoce la importancia de la formación ciudadana, pero la sitúa siempre en el futuro y en el otro no en el presente y en el sujeto que está siendo formado.

7.3.2 Las "grietas" como espacios de incidencia: autonomía y libertad de cátedra

Frente a esta debilidad formal y a esta externalización de la formación ciudadana, el profesorado menciona que, desde su autonomía y libertad de cátedra, intentan introducir perspectivas transformadoras en sus aulas. También menciona que no esperan a que los planes de estudio se reformen desde arriba, sino que aprovecha los márgenes de indeterminación que el propio sistema ofrece para construir alternativas desde abajo. Como se menciona:

Dentro de un aula hay mucha libertad, a pesar de la estructura. No creo que tengamos demasiadas trabas. O, mejor dicho, las trabas existen, pero hay formas de saltar esa traba. Yo negocio con mis estudiantes que la teoría y la práctica no están separadas. Nuestra organización del espacio y del tiempo la decidimos nosotros, independientemente de que tengamos que estar de diez a dos (DME1)

En otro de los discursos, se menciona que las guías docentes, a menudo percibidas como camisas de fuerza, ofrecen en realidad un *margen de flexibilidad* que puede ser aprovechado por un profesorado dispuesto a reinterpretarlas:

En el caso del Máster de Educación Secundaria no está tan explícito. Debe ser una reinterpretación que haga el propio docente de la guía, porque la guía tiene suficiente amplitud, flexibilidad para que realmente puedas adoptar esta perspectiva (DME5)

En este testimonio se observa que la ausencia de explicitación de la formación ciudadana en los documentos curriculares no es necesariamente un obstáculo insalvable. Puede ser, paradójicamente, una oportunidad para que el profesorado desarrolle su propia interpretación, siempre que tenga la formación, la sensibilidad y el apoyo institucional para hacerlo. El problema, por tanto, no es solo que los planes de estudio sean débiles en su incorporación de la formación ciudadana, sino que ****no todo el profesorado está preparado o dispuesto**** a realizar esa reinterpretación. La libertad de cátedra, en este contexto, es un arma de doble filo: puede ser utilizada para perpetuar enfoques tradicionales o para impulsar transformaciones. Depende, en última instancia, de las concepciones, la formación y el compromiso ético-político de cada docente.

7.3.3 Participación en comisiones de diseño y rediseño curricular

Un tercer nivel de análisis se refiere a la participación del profesorado en las comisiones de diseño y rediseño curricular, las personas entrevistadas que han participado en estos procesos coinciden en señalar que estos espacios están *fuertemente condicionados por dinámicas de poder departamental*, que dejan escaso margen para una discusión sustantiva sobre el tipo de ciudadano que se desea formar, mismo que se menciona a continuación:

Cuando se hacen esos planes de estudio, normalmente es más un reparto de asignaturas. No es saber qué me toca a mí y qué te toca a ti, sino negociaciones que tienen que ver con las dinámicas de los departamentos, las rivalidades, los ámbitos de poder que se generan. Porque tener más asignaturas significa tener más profesorado, por lo tanto, tener más presencia en la facultad y más poder (DME2)

En este contexto, la pregunta por el tipo de ciudadanía que se pretende formar queda sistemáticamente postergada, silenciada o reducida a un mero ejercicio retórico. En otros discursos

se señala, que incluso cuando la formación ciudadana logra colarse, lo hace bajo el ambiguo y a menudo ineficaz ropaje de lo transversal:

Es transversal, nadie lo hace y todo el mundo lo hace y al final no se hace (DME1)

Con lo anterior, se podría señalar que la transversalidad, para ser efectiva, requiere condiciones institucionales que raramente se dan: espacios de coordinación, formación del profesorado, recursos específicos, criterios de evaluación compartidos. En su ausencia, se convierte en una fórmula retórica que permite a las instituciones declarar su compromiso con la formación ciudadana sin modificarse sustancialmente.

7.4 La incidencia de las políticas educativas en la formación ciudadana

En este apartado se analiza cómo las políticas educativas, en sus diversos niveles condicionan, limitan o, excepcionalmente, posibilitan la integración de la formación ciudadana en el currículum universitario. El profesorado entrevistado despliega una crítica sólida al estado actual de las políticas, identificando contradicciones profundas entre el discurso y la práctica.

7.4.1 La "Ciudadanía Vacía"

Un hallazgo transversal a todas las entrevistas es la *fractura profunda y sistemática* entre la retórica de las leyes educativas y su operativización efectiva en el articulado, en las normativas de desarrollo y, sobre todo, en las prácticas institucionales cotidianas. Esta fractura no es percibida como un fallo puntual o corregible, sino como una característica estructural del modo en que se producen las políticas educativas en el contexto neoliberal, como se menciona a continuación:

Todas las legislaciones tienen su preámbulo donde hacer una declaración de principios. Eso lo podemos encontrar muy fácilmente. Pero el problema sigue siendo el mismo: es retórica. Mientras no desarrollemos estas políticas de una forma más clara (...) la propia ley en el papel mismo ya existe la contradicción, como una necesidad de maquillar, de quedar bien (DME2).

En los discursos de este análisis, se menciona un concepto particularmente potente para describir este fenómeno: la *ciudadanía vacía*:

Creo que los preámbulos adornan bastante. Pero cuando vas a las tripas de la evaluación, de la calificación, de la ratio del número de estudiantes, de cómo se organiza un espacio, de cómo se organizan los tiempos, de dónde están los recursos, cuando estamos hablando de que todavía tenemos escuelas totalmente segregadas (...) se habla de ciudadanía, pero es una ciudadanía vacía. Urgentemente hay que llenarla de contenido (DME4)

En ese sentido, la metáfora de la "ciudadanía vacía" es extraordinariamente sugerente. Un recipiente vacío tiene la apariencia externa de aquello que debería contener, pero carece de sustancia. Del mismo modo, los discursos políticos y legales sobre ciudadanía conservan la forma, pero han sido vaciados de su contenido no se traducen en derechos efectivos, en recursos, en transformación de las condiciones materiales de existencia.

En otro discurso, esta misma perspectiva se menciona como *utilitarista*, vinculándola con la función que las políticas educativas asignan a la formación ciudadana en el contexto de la globalización neoliberal y la competitividad internacional:

Desde la perspectiva de qué necesita la economía para crecer, qué tipo de trabajadores necesita, qué tipo de mano de obra, qué tipo de conocimiento se me demanda desde lo internacional. Sí se cuida la formación ciudadana, pero desde esa perspectiva, no desde lo que necesita la ciudadanía para ejercer su deber, además de tener sus derechos. Es muy utilitarista la forma en la que se legisla la educación ahora mismo (DME3)

Este testimonio introduce una distinción crucial entre dos concepciones antagónicas de la formación ciudadana. Una, la utilitarista, la concibe como un medio para fines económicos y otra, la concibe como un fin en sí misma: formar personas capaces de ejercer sus derechos, de participar en la deliberación colectiva, de cuestionar las injusticias, de transformar su entorno. La política educativa dominante ha optado clara y sistemáticamente por la primera opción, vaciando la ciudadanía de su contenido político y reduciéndose a una competencia laboral más.

7.4.2 El sistema de acreditación y la lógica neoliberal: la docencia como variable

Los sistemas de acreditación y evaluación, para el profesorado constituyen un nivel operativo, el lugar donde las políticas pueden traducirse en incentivos concretos que moldean el comportamiento del profesorado. Y es en este nivel donde el profesorado entrevistado identifica los obstáculos más contundentes para una formación ciudadana crítica y comprometida.

En el discurso del profesorado, emerge un problema al que se denomina capitalismo académico:

Cuando competimos en las plazas, ¿qué valor tiene la docencia? ¿Qué valor tiene la investigación? La docencia no tiene ningún valor. ¿Cómo queremos que el profesorado se preocupe por la formación ciudadana si lo primero es tener la barriga llena? (...) Lo que mueve el mundo no son los papers que tú hagas. Lo que mueve el mundo es el alumnado crítico que sale de esta facultad. La fuerza está en la docencia y no la entendemos (DME1)

A partir de lo anterior, puede observarse una contradicción entre el discurso institucional y las prácticas de evaluación académica. Aunque se declara la importancia de la docencia, los sistemas de incentivos privilegian casi exclusivamente la investigación cuantificable, medida a través de publicaciones en revistas de impacto, proyectos competitivos y estancias internacionales. Como consecuencia, la actividad docente tiende a perder reconocimiento y valor dentro de estos procesos. La formación ciudadana, en este contexto, se convierte en un lujo que solo pueden permitirse quienes ya tienen estabilidad laboral, aun así, enfrentándose a un sistema que no la reconoce ni la recompensa.

Aunado a lo anterior, dentro de los discursos se describe otra característica de esta misma lógica neoliberal: la *balcanización* de la universidad, entendida como la fragmentación del profesorado en grupos que se atrincheran unos frente a otros, perdiendo de vista cualquier proyecto común:

Tenemos una universidad departamentalizada, pero no en el sentido de gestionar la formación de forma más colegiada, sino en el sentido de la balcanización: grupos que se atrincheran frente a otros grupos. Los departamentos son trincheras. Ahí se pierde la perspectiva de la formación que queremos dar (DME2)

Esta situación refiere a un conflicto latente o manifiesto, donde el objetivo no es construir algo colectivamente, sino defender el propio territorio frente al de los otros departamentos. Esta lógica de trincheras es incompatible con cualquier proyecto serio de formación ciudadana, que requiere precisamente lo contrario: diálogo, colaboración, visión de conjunto, sentido de pertenencia a una comunidad educativa compartida.

7.4.3 El ataque a lo público y la precariedad

Varios entrevistados vinculan las políticas educativas actuales con una *ofensiva más amplia contra lo público* característica del neoliberalismo en su fase actual. Esta ofensiva no es percibida como algo externo a la universidad, sino como algo que la atraviesa y la constituye.

Dentro de los discursos se advierte sobre las consecuencias de esta ofensiva para la movilidad social:

El ascensor social, ese que nos hablaban a la gente de donde yo provengo, se va a romper otra vez. ¿Dónde están las políticas públicas de una universidad de calidad para todos y para todas? Luego nos quejamos de que la universidad no llega a todo el mundo. ¿Qué problema hay con que llegue a todo el mundo? ¿Cuál es el problema? Que queréis seguir siendo los mismos los que llegabais (DME1)

La universidad pública, que durante décadas fue el principal mecanismo de movilidad social ascendente para las clases populares, está siendo erosionada por la precarización laboral, la mercantilización y el auge de la educación privada. La *precariedad laboral del profesorado* se presenta en este contexto como una *tecnopolítica*: una tecnología de gobierno que, mediante la inseguridad laboral prolongada, desactiva cualquier posibilidad de compromiso sostenido con la formación ciudadana o con la innovación pedagógica, como se expresa a continuación:

Yo he pasado aquí dieciséis años, diecisiete, hasta conseguir una estabilidad laboral. Viendo cómo se consigue la estabilidad laboral, que al final son tips que tienes que dar, que poco importa tu validez como docente. Si muchas veces la docencia va por un lugar, no se mira. Aquí no tiene valor la docencia (DME1)

7.3.4 Los márgenes de acción: esperanza y resistencia desde lo local

A pesar de este panorama el profesorado entrevistado no cae en el pesimismo paralizante, ya que emergen de sus testimonios una *esperanza anclada en lo local y lo colectivo*, en las "grietas" del sistema y en la agencia transformadora que aún es posible ejercer, aunque sea a pequeña escala. Como se afirma en lo siguiente:

Creo que dentro de un aula hay mucha libertad, a pesar de la estructura. No creo que tengamos demasiadas trabas. O, mejor dicho, las trabas existen, pero hay formas de saltar esa traba. Y creo que la narrativa a mí también, porque yo investigación y docencia no lo separo mucho. Son dos caras de una misma moneda. En ese hacer tú vas transformando" (DME1)*

Lo anterior, permite visibilizar que no se trata de ignorar las determinaciones estructurales, sino de jugar con sus rendijas, de activar los márgenes de libertad que todo sistema, por más cerrado que parezca, inevitablemente contiene. La apuesta por no separar investigación y docencia es una de esas estrategias.

En otro de los discursos, se aporta una nota de esperanza paciente basada en el reconocimiento de los cambios que ya están ocurriendo en la composición social de la universidad:

Yo creo que la universidad tiene un punto elitista, academicista, de poseedor del conocimiento más elevado. Pero cada vez entramos más personas que venimos con otras raíces. Yo creo que eso ya dice que hay alguna grieta, porque si no, no estaríamos. La prisa mata, pero avanza lento y avanzó (DME4)

7.5 Comentarios de cierre de capítulo

Los resultados presentados permiten esbozar una síntesis interpretativa que será retomada en el capítulo de discusión final. A continuación, se describen las tres dimensiones fundamentales que estructuran el campo de la formación ciudadana en la universidad. Sobre *concepciones docentes* sobre la formación ciudadana. El profesorado sostiene concepciones robustas, críticas y

políticamente situadas de la ciudadanía y su formación. Estas concepciones otorgan una clara centralidad a la formación ciudadana como parte sustantiva de su quehacer pedagógico.

En cuanto al *diseño curricular*, las concepciones docentes encuentran escaso reflejo en los planes de estudio, las guías docentes y los sistemas de evaluación institucionales. Esta distancia evidencia una débil integración de la formación ciudadana en las estructuras curriculares formales.

Sobre las *políticas educativas*, las leyes educativas incluyen un lenguaje ciudadano y democrático en sus preámbulos. Sin embargo, sus mecanismos operativos, como los sistemas de acreditación y financiamiento operan según lógicas radicalmente opuestas: individualismo, mercantilización, performatividad y desprecio por la docencia. En este marco, el profesorado es plenamente consciente de las dificultades estructurales, lo que genera momentos de desaliento.

En conjunto, estos hallazgos dibujan una universidad que no es un espacio monolítico, sino un campo donde coexisten proyectos educativos antagónicos: por un lado, la universidad como fábrica de competencias y capital humano al servicio del mercado; por otro, la universidad como proyecto de humanización, comunidad y justicia social. El desenlace de esta disputa, sugieren los testimonios, depende de la capacidad de tejer colectivamente alternativas institucionales sostenibles.

Conclusiones

Al cierre de esta investigación doctoral, considero necesario realizar un balance que permita dar cuenta de cómo se atendieron las preguntas que guiaron mi estudio, destacar los principales hallazgos identificados y señalar nuevas interrogantes que podrían abrir líneas de continuidad para futuras investigaciones sobre formación ciudadana en el currículum universitario. Como pregunta eje de mi investigación planteamos: ¿De qué forma las concepciones sobre ciudadanía de los docentes universitarios inciden en su práctica y en el diseño y rediseño curricular, para promover la formación ciudadana en el contexto de la educación superior? Para responder a este cuestionamiento, se realizó un estudio en casos en dos instituciones de educación superior situadas en contextos sociopolíticos diferentes: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) en México y la Universidad de Málaga (UMA) en España. La opción metodológica fue de corte cualitativo, con un modo epistémico analítico-reconstructivo, y utilicé como técnicas principales la entrevista semiestructurada a informantes clave (docentes universitarios con experiencia en diseño curricular) y el análisis documental de políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales. Esta decisión metodológica refleja nuestro posicionamiento, ya que nos interesaba comprender cómo operan las concepciones docentes en contextos particulares, recuperando su voz y reconociendo la complejidad de la formación ciudadana como un fenómeno atravesado por tensiones políticas, éticas y estructurales.

En el planteamiento del problema, partimos de la convicción, inspirada en Morin, Nussbaum y Giroux, de que la educación superior atraviesa una crisis de sentido: se ha orientado predominantemente hacia la lógica del mercado y la eficiencia técnica, descuidando su responsabilidad ético-política de formar ciudadanos críticos y comprometidos con el bien común. Consideramos que la formación ciudadana no puede reducirse a un conjunto de competencias instrumentales o a un discurso retórico vacío, sino que debe entenderse como un proceso integral que involucra dimensiones éticas, políticas y sociales. Esta postura nos llevó a cuestionarnos si los docentes universitarios, particularmente en el área de educación y humanidades, estaban preparados y asumen como propia esta tarea, y de qué manera sus concepciones se traducen, en prácticas concretas y en decisiones curriculares.

La revisión de la producción de conocimiento nos permitió identificar que, si bien existe una creciente literatura sobre formación ciudadana en educación superior, la mayoría de los estudios se centran en el nivel básico o medio, o bien abordan el tema desde perspectivas curriculares generales sin profundizar en la práctica docente concreta. También observamos que las investigaciones en el ámbito latinoamericano y europeo tienden a utilizar las nociones de "educación ciudadana" y "formación ciudadana" de manera indistinta, lo que genera ambigüedad. En esta investigación, asumimos una distinción: la educación ciudadana se refiere a la transmisión de conocimientos y valores cívicos, mientras que la formación ciudadana implica un proceso más profundo de construcción de identidad, conciencia crítica y agencia

colectiva. Esta distinción fue clave para analizar los discursos de los docentes y las políticas educativas, y para posicionarnos críticamente frente a enfoques que reducen la ciudadanía a un mero cumplimiento normativo.

El análisis de los documentos de política educativa internacional, nacional e institucional reveló una paradoja profunda. Por un lado, organismos como la UNESCO y los marcos normativos de México y España incorporan en sus discursos un lenguaje ambicioso sobre ciudadanía global, derechos humanos, democracia y sostenibilidad, pero, por otro lado, en los mecanismos operativos como los sistemas de acreditación, evaluación docente, financiamiento y organización curricular, predominan lógicas mercantiles y disciplinarias que dificultan o incluso contradicen esos ideales. Esta fractura entre el discurso y la práctica no es accidental, sino estructural. Por ello, consideramos que las políticas educativas cumplen una función legitimadora: declaran compromisos éticos que no se traducen en recursos, formación docente ni reorganización curricular, dejando a las instituciones y a los docentes en una situación de precariedad para implementar lo que se les exige. Por lo anterior, consideramos que, aunque existan buenas intenciones en los documentos; es urgente repensar los sistemas de incentivos y las condiciones materiales para que la formación ciudadana deje de ser un adorno retórico.

En cuanto a los discursos institucionales de la UAEM y la UMA, encontramos que ambas universidades reconocen explícitamente la formación ciudadana como parte de su misión, aunque con énfasis distintos. En la UAEM, el Modelo Universitario y el Plan Institucional de Desarrollo vinculan la formación ciudadana con la democracia, la justicia social y la transformación del entorno. En la UMA, los estatutos destacan la formación de profesionales libres, críticos y comprometidos con los derechos humanos y la sostenibilidad. Sin embargo, en ambos casos, la incorporación de la formación ciudadana en los planes de estudio es débil, implícita o transversal en un sentido retórico. Es decir, aparece mencionada en los perfiles de egreso o en los principios formativos, pero rara vez se traduce en competencias específicas, contenidos obligatorios o espacios curriculares dedicados. Esta distancia entre lo declarado y lo operado fue una constante que nos llamó profundamente la atención.

En cuanto al trabajo teórico que sustentó esta investigación, asumimos el desafío de articular tres dimensiones complejas: la ciudadanía, la formación ciudadana y las teorías del currículo para la democracia. Una de las principales dificultades que enfrentamos fue la polisemia de los conceptos, particularmente la tensión entre *educación ciudadana* y *formación ciudadana* lo que nos llevó a tomar un posicionamiento claro optando por esta última desde una perspectiva de justicia social y emancipación, en línea con Giroux (1990), Yurén (2013) y Paraskeva (2016). Otra dificultad relevante fue integrar perspectivas críticas y poscríticas del currículo sin caer en un eclecticismo superficial, privilegiando aquellas que conciben el currículo como un campo de disputa política y una herramienta para la transformación social.

Los principales hallazgos teóricos se organizan en tres ejes. Primero, confirmamos la pertinencia de distinguir entre educación ciudadana y formación ciudadana, una diferenciación escasamente aplicada al análisis del currículo universitario y la práctica docente; segundo, identificamos que las teorías curriculares críticas ofrecen herramientas potentes para analizar tensiones institucionales; y tercero, evidenciamos una fractura estructural entre los discursos de las políticas educativas y los mecanismos operativos de acreditación y evaluación docente, que privilegian lógicas mercantiles y disciplinarias.

Las implicaciones de este trabajo teórico incluyen la oferta de un andamiaje conceptual robusto para futuras investigaciones, así como herramientas analíticas para distinguir obstáculos estructurales en otras instituciones. Consideramos que los principales son: una síntesis articulada de tres campos de conocimiento que suelen tratarse por separado; una distinción conceptual clara entre educación y formación ciudadana; un conjunto de categorías analíticas reutilizables en otros estudios; y, el aporte más significativo, un posicionamiento crítico que muestra que la formación ciudadana no es un tecnicismo pedagógico ni un adorno retórico, sino un campo de disputa política y ética donde se juega el sentido mismo de la educación superior.

El trabajo de campo, a través de entrevistas a docentes de ambas instituciones, nos permitió acceder a sus concepciones y prácticas. En el caso mexicano, los docentes coincidieron en definir al "ciudadano ideal" como una persona ética, responsable, participativa, crítica y respetuosa del otro. Sin embargo, emergieron tres enfoques distintos sobre cómo formar ese ciudadano, un primer enfoque asume que la formación ciudadana va implícita en todas las asignaturas y en la vida universitaria, por lo que no requiere acciones explícitas; un segundo enfoque la concibe como una práctica vivencial, que se desarrolla principalmente en espacios extracurriculares como el servicio social o las prácticas profesionales; y un tercer enfoque, más crítico y sostenido por una minoría de docentes, exige incluir la formación ciudadana de manera explícita y transversal en el currículo, con asignaturas específicas y metodologías participativas. Por lo anterior, consideramos que los dos primeros enfoques, aunque bien intencionados, corren el riesgo de diluir la formación ciudadana y delegar su desarrollo en actividades aisladas la vuelve opcional y fragmentada. Solo el tercer enfoque, consideramos asume con seriedad la responsabilidad institucional y docente de formar ciudadanía.

En el caso español, el profesorado entrevistado mostró un posicionamiento aún más explícitamente crítico y politizado. Para ellos, la formación ciudadana no puede entenderse sin atender a estructuras de poder como el patriarcado, el colonialismo, el clasismo y el capitalismo académico. De los discursos, emergieron conceptos como "despatriarcalización", "decolonización" e "interseccionalidad", que enriquecen notablemente la noción de ciudadanía más allá de los marcos liberales tradicionales. También destacaron la necesidad de una ciudadanía ambiental y de decrecimiento, vinculada a la crisis ecológica. Lo que más cobró relevancia, fue que estos docentes no solo hablaban de ciudadanía, sino que intentaban

practicarla dentro del aula: mediante asambleas, diálogo horizontal, análisis crítico de memes, bordado político y trabajo con problemáticas socioambientales reales. Sin embargo, también reportaron enormes obstáculos, como la cultura de la competitividad por las oposiciones, la falta de coordinación entre el profesorado, la precariedad laboral, y la brecha entre las intenciones transformadoras y la socialización previa jerárquica del estudiantado. Estos hallazgos nos permiten afirmar que, aunque hay prácticas valiosas y esperanzadoras, la formación ciudadana crítica en la universidad se sostiene actualmente gracias al esfuerzo individual y colectivo de docentes comprometidos, pero carece de un respaldo institucional.

Un hallazgo central que atraviesa ambos casos es la contradicción entre el discurso institucional y la realidad del aula y del currículo. El profesorado de ambas universidades reconoce la importancia de la formación ciudadana, pero señalan que la estructura universitaria dificulta enormemente su implementación. Además, identifican que los propios estudiantes llegan a la universidad con trayectorias escolares jerarquizadas y una cultura de la nota y la competencia, lo que genera resistencias a metodologías participativas y horizontales. En este sentido, consideramos que culpar a los docentes por no formar ciudadanía o a los estudiantes por su apatía, no es el problema real, sino es estructural, ya que la universidad con enfoque neoliberal produce condiciones laborales precarias, incentivos complejos y una organización curricular que privilegia lo disciplinar por encima de lo transversal y lo ético-político.

Sobre el currículo universitario observamos que existen una serie de condiciones que obstaculizan seriamente la formación ciudadana. Una de ellas es el paradigma disciplinar, ya que esta organización curricular por disciplinas, si bien responde a lógicas históricas de especialización del conocimiento, se ha convertido en un muro que margina lo transversal y reduce la formación ciudadana a un contenido opcional o secundario, lo que resulta en una formación de profesionales técnicamente competentes, pero con escaso desarrollo de competencias ético-políticas y ciudadanas. Una segunda limitación, estrechamente vinculada con la anterior, es la transversalidad sin condiciones materiales. En el discurso tanto en México como en España, los docentes coincidieron en señalar que la formación ciudadana suele aparecer en los discursos institucionales bajo el ambiguo significado de lo "transversal", pero esta declaración rara vez se traduce en recursos, tiempos, espacios de coordinación o criterios de evaluación compartidos. Lo anterior nos ha llevado a considerar que la transversalidad, lejos de ser una solución, se ha convertido con frecuencia en una frase vacía que permite a las instituciones declarar su compromiso con la formación ciudadana sin modificar sustancialmente sus estructuras curriculares.

A ello se suma una limitación donde el currículo universitario privilegia el conocimiento técnico y científico por encima del conocimiento valoral, ético y político como lo reconoce el profesorado en los discursos. Esta situación no es neutral, ya que reproduce una visión del mundo donde la eficiencia y la productividad están por encima de la reflexión ética y el compromiso social, como lo ha mencionado Giroux (2018). Como consecuencia, los contenidos relacionados con ciudadanía, derechos humanos, justicia social

y sostenibilidad son tratados como añadidos opcionales o como "buenas intenciones", no como ejes centrales de la formación.

Otra limitación relevante es la desvinculación del currículo con la realidad social y los problemas comunitarios. Aunque algunos docentes desarrollan proyectos de vinculación comunitaria, el currículo formal rara vez incluye espacios para el trabajo con problemáticas reales, y como resultado, los estudiantes no logran conectar los contenidos académicos con su responsabilidad ciudadana ni con la transformación de su entorno, lo que refuerza la percepción de la universidad como un espacio desvinculado de la vida real.

A partir de estos hallazgos, consideramos necesario formular una serie de propuestas que se desprenden directamente de nuestro análisis: a) en primer lugar, recomendamos que las instituciones de educación superior, tanto en México como en España, requieren de una revisión críticamente a sus sistemas de evaluación y acreditación docente, de modo que la docencia tenga un peso real en los concursos, promociones y reconocimientos, sin embargo consideramos que la docencia con miras a la transformación real seguirá siendo una actividad de riesgo o de lujo para quienes ya tienen estabilidad laboral; b) en segundo lugar, proponemos que los diseños curriculares incluyan explícitamente competencias, contenidos y metodologías de formación ciudadana, no solo en asignaturas aisladas, sino como un eje transversal articulado a lo largo de toda la formación, con espacios de coordinación docente y evaluación compartida; c) en tercer lugar, sugerimos que se desarrollen programas de formación docente que no se limiten a transmitir técnicas, sino que promuevan la reflexión crítica, el análisis de las propias prácticas y la construcción colectiva de alternativas pedagógicas orientadas a la justicia social, la equidad de género, la interculturalidad y la sostenibilidad; d) en cuarto lugar consideramos el acercamiento de las universidades con organizaciones comunitarias y sociales, de modo que la formación ciudadana no se quede en el aula, sino que se vincule con problemas reales y con procesos de transformación local y global. Finalmente, consideramos que es necesario abrir espacios institucionales de diálogo y deliberación democrática donde toda la comunidad universitaria: estudiantes, personal administrativo y directivos pueda discutir qué tipo de ciudadanía quiere formar y cómo traducir ese ideal en prácticas cotidianas.

En esta investigación, reconocemos que tiene alcances y límites. Entre sus principales aportes, destacamos el haber dado voz a los docentes universitarios, un colectivo a menudo silenciado en los discursos institucionales, y haber mostrado sus concepciones, tensiones y estrategias de resistencia. También hemos aportado un análisis que no buscaba ser comparativo de dos contextos nacionales diferentes, pero que, al estructurar los hallazgos, nos permitió identificar elementos estructurales comunes, como la lógica neoliberal y disciplinar, además de especificidades locales, como el sistema de oposiciones en España o ciertas iniciativas curriculares en México.

Sin embargo, reconocemos que la investigación ha pasado por algunas dificultades principalmente sobre el tiempo y recursos, lo que ha resultado en algunas limitaciones. Una de ellas es que, al ser un estudio

en caso, no pretenden hacer generalizaciones estadísticas, sino mostrar cómo opera un factor estructural en un caso particular, por lo que no representa la diversidad de IES públicas en México y España. En ese mismo sentido, reconocemos que no se tomaron en cuenta otras voces como la de los estudiantes, directivos y otros actores universitarios, así como que no se exploraron otras áreas como ciencias e ingenierías. También consideramos que no se profundizó suficientemente en el análisis de las prácticas de aula concretas lo que constituye una línea de indagación pendiente.

Por ello, a modo de cierre, proponemos algunas vías para futuras investigaciones. En ese sentido reflexionamos que sería pertinente realizar estudios que observen directamente las prácticas docentes en el aula, para analizar cómo se traducen los discursos críticos en interacciones cotidianas. También pensamos que es necesario indagar con mayor profundidad en las experiencias estudiantiles de formación ciudadana, para comprender cómo ellos y ellas viven, resisten o se apropian de las propuestas docentes. Otra línea prometedora es analizar los sistemas de acreditación y evaluación docente desde una perspectiva crítica, identificando sus efectos perversos sobre la innovación pedagógica. Finalmente, sería valioso desarrollar investigaciones participativas en las que docentes, estudiantes e investigadores diseñen e implementen conjuntamente propuestas curriculares de formación ciudadana, evaluando sus posibilidades y limitaciones en contextos reales.

En síntesis, esta tesis nos ha permitido constatar que la formación ciudadana en la universidad pública no es un adorno, sino un campo de disputa política y ética., en donde los docentes juegan un papel central, pero no pueden ni deben asumir solos la responsabilidad, ya que se requieren cambios estructurales en las políticas educativas, en los modelos curriculares y en las condiciones laborales para que la universidad pueda formar ciudadanos críticos, solidarios, participativos y comprometidos con la construcción de sociedades más justas y democráticas. Como reflexión final de esta investigación, consideramos apostar por una idea de una universidad que no solo forme profesionales técnicamente competentes, sino sujetos éticos capaces de indignarse, de reconocerse mutuamente y de transformar su entorno, por lo que consideramos esta tesis, como un esfuerzo para seguir pensando y actuando en esa dirección.

Referencias

- Antúnez, M., Gomera, A., & Villamandos, F. (2017). Sostenibilidad y currículum: problemática y posibles soluciones en el contexto universitario español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4), 197-214. ISSN: 1138-414X.
- Alejandre, G. (2020). La formación ciudadana entre la teoría y la realidad. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (25), 249-261.
- Astaiza-Martínez, AF, Castillo-Bohórquez, MI, Rojas-León, GA, Mazorco-Salas, JE, & Prieto-Cruz, OA (2020). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social. *Revista Educación*, 44 (1), 1-28.
- Baltazar, Sámano, Martínez y Garduño (2021). Análisis de la Ciudadanía Digital en alumnos de una Institución Universitaria en épocas de Pandemia. *In Crescendo*, 11(4): 425-441
- Barone, S. y Mella, P. (2003). Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (31), 187-29.
- Barba, Á., Gutiérrez, B., Moreno, G. y Oróstegui, S. (2020). PRÁCTICAS POLÍTICAS Y FORMACIÓN CIUDADANA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. ANÁLISIS DE ALGUNAS UNIVERSIDADES DE BUCARAMANGA, COLOMBIA. *Investigación y Desarrollo*, 28 (1), 185-226.. <https://doi.org/10.14482/indes.28.1.305.3>
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa Editorial.
- Bauman, Z. (2015). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. México: Editorial Paidós.
- BOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006*.
- BOE. (2021). *Real Decreto 822/2021*.
- Bolívar, A. (2016) Educar Democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1"
- Bugallo-Rodríguez, A. y Naya-Riveiro, C. (2018). Educación para la Ciudadanía Global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 139-151. [doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle41.09](https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09)
- Brown C. (2000). Supuestos filosóficos de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXX (4), 75-117.
- Calvo, J. R. (2020). Aprendizaje Servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable. Una propuesta de Responsabilidad Social Universitaria en la

- UNICACH. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (17), 75–94.
<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9883>
- Castañeda, L., Haba-Ortuño, I., Villar-Onrubia, D., Marín, V. I., Tur, G., Ruipérez-Valiente, J. A., & Wasson, B. (2024). Desarrollando el marco DALI de alfabetización en datos para la ciudadanía. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 289–318.
<https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37773>
- Castro, M. y Rodríguez A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles educativos*, 34(número especial), 129-141.
- Chacón, DCN, (2022). Sobre la didáctica de la formación ciudadana. Definiciones de partida. *VARONA*, (04),1-12. ISSN: 0864-196X. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360672204013>
- Chacón, N., (2023). Ética y valores en la estrategia curricular de formación ciudadana en las carreras pedagógicas. *VARONA*, 76),1-11.
- Constitución Española (2024). Artículo 7.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (GOB) (2019). Ley General de Educación. México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (GOB) (2000). Artículo 3 México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
- Diario Oficial de la Federación (DOF) Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. CDMX.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
- Crovi, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria. *Inmediaciones de la Comunicación*, 19(1), 180-194.
<https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3703>
- Cuenca, R., Carrillo, S. y Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la Formación Docente para la Justicia Social. Currículos y Actitudes sobre Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 49-69.
 10.15366/riejs2016.5.2.003
- De la Torre, M. (2000). El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). 47-60.

- Diario Sur. (2025, 15 de octubre). *La UMA sitúa a 77 investigadores entre los más influyentes del mundo*. <https://www.diariosur.es/universidad/uma-situa-investigadores-influyentes-mundo-20251015195414-nt.html>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Díaz, R., Gallardo, K., y Velarde, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica*, (60), e1469..[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-007)
- Didrikson, A. (2022). *Espejos en contraste. La transformación de la universidad en Europa, Asia y América Latina*. UNAM
- Di Franco, N., Di Franco, G. y Siderac, S. (2019). El currículum universitario como proyecto político para una mayor justicia entre saberes. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 16(16), 1-19. <https://doi.org/10.19137/an1601>
- Estelles, M. (2017). Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las ciencias sociales*, 1, 39-53. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.39>
- Estellés, M. & Romero, J. (2019). Tacit Assumptions of Citizenship Education: a Case Study in Spanish Initial Teacher Education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1746197918771336>
- Espada, M. (2022). Formación ciudadana en los modelos educativos de las universidades públicas estatales [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA). <http://riaa.uaem.mx/xmlui/>
- Fernández-Prados, J. S., & Lozano-Díaz, A. (2021). El reto de la ciudadanía digital activa en la educación superior europea: análisis del ciberactivismo entre los estudiantes universitarios. *EDMETIC*, 10(1), 118–134. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12799>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. ISBN: 978-84-7112-480-7
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. ISBN: 978-84-7112-806-5
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. ediciones Bellaterra.

- García, López y Chavelas. De la posmodernidad a la transmodernidad: nuevas formas de pensar la relación universidad-mundo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 43-70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.612>
- Garrido, M. y Jiménez, M. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, (26), 349-370. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200349>
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. España: Herder
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, h. (1999) *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gómez, I. M. & Yañez de Aldecoa, C. (2023). La brecha digital en el contexto educativo: formación y aprendizaje de la ciudadanía digital. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 30,39--45.
- González, J. (2021). Dificultades y posibilidades para educar en ciudadanía en la Universidad. *Investigación en la Escuela*, 104, 53-64. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.05>
- Gu, M, Yu, L. (2022). An Investigation of citizenship construction among students in higher education: a Foucauldian. *High Educ* 84, 51–65. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00754-z>
- Guarro, A. (2002) *Currículum y democracia*. Octaedro.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER. ISBN 978-9968-818-32-2
- Gutiérrez, A. (2009). Educación y formación ciudadana: reflexiones para el debate latinoamericano. *Uni-pluri/versidad* 9(3), 1-11.
- Hernández, C., Vázquez, A y Montero, R. (2023). Formación para la ciudadanía mundial activa, crítica y comprometida: una revisión sistemática. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar* 7(1), 5526-5549. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4869
- Hurtado, D. y Alvarado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 79-93.
- Ibarra, R. (2022). Prologo. En A. Didrikson, *Espejos en contraste. La transformación de la universidad en Europa, Asia y América Latina*. UNAM

- Jasso, D., Villagrán, S. y Rodríguez, M. Práctica docente y ciudadanía en educación superior. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ*; 12(24): e011. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1134>.
- Lara, M. (2021). Sentidos y significados de la formación ciudadana en tres escuelas colombianas. *Revista Educación*, 45 (2), 339-358. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42799>
- Leite, A., Fernández, P., Calvo, P., Márquez, M. y Rivas, J. (2023) Formación del profesorado y responsabilidad ciudadana. En M. Cáceres, E. Schmitt, P. García y A. Fuentes. *Experiencias basadas en evidencias en la formación y práctica docente: perspectivas de investigación para la innovación*. Editorial DYKINSON.
- Lobatón-Patiño, R., Precht, A., Muñoz, Í. y Villalobos, A. (2019). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos* 42(168), 76-93. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.168.58892>
- López-Calva, J. M. (2024). El sentido de la educación: dos tendencias y una apuesta humanista hacia un Antropoceno positivo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(1), 11–42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.607>
- López-Calva, J.M. (2016). Educación y formación para la democracia desde las aportaciones teóricas de Nussbaum y Morín. *Diálogos sobre la educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12).
- Majó, J. (2015). Ciudadanía social. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Martínez, J., Tobón, S., y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18),43-63
ISSN: 2007-4336
- Mayer, M. (2015). Ciudadanía del barrio y del planeta. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó
- Mayor, F. (2015). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Menchú, R. (2015). El sueño de una sociedad intercultural. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó.

- Méndez, J., (2021). Universidad, ciudadanía e interculturalidad. "Aportes para una pedagogía decolonial". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26 (95),153-159. ISSN: 1316-5216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419011>
- Molina, A., Ponce, C. y Rubalcaba, C. (2023). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 53(1), 201-228. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.542>
- Morales, L. C. (2024). Republicanismo, democracia y poder: una aproximación teórica al concepto de educación ciudadana. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(1), 373–410. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.617>
- Moreno, M. y Azcárate, C. Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), pp. 265-80.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Morin, E. (2011). *La vía*. Barcelona: Paidós.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Pagès, J. Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las ciencias sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Panico, F. (2019). Apuntes iniciales hacia una metodología del sujeto estético para la formación universitaria. *Sinéctica*, (52), 00008. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-008)
- Paraskeva, J. (2016). Desterritorializar: hacia una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), 121-134.
- Pérez-Rodríguez, N., Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2021). Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria. *Formación Universitaria*, 14 (3), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300149>

- Pozo, J. y Pérez, M. (2011). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Ediciones Morata.
- Quivy, R. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa S. A. de C.V.
- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliverativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-16. <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-rangelt.html>
- Rendón Gil, J. G. R., & Angulo Armenta, J. (2022). Metaanálisis sobre ciudadanía digital en Iberoamérica: énfasis en educación. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 91–103. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2593>
- Rodríguez, A. y Orrego-Echeverría, I. (2022). *Ciudadanías al debate. Concepciones críticas de la ciudadanía como categorías de análisis*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- Rizvi, F. y Lingard. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Sanabria-Z, J. C., Molina Espinosa, J. M., Alfaro Ponce, B., & Vycudíliková-Outlá, M.. (2022). Umbral para proyectos de ciencia ciudadana: el pensamiento complejo como impulsor de desarrollo holístico. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 113–131. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33052>
- Sandia S., B. E., & Montilva C., J. A. (2020). Tecnologías digitales en el aprendizaje-servicio para la formación ciudadana del nuevo milenio. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 129–148. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138>
- Sánchez, A. y Silva M. (2022). Formación ciudadana en universidades de alto desarrollo académico en la Ciudad de México. *Revista de la Educación Superior*, 51, 1-26. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.202.2115>
- Santos, M. y Lorenzo, M. (2007). Universidad y formación de la ciudadanía. Un estudio en el contexto del EEES. *Innovación Educativa*, 7 (40),5-16. ISSN: 1665-2673.
- Sanz, R., Serrano, Á. y Gonzalez, A. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação & Sociedade* 41, e225347. <https://doi.org/10.1590/ES.225347>
- Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 411-430. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/614>

- Stenhouse L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Toledo Lara, G. (2022). El currículum en la formación universitaria docente: aportes para un análisis crítico. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (66), 183–212. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a8>
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata
- Torres, A. y Zanatta, M. (2022). Formación ciudadana en educación de nivel superior en el contexto latinoamericano, 2011-2020. *Revista Andina de educación* 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.6>
- Triviño, L. y Chaves, E. (2020). Cuando la postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado?. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 82-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>
- Trujillo, LM, (2022). COMPETENCIAS DIGITALES PARA EL SIGLO XXI UNA VISIÓN DESDE LA CIUDADANÍA DIGITAL. PANORAMA, 16 (31), .[ISSN: 1909-7433.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (s.f.). *UAEM - Universidad Autónoma del Estado de Morelos*. Recuperado en mayo-junio de 2026, de <https://www.uaem.mx>
- Universidad de Málaga. (s.f.). *Inicio*. Recuperado mayo-junio de 2026, de <https://www.uma.es/>
- UAEM. (2020) *Modelo Universitario UAEM*. UAEM.
- UAEM. (2018). *Plan Institucional de Desarrollo 2018-2024*. UAEM
- UMA (2019). *Estatutos UMA*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*.
- UNESCO. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América latina. Análisis comparativo de seis casos nacionales*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Uribe, J., Peñaloza, L. Salamanca, M. y Barreto, Gloria. (2022). CIUDADANOS CONSUMIDORES. CONCEPCIONES DE LOS MIEMBROS DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ SOBRE CIUDADANÍA. *Investigación y Desarrollo*, 30 (1), 249-282. Publicación electrónica del 6 de junio de 2022. <https://doi.org/10.14482/indes.30.1.370.115>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

- Vargas, J. (2022). Pensar la “nueva” pedagogía para la formación ciudadana del siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 43, e259178. <https://doi.org/10.1590/ES.259178>
- Venet, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario. Una mirada axiológico-cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Revista Conrado*, 15(70), 435-443. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Villa, F., y Herreño E.. (2022). Incidencias en la formación de competencias ciudadanas a través del taller de diseño en la Facultad de Artes Integradas de la Universidad de San Buenaventura, Medellín (Colombia). *El Ágora USB*, 21(2), 654–671. <https://doi.org/10.21500/16578031.5879>
- Yurén, M. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En M. Yurén, C. Navia y C. Sanger (Coords.). *Ethos y autoformación del docente*. (pp.19-45). Ediciones Pomares.
- Yurén, M. (2007). El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En M. Yurén y S, Stella. (Coords.) *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. UAEM
- Yurén, M. (2022). Modos epistémicos en la investigación del campo educativo [Diapositiva de PowerPoint]. *Diplomado de Herramientas Básicas de Investigación en Educación Superior*.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan pablos editor, UAEM.
- Yurén, T. (2019). La formación ético-política en la educación superior: del currículum oculto a la transversalidad. En E. Lugo y T. Yurén. *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos*. México: Juan Pablos Editor, UAEM

ANEXOS

Anexo 1. Principales referentes teóricos sobre ciudadanía y su relación con la educación.

Autores	Noción de ciudadanía	Elementos que la conforman	Educación o formación ciudadana	Disciplinas que se incorporan
Marshall y Bottomore (1998)	“La ciudadanía es aquel <i>estatus</i> que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica. Aunque no existe un principio universal que determine cuales son los derechos y obligaciones, las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean la imagen de una ciudadanía ideal sirve para calcular el éxito y es objeto de las aspiraciones” (p.37). Son tres rasgos sociales de la definición de ciudadanía del autor: derechos, igualdad y el vínculo con la sociedad.	División de la ciudadanía en tres partes o elementos: civil, política y social. - Elemento civil: “se compone de los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad a establecer contratos válidos y derecho a la justicia. [...] las instituciones directamente relacionadas con los derechos civiles son los tribunales de justicia.” (Marshall y Bottomore, 1998. p.22-23) - Elemento político: “derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros. Las instituciones correspondientes son el parlamento y las juntas de gobierno local.” (Marshall y Bottomore, 1998. p.23) - Elemento social: “abarca todo el espectro, desde el derecho la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad. Las instituciones directamente relacionadas son, en este caso, el sistema	“El derecho a la educación es un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo de aquélla es formar en la infancia a los adultos del futuro; por tanto, debe considerarse no como el derecho del niño a frecuentar la escuela, sino como el derecho del ciudadano adulto a recibir educación” (p. 34).	Sociología

		educativo y los servicios sociales” (Marshall y Bottomore, 1998. p.23)		
Habermas Jurguen (1999)	“ <i>Status</i> definido por medio de los derechos civiles significa al mismo tiempo la pertenencia a un pueblo definido culturalmente (p.89-90)”	“La <i>ciudadanía democrática</i> desplegara una fuerza integradora, es decir, creara solidaridad entre extraños, si se hace valer como un mecanismo con el que se realicen de facto los presupuestos para la existencia de las formas de vida deseadas” (p.96) “La ciudadanía democrática -en el sentido de <i>citizenship</i>- establece una solidaridad entre extraños comparativamente abstracta y, en cualquier caso, mediada jurídicamente; y este modo de integración social que surge por primera vez con el Estado nacional se lleva a cabo mediante la forma propia de un contexto comunicativo que interviene hasta la socialización política” (p.141).		
Adela Cortina (1997)	“es un concepto mediador porque integra exigencias de justicia y a la vez hace referencia a los que son miembros de la comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia” (p.30) “es un concepto con una larga historia en la tradición occidental, que tiene en su origen una doble raíz, la griega y la latina. Esta doble raíz, más política en el primer caso, más jurídica en el segundo, puede rastrear-se hasta nuestros días en la disputa entre distintas tradiciones, como son la republicana y la liberal, la propia de una democracia participativa y de una representativa” (p. 31)	● Ciudadanía política: “La ciudadanía es primeramente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente. El estatuto de ciudadano es, en consecuencia, el reconocimiento oficial de la integración del individuo en la comunidad política comunidad que desde los orígenes de la Modernidad cobra la forma de Estado nacional de derecho” (p.35) ● Ciudadanía social: “es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo d derechos civiles (libertades individuales), en los que insisten las tradiciones liberales, no sólo de derechos políticos (participación política), en los que insisten los republicanos, sino también de derechos	Educación en la ciudadanía. “para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal” Valores morales: Libertad -como participación -como independencia -como autonomía Igualdad Respeto activo Solidaridad Dialogo	Política, social, economía

	“un concepto pleno de ciudadanía integra un <i>status legal</i> (un conjunto de derechos), un <i>status moral</i> (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad” (p.52)	sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad). La ciudadanía social se refiere entonces también a este tipo de derechos sociales, cuya protección vendría garantizada por el Estado nacional, entendido no ya como Estado liberal, sino como Estado social de derecho” (p.58) ● Ciudadanía económica “existe una conciencia muy débil, por no decir nula, de que los «habitantes» del mundo económico son ciudadanos económicos. Y, sin embargo, el concepto de «ciudadano», a pesar de haberse generado en ámbito político, se ha ido extendiendo paulatinamente a otras esferas sociales, como es el caso de la económica, para indicar que en cualquiera de ellas los afectados por las decisiones que en ella se toman son «sus propios señores» y no súbditos” (p.87) ● Ciudadanía civil “dimensión radical de una persona por la que pertenece a una sociedad civil”. (p.116) ● Ciudadanía Intercultural		
Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011)	“La ciudadanía [...] tiende a armonizar tres dinamismos constitutivos distintos y complementarios: el disfrute de derechos individuales, la posesión de algo compartido que nos hace miembros y la búsqueda del bien común a través de la participación en la vida pública” (p.48)		“La educación [...] debe abordar los principales ámbitos de la experiencia humana, así como el aprendizaje de saberes y virtudes que exige cada uno de ellos” (p.49) Aprender a ser uno mismos Aprender a convivir	

			Aprender a formar parte de la sociedad Aprender a habitar el mundo	
--	--	--	---	--

Elaboración propia (2024) a partir de los aportes de Marshall y Bottomore (1998), Habermas Jurguen (1999), Adela Cortina (1997), Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011).

Anexo 2. *Guion de entrevista exploratoria*

Proyecto de investigación: Formación ciudadana en el currículum universitario

Guion de entrevista semiestructurada exploratoria.

Presentación: Mi nombre es Mayra Espada, estudiante del Doctorado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Esta entrevista tiene como propósito fundamental, conocer las nociones sobre la formación ciudadana de un grupo de docentes de dos universidades de contextos diferentes, así como la manera en que consideran que abordan el tema en su práctica y en los programas educativos en donde participan.

El instrumento está dirigido a docentes universitarios de tiempo completo, que lleven cinco o más años laborando en la institución.

Datos generales	
Datos de identificación general	Edad
	Genero
Situación laboral	¿Cuál es su formación profesional?
	¿Podría describir algunos aspectos de su situación laboral actual en la universidad? (ej. tipo de contrato, categoría laboral y grado académico; antigüedad y experiencia que tiene como docente en esta universidad, asignaturas que imparte; tiene otra ocupación)

Categorías/nociones	Preguntas guía
Nociones sobre formación ciudadana	1. Por favor ¿podría compartir cinco palabras que usted asocie a la formación ciudadana? 2. ¿Podría comentar algunas de las finalidades que considera tendría la formación ciudadana?
Procesos de formación docente vinculados a la formación ciudadana	3. ¿Considera que en su proceso formativo como docente fue preparado para formar en y para la ciudadanía? 4. En su opinión ¿cuáles podrían ser algunos rasgos o características que los docentes universitarios deben

	desarrollar para que puedan contribuir en la formación ciudadana?
Práctica docente para la formación ciudadana	5. ¿Considera que su práctica docente tiene la intención de contribuir a la formación ciudadana? Por favor ¿podría compartir algún ejemplo? 6. Desde su punto de vista ¿es necesario formar para la ciudadanía?
Programas de estudio y procesos de formación ciudadana	7. ¿En los programas educativos donde labora/trabaja considera que se contempla el proceso de formación ciudadana? ¿Por qué? 8. En la facultad, escuela o instituto, ¿cuáles actividades considera que contribuyen a la formación ciudadana? 9. En el plan de estudios, ¿cuáles son las asignaturas relacionadas con la formación ciudadana?
	¿Desea agregar algún comentario sobre el tema? ¿Tiene algún comentario sobre el cuestionario?

Anexo 3. Guion de entrevista a informantes clave

Proyecto de investigación: Formación ciudadana en el currículum universitario

Presentación: Mi nombre es Mayra Espada, estudiante del Doctorado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Esta entrevista tiene como propósito principal analizar las concepciones de formación ciudadana y las prácticas docentes asociadas en un grupo de profesores universitarios de dos instituciones con características disímiles. Se busca, además, explorar la experiencia de estos docentes en el diseño y rediseño curricular, con el fin de identificar las estrategias y desafíos involucrados en la integración de la formación ciudadana en los planes de estudio.

El instrumento está dirigido a docentes universitarios de tiempo completo, que lleven cinco o más años laborando en la institución y que han trabajado en el diseño y rediseño de programas de estudio.

Datos generales	
Datos de identificación general	Edad
	Genero
Situación laboral	¿Cuál es su formación profesional?
	¿Podría describir algunos aspectos de su situación laboral actual en la universidad? (ej. tipo de contrato, categoría laboral y grado académico; antigüedad y experiencia que tiene como docente en esta universidad, asignaturas que imparte; tiene otra ocupación)

Categorías/nociones	Preguntas guía
Concepciones sobre formación ciudadana	1. Por favor ¿podría compartir cinco palabras que usted asocie a la formación ciudadana? 2. Desde su opinión, ¿Cuáles podrían ser algunos rasgos y características de los ciudadanos que necesita la sociedad actual?

Política educativa		3. Desde su experiencia y conocimiento ¿considera que dentro de las políticas educativas se contempla el planteamiento de la formación ciudadana? 4. Tomando en cuenta su perspectiva ¿Cuál es la manera en la que los planes de estudio actuales incorporan efectivamente los principios de formación ciudadana establecidos en la política educativa?
Práctica docente		5. ¿Considera que su práctica docente tiene la intención de contribuir a la formación ciudadana? Por favor ¿podría compartir algún ejemplo? 6. ¿Podría señalar algunas dificultades o retos que se presenta en su práctica docente en los procesos de formación ciudadana?
Currículum universitario	Planes y programas	7. Desde su punto de vista ¿considera que la formación ciudadana es una tarea de las instituciones de educación superior? ¿Por qué? 8. A partir de su experiencia ¿Qué tipo de estrategias, acciones o programas tendría que formular la universidad para contribuir a la atención de las necesidades y problemáticas sociales? 9. ¿Considera que los documentos institucionales y los programas de estudio en los que participa contemplan alguna propuesta relacionada a la formación ciudadana? ¿Por qué?
	Experiencia en el Diseño y rediseño curricular	10. En su participación de diseño y/o rediseño de los programas educativos ¿Cuáles son los elementos que se han tenido en cuenta para incorporar la perspectiva de la formación ciudadana? 11. En el contexto de su experiencia en el diseño y rediseño curricular, ¿qué factores institucionales, formativos o

		contextuales considera que han limitado la integración de la formación ciudadana? 12. Desde su perspectiva, ¿qué acciones o estrategias podrían ser prioritarias para avanzar en la integración efectiva de la formación ciudadana en los diseños curriculares?
		¿Desea agregar algún comentario adicional sobre el tema?



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Evolución Mediante la Educación"



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: *Formación ciudadana en el currículum universitario. Estudio en casos.* que presenta la candidata a Doctora en Educación: **Mayra Isabel Espada Flores**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Elisa Lugo Villaseñor, después de haber revisado la tesis, otorgan los **VOTOS APROBATORIOS**

Observaciones:

El documento cumple con las especificaciones de una tesis de doctorado conforme a lo establecido en el plan de estudios.

Cuernavaca, Morelos, a 26 de junio de 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Elisa Lugo Villaseñor
CODIRECTOR(A)	Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez
LECTOR(A)	Dra. María Teresa Yurén Camarena
LECTOR(A)	Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero
LECTOR(A)	Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa
LECTOR(A)	Dr. José Francisco Alanís Jiménez
LECTOR(A)	Dra. Adriana Gutiérrez Díaz



Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, Cuernavaca Morelos, México., C.P. 62209, Edificio #28.
Tel. (777) 329 70 50, 329 70 00 ext. 7050 / ice@uaem.mx / www.uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

MARIA TERESA YUREN CAMARENA | Fecha:2026-06-29 17:41:49 | FIRMANTE

ev9+a7ITDfukb7WJz2as/GnlkTrxSty6QDOAkvgJZlcWWCYf/LgR5a+gAuULELM55Vbg535AWXOcs8qegr4nOIWzTvHhT7muQK+6effY3JWwzELNysyilMWOIU4NGpz10mZ/Okc
xrEtmTwjLXsMD/aD9EHQwp5v7PQqXzcTJz+edNfD11kKvOuS1Ck4vKfcO39PeM9AKqPK3ItDyJzMS97EPaFs15T542M9vOavgzH8ROUG2V4JdFM9nKm9rXlq+RIVNknjPhS
sQ121wo8oVaaZp5WWOPHTNTc9bEIR/Hf6MJ2OHO5sgGV+wurLfrWV5zqwuZaWSoegv2YQA==

ELISA LUGO VILLASEÑOR | Fecha:2026-06-29 17:47:37 | FIRMANTE

SKBWMmUxzfX0CRHUrQVclopq56/s4fngGUdzVmVLa6luh+s7kzAQVP8li/oXwdMEqfHj621FNjnYHysWAs6rqRulzyNx69uQxxsulcmHk3ubIDAvRM7i86zFiiUeDptbGfRCMKk
1oDIE8IEgKc3NM/8yt+4gwISqYcdqZE54XGP6PtdpIV+GV3GJsvmkpYU4c5wnQId/bFjtbwR3xSva/9h955F5OPxFwNq1vpO9ENF2+dPmhkzFFAAlldwpnOyGudguxrGHt4vCF
VujcxmMEIRqN+COPtYahCHSL7+8ZAI3Ro5OVA8XEptbv3WIBFEQGWs9EQYGw==

ADRIANA GUTIERREZ DIAZ | Fecha:2026-06-29 18:06:06 | FIRMANTE

EVehC5uUAXW4zDOAxk3NfKXU+X5mr7/cSHAigOKoU7PO0J4qGlgwUUV/WLzCRXGZBfPg8POyi9L3nVPosjdNCARahAQLRj9xrHUWavqoFb0+Nk4ec/H3uycri+TaYbun/jkRer
O8edjBjk56lSeOvVhiEWveZgJUdoA/82u3Qq2DCtbgdhJWzCCH0M3xBieEZZ+X4/i6CinNSJHxxABT1O5pfo3JUK8kFu6Ct+zpuX9lO5fwWPT4PeUWc56eQraWVwZpWrra7Mjc
cyS9aDTQac5SXh/SsXKsyf38dJEepQvJNu+6LgT9gXahCphZ+9/JfPjum417YiTrMR4g==

JOSE FRANCISCO ALANIS JIMENEZ | Fecha:2026-06-29 20:12:49 | FIRMANTE

B9ZpZlUyG0bUSzvaaxAG4zVsUISgZCvo653OOOJ7AT8KYY3IHhQ3vHueic8XN0hLYrplYDlV4JyieVtxe+xpX4kc+rIL416wgNBwTBhJ5LAXJ6ywgflhhRsmzNhtndwtc1zqrryXEbE
3qtvKqYx7DaphMoVnKd4L0ITQxRApT0N9DkEtZLlOAFmPYWsdYgKfH5jdD2Wp3juWpdkDR5+XTXSmHLAMacyGhE3X7g/hav1of1two7A1kpHqxNsgeVZfIS0IBzseYNJdrJZJ
D7kLjQgQmXevKdS0XMGbBVFpAmavYaPV4HEa1xnV/VjklJrmAc7FvctfwaOwiQ==

JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA | Fecha:2026-06-29 20:20:17 | FIRMANTE

BZHHKHhZXWwF7P7C5QNGzO+NnzDQCqZKcDc0GBvIT9WPMkgiuzNlZvV6PAN1y5+i1YubW5qCbGQXID5BA8jxTsmrjQz6sWsSPtANahWwr7eO+nkf2olRUUVtqSjp75xPUV
wA9AzWso0zBarkPhA2N7c5ZQJ/RiYOMAT0is+Q8Wxp+kBT22PR/OKa/1DBKZAdHfEvSdc6kCwqXIM3ltbo48hQU1GXhbbhrZIT+6YNeS56uR6MIZpnylKxOQGD76c22hKE0d3v
c1nvDgd7AV4u2Xy0LXitD3VoMNXjOcUvffexkhStzx2+oy4CYC2T80/qnTWfQqRV1SKmtoKMgl9cA==

ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ | Fecha:2026-06-30 05:48:41 | FIRMANTE

vi4L4oxSE4lWAlE0vsRfnn5aaZiXaqQW8nFIEt/+P80YgNvwS2zhkBRX4ko/2XjZhaTM9CPAzVw/l98VTQSBYgsJmDLZ9am41SBZnSxE77wiSGpHHhWUcL4TvhF3AR8S3Rx1
LO476af9LRc5kijvcp9HUEZnHr9VnkZKa/D1TgagV/4dkMrSv88fNVEsdAc9Stm76ucT9eV1qTEO5E0C8t86T6cGNRWmGJqLzEmQ4Hu14KbEG9WJ2bTTu9KuYqilG+bzJB75srq
g/mUHKCN9cBZwb+ocwYT59grk6BA7k1J4JztlD+TPnshahW1guoArAqULIShdqmn6wCqlybSw==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2026-06-30 10:46:27 | FIRMANTE

hmdKnUT4tXPEkedwjjCZxlpM8krGluV6VzafRppSZRaQW8apAueqBxOj5b5xiZL/lqp3YB4upETnYOaxTILG6oJ8m3v+uTO23xqlS/CrPrI4543Drhi4zAqKqDR/MOZdbZ68pCo
QqRINQFFS3Sp6t6PFrQ10Mlyq6SuaTmlyupuQWzNPNJs4IZzyf2q4umY3IfYOj9LEVC03XCXxZYKsEqLDbzHyhNcp3QoPBOYHhHyOzXfRglxsm2y4JrGbsJ7i+V8cU/
HT5189q2Hz4LflnMa8fgm/2V4SpS9B8M7xCD0jcXaaydc/8g9r6UQCTuOOSTYLyag==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



Ye8oSkb1f

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/xDj6y2KazwVje72pcOSTtu178yDmLk>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029