



**Consortio de Universidades
del Estado de Chile**

Estado del arte sobre enfoque de formación ciudadana en educación superior

**Documento elaborado para el Proyecto
de Formación Ciudadana del CUECH**





- Proyecto de Formación Ciudadana CUECH 2021

Elaboración estado del arte sobre enfoque de formación ciudadana en educación superior

Documento elaborado para el Proyecto de Formación Ciudadana en el marco del proyecto UAP1899.

Autor: Roberto Mardones Arévalo.
Dr. en ciencias sociales.
Mg. en ciencia política
Profesor de historia, geografía y educación cívica



Índice

Resumen	4
Introducción	5
Metodología.....	6
1 Aproximaciones a la noción y práctica de la ciudadanía	8
1.1 Trayectoria de un concepto dinámico	9
1.2 Ciudadanía en la práctica	12
2 Formación ciudadana	16
2.1 Promover la ciudadanía.....	16
2.2 Formación ciudadana: nociones y definiciones	18
3 Universidad y formación ciudadana	21
3.1 El rol de la universidad en la formación de ciudadanos.	22
4 Formas y experiencias de implementación de la formación ciudadana en la universidad	27
4.1 Cursos de ciudadanía.....	28
4.2 Aprendizaje de servicio y voluntariado.....	32
4.3 Participación estudiantil	35
4.4 Competencias.....	37
4.5 Responsabilidad social universitaria (RSU)	39
4.6 Educación ciudadana mundial (ECM).....	40
Reflexiones finales.....	42
Bibliografía.....	46
Anexo: Experiencias formación ciudadana educación superior en Reino Unido	53

Resumen

El presente informe contiene un estado del arte sobre la formación ciudadana en la educación superior, específicamente en el ámbito universitario. Este informe, ha sido elaborado mediante un análisis documental revisando diversas bases de datos disponibles para tal efecto, como son: Taylor and Francis, ProQuest Education Journals, WoS, Scopus, Scielo entre otras. La gestión bibliográfica se realizó utilizando el software Zotero, las citas y referencias bibliográficas siguen la normativa APA 7.

Se desarrollan temas y aproximaciones a la noción y práctica de la ciudadanía, conceptualización de la formación ciudadana y en especial su relación con la educación superior, para finalizar con la descripción de estrategias y experiencias de implementación de la formación ciudadana en la universidad. Además, en el transcurso de los diferentes temas, se presentan las principales dificultades asociadas a su análisis, como son accesibilidad y disponibilidad de material, amplitud y falta de consenso en conceptos clave y, particularmente, su abordaje en la educación superior.

Palabras clave: Formación ciudadana, ciudadanía, compromiso cívico, cursos de ciudadanía, competencias, aprendizaje de servicio, voluntariado, responsabilidad social universitaria, participación estudiantil, universidad



Introducción

La formación ciudadana es un tema de relevancia dentro de las discusiones políticas y académicas desde hace ya varias décadas. De hecho, la importancia que se le atribuye a la educación como base del compromiso ciudadano y de la democracia, por lo menos es de principios del siglo XX (Dewey, 2010). En ese sentido, el desarrollo más amplio en cuanto al tema, se encuentra vinculado a la educación primaria y secundaria en la cual no solo se observa una vasta reflexión teórica, sino también una gran cantidad de datos para un número bastante amplio de países. Ejemplo de esto, es el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS por sus siglas en inglés) que tiene datos válidos para más de treinta países, incluido Chile. Este nivel de desarrollo y sistematización no se encuentra en el ámbito de la educación superior, aunque se esté discutiendo acerca del tema desde hace más de dos décadas. Desde esta perspectiva, se observa un predominio en los documentos que abordan el tema desde una perspectiva teórica versus los que lo abordan desde una lógica de investigación empírica.

El presente informe, da cuenta de lo solicitado en los términos de referencia para la confección de un estado del arte sobre formación ciudadana en la educación superior. En sus puntos 1 al 3, se abordan enfoques sobre ciudadanía y formación ciudadana, marco conceptual sobre ciudadanía y formación ciudadana, además de los principales debates, posicionamientos y nudos críticos que se observan respecto de la enseñanza de la formación ciudadana en educación superior.

En el punto 4, se lleva a cabo una sistematización en función de las estrategias que identificamos en la literatura que dan cuenta de cómo se implementa la formación ciudadana en las universidades. La evidencia indica que las estrategias más utilizadas han sido la implementación de cursos de ciudadanía, aprendizaje de servicio, voluntariado y la participación estudiantil en las distintas instancias disponibles en las universidades. Este punto se complementa con ejemplos de varias universidades ubicadas en distintos países, entre los cuales se encuentran: Colombia, Cuba, México, Argentina, Chile, España, Inglaterra y Estados Unidos. Además, al final del documento, se adjunta un anexo donde se presentan experiencias de ciudadanía activa que se han llevado a cabo en 11 universidades del Reino Unido.

Metodología

El objetivo general declarado en los términos de referencia alude a elaborar un estado del arte que dé cuenta de la presencia de la formación ciudadana en la educación superior relevando experiencias nacionales e internacionales. En cuanto a los objetivos específicos, uno de ellos es sistematizar los enfoques de ciudadanía y formación ciudadana en la educación superior, incorporando sus principales discusiones y perspectivas teóricas y el otro, caracterizar experiencias nacionales e internacionales en torno al desarrollo de la formación ciudadana en la educación superior. Para cumplir con los objetivos planteados, este trabajo realiza un análisis de documentos que incluye la revisión de libros, capítulos de libro, papers, documentos de organizaciones no gubernamentales y tesis.

Para llevar a cabo la revisión, se recopiló información que aborda el tema objeto de este trabajo, se recurrió a distintas bases de datos y utilizamos conceptos clave para encontrar aquellos documentos que se ajustaran a lo solicitado. Desde esta perspectiva, los conceptos eje sobre los cuales articulamos nuestra búsqueda corresponden a: formación ciudadana, educación ciudadana y universidad, con sus equivalentes en inglés. Cabe destacar, que este es un tema con varias aristas. Particularmente, acerca de la ciudadanía, hay varios enfoques y definiciones, además de temas emergentes que se pueden vincular, por tanto, cada concepto lleva a una serie de temas y cada uno de ellos supone cierta complejidad. Esto implicó tomar medidas para evitar la dispersión y concentrarnos en el tema eje, formación ciudadana en la educación superior. Por ende, si algún tema, sobre todo emergente, ha quedado fuera de esta revisión, se debe a que no está desarrollado o no hace parte del núcleo central de la discusión.

Respecto a los modelos y paradigmas de la formación ciudadana en la educación superior, en la bibliografía revisada no pudimos encontrar algo que se asemejara a lo solicitado, de hecho, la falta de definiciones y acuerdos en cuanto a los conceptos, puede ser una explicación de aquello. En este sentido, una de las debilidades que enfrentamos es la falta de definiciones y acuerdos relativos al tratamiento de los conceptos, por tanto, es posible que el lector pueda notar la falta de algún tipo de argumentación o, más y mejor definición. Cosa similar ocurre con las diferentes nociones/enfoques sobre ciudadanía, hemos tomado algunas, las que consideramos más representativas, que tienen un mayor desarrollo y que se ajustan más al tema central de este estado del arte, formación ciudadana en la educación superior. Esto último, no implica que no existan otras formas de abordar la ciudadanía.

La bibliografía utilizada da cuenta de la revisión de 101 documentos, no descartamos la existencia de otra literatura y la aparición de nuevos títulos pertinentes, pero, dados los plazos estipulados en los términos de referencia, el trabajo presenta una revisión acorde a esos plazos.

De la literatura revisada, el 58% corresponde a formación ciudadana en educación superior, el 20% a ciudadanía, el 9% a formación ciudadana escolar, el 7% a compromiso cívico y el 6% a educación en general. El 73% de las fuentes consultadas corresponden a papers, el resto pertenece a los otros tipos de documentos. Las fuentes dan cuenta de estudios llevados a cabo en varios países de América Latina, Europa y Estados Unidos, de los cuales el 63% está en español. Asimismo, del total de documentos leídos, el 64% son teóricos y el 36% empíricos, la mayoría de estos últimos son estudios de caso donde encontramos aplicación de metodología cualitativa y cuantitativa, aunque más inclinado a lo primero. Finalmente, si bien fueron considerados documentos de mediados de los '90, el 69% de las fuentes revisadas corresponde al periodo 2010 – 2020, por tanto, la mayor parte, son recientes.



1 Aproximaciones a la noción y práctica de la ciudadanía



El apartado que se presenta a continuación expone el concepto de ciudadanía. La idea es dar cuenta del mismo, considerando su carácter cambiante y sujeto a constante debate, lo cual impide dar una visión acabada. Desde esta perspectiva, abordamos su trayectoria histórica, enunciarnos algunos de los enfoques que existen al respecto, formas en las cuales se concibe y ponemos énfasis en la noción de ciudadanía activa, esto, dado que la literatura revisada, destaca la importancia de incentivarla, superando las posturas pasivas. La literatura, asimismo, vincula la ciudadanía activa con el compromiso cívico, el cual se relaciona con formas convencionales y no convencionales de participación política, lo que nos acerca a la práctica de la ciudadanía.

1.1 Trayectoria de un concepto dinámico

Una cuestión importante para tener en consideración respecto del concepto de ciudadanía, es lo difícil que resulta encontrar una postura común. Algunos autores afirman que:

las discusiones sobre la ciudadanía y sus múltiples concepciones son abundantes, diversas y complejas por igual. Lo anterior, se debe en gran medida a que el concepto ostenta una larga historia, marcada por diferentes formas de pensar la humanidad, lo social y, sobre todo, las tensiones entre el Estado y el individuo (Astaíza et al., 2019, p. 3).

Otros agregan que la “*ciudadanía* es un concepto insuficientemente definido y sobre el cual no existe una completa coincidencia entre quienes intervienen, tanto en su discusión como en su desarrollo” (Curcio y Camargo, 2012, p. 119). Por otro lado, hay quienes se lamentan por la no existencia de un lenguaje común acerca de la ciudadanía y, por lo tanto, se asume la importancia de ofrecer:

una comprensión amplia de la ciudadanía. La ciudadanía claramente implica pertenecer a una agrupación política de algún tipo, pero se reconoce ampliamente que existen tensiones entre el lenguaje político-legal utilizado para describir esta pertenencia y las dimensiones simbólico-afectivas de la ciudadanía¹ (Arthur y Bohlin, 2005, p. 1).

Desde esta perspectiva, la literatura sobre el tema reconoce que el concepto de ciudadanía tiene una larga trayectoria histórica (Heater, 2007; Horrach, 2009), que su definición es algo compleja (Mora, 2009; Wynne, 2014) y que “es un concepto y una práctica en mutación” (Hopenhagen, 2001). Aun así, existe consenso en que es un concepto relevante, que toma fuerza nuevamente en los '90 tanto en términos teóricos como prácticos (Kymlicka y Norman, 1996), producto de las exigencias que se le hacen a la democracia (Cheresky, 2006) y en la necesidad de sacarlo del debate netamente académico y ponerlo en un espacio más abierto. Así, se asume que:

el funcionamiento de la ciudadanía no es una cuestión que solo interesa a intelectuales y especialistas en la materia sino que debe incorporarse al debate político, dada su trascendencia en múltiples aspectos de la vida social y la disparidad de enfoques que existen sobre el mismo (Morán y Benedicto, 2002, p. 6).

Considerando lo anterior, algunos de los artículos revisados parten por hacer un breve recorrido histórico, que se extiende desde la antigüedad clásica hasta la modernidad. Por un lado, del pasado greco-romano, se destaca la idea de democracia directa, participación y estatus jurídico del ciudadano. Por otro, el influjo

1 Traducción del autor

de la ilustración y los procesos revolucionarios, particularmente la Revolución Francesa, que dan paso a la idea de la existencia de unos derechos inalienables y otros que surgen de la vida en sociedad (Astaíza et al., 2019; Curcio y Camargo, 2012; Holguín et al., 2019; Padilla et al., 2012). Se asume que esta trayectoria histórica deja como legado una dualidad relativa a la ciudadanía, por una parte, como una construcción vinculada a su relación con el nacimiento del Estado – nación y la adquisición de derechos, y otra que dice relación con la participación y compromiso de los miembros de la comunidad. La primera, jurídico – política, como forma de pertenencia a una colectividad y la segunda, una ciudadanía ético – política, vinculada con la dimensión anterior y que tiene que ver con el deber ser (Astaíza et al., 2019).

En general, la literatura revisada toma como punto de referencia a T.S Marshall², para el cual la ciudadanía contiene tres elementos: civil, político y social. Cada uno de estos coincide con ciertos tipos de derechos: individuales, políticos y los vinculados al bienestar económico y la seguridad, respectivamente (Marshall, 1997, p. 302). Para el autor, “la ciudadanía se entiende en un sentido amplio, como condición de quienes pertenecen a la comunidad, dicha condición implica igualdad de derechos y de deberes para los ciudadanos y denota participación” (Curcio y Camargo, 2012, p. 120). Asimismo, es común encontrar alusiones a las corrientes liberal, comunitarista y republicana³. Particularmente se toma al comunitarismo y al republicanismo como confrontación/alternativa/complementariedad del liberalismo, el cual se asume es el que prima desde el siglo XVIII (Horrach, 2009; Santiago, 2010; Sermeño, 2004).

Desde luego, algo que resulta comprensible es que el concepto de ciudadanía cambie o se vaya acomodando, desde una perspectiva social e histórica, al contexto y realidad. En este sentido, han surgido nuevas formas de comprenderlo y enfoques que suponen adaptaciones a nuevas demandas, temas y actores que aparecen en escena. Desde esta perspectiva, hay discusiones que tienen larga data y trascendencia, entre las cuales podemos encontrar:

- Ciudadanía multicultural e intercultural, que se sitúa en la línea de disputar el campo a los discursos instalados relativos a la existencia de culturas homogéneas y dominantes para relevar la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural (Banks, 2008; Cortina, 1997; Kymlicka, 1996);
- Ciudadanía global, que pone en la palestra la flexibilización de las fronteras, el debilitamiento del estado nación y el impacto que tienen o pueden tener

² La referencia es a una conferencia dictada en la universidad de Cambridge en 1949 que lleva por título “Ciudadanía y clase social”. Aquí utilizamos una traducción al español disponible en la bibliografía.

³ El enfoque liberal pone énfasis en el ciudadano como sujeto de deberes y derechos inserto en una comunidad; para el comunitarismo ser ciudadano es una práctica política, inclusión como miembro de la comunidad que genera identidad; el republicanismo, en tanto, entiende a la ciudadanía como un concepto ético y pone acento en la participación política como ejercicio de la misma (Curcio y Camargo, 2012; Holguín et al., 2019; Ibarra et al., 2020).

las crisis a nivel mundial sobre la ciudadanía y cómo esta debe repensarse en este escenario (Hopenhayn, 2001; Lloret et al., 2021);

- Ciudadanía digital, un signo de los tiempos, que da cuenta de la profundización y avance de las tecnologías de la información y la comunicación que imponen la necesidad de una discusión acerca de sus efectos en la ciudadanía, sobre todo, en las formas de relacionarse e interactuar (P. Ávila, 2015; Gros y Contreras, 2006);
- Ciudadanía activa, un enfoque pensado en la profundización de la democracia que apunta a destacar la importancia del involucramiento ciudadano en acciones y organizaciones, formales e informales, que se puedan llevar a cabo en la sociedad (Morán y Benedicto, 2002; Ross, 2012).

No descartamos la existencia de otras aproximaciones y el surgimiento, conforme cambian las circunstancias políticas, sociales y económicas, de nuevas nociones. Lo cierto, es que son susceptibles de ser abordadas y sistematizadas dentro del contexto de la formación ciudadana en la educación superior y pueden ser tratadas en términos curriculares o extracurriculares, según sea el caso y la estrategia que se quiera llevar a cabo.

En la literatura revisada, los enfoques más recurrentes desarrollados por las universidades corresponden a ciudadanía global y ciudadanía activa. En cuanto al primero, si bien ha sido vastamente promocionado y las universidades suelen dar cuenta en su misión y visión que preparan a sus estudiantes con ese enfoque, no es menos cierto que se nota tensión, en el mundo académico, respecto al concepto y su proyección en la práctica (Aktas et al., 2017; Dimpfl y Smith, 2019; Estelles y Fischman, 2020; Horey et al., 2018). Respecto del segundo enfoque, este está muy extendido a nivel de educación superior y es visto como una forma de profundizar/mejorar la democracia. Incluye distintas formas de involucramiento, no hay una definición clara al respecto, pero sí hay estrategias que las universidades han implementado para promoverla (*Active Citizenship: The Role of Higher Education*, 2016; Ross, 2012; Wood, 2012). Finalmente, queremos destacar el enfoque denominado ciudadanía para la paz que, si bien no se encuentra desarrollado en términos teóricos y no está tan afianzado como los anteriores, es interesante cómo se instala a partir de la idea de la convivencia en paz, de forjar una cultura para la paz y el respeto de los derechos humanos como sustento. Es un enfoque que se puede notar en Colombia (Holguín et al., 2019), Ecuador (Venet, 2019) y Venezuela (Molano et al., 2008).

Podríamos decir que los debates relativos a la ciudadanía manifiestan una tensión entre una ciudadanía formal, en vínculo con el estado-nación, con adquisición de derechos y otro aspecto que tiene que ver con la praxis de la ciudadanía y su adaptación a las distintas temáticas y problemáticas sociales. Lo cual dice relación, en gran medida, con los desafíos que impone el mundo globalizado, las transiciones a la democracia, la aparición de nuevos actores y demandas que se atribuyen a la sociedad y la política, de ahí la aparición de nuevas nociones acerca de la

ciudadanía, nuevas comprensiones al respecto. En este sentido, la observación que se hace en cuanto al malestar, el poco interés ciudadano en los asuntos públicos (Disi y Mardones, 2019) y la excesiva preocupación por el consumo (N. García, 1995), son cuestiones que, si bien no son las únicas, dan pie para revisitarse la idea de ciudadanía. En esta línea, una cuestión relevante es superar la noción de ciudadanía como membresía y sus aspectos simbólicos y llevarla hacia su dimensión práctica donde el ciudadano es el titular de la participación (Peña, 2015).

1.2 Ciudadanía en la práctica

Lo anterior conduce a reflexionar sobre el alcance que tiene, o puede tener, la acción del ciudadano, lo que a su vez está vinculado con la relación entre democracia y participación, es decir, cuan involucrados y comprometidos deben estar los ciudadanos. Desde esta perspectiva, nos encontramos con posturas que abogan por mínimos y máximos respecto de ese involucramiento, entre las cuales podemos hallar los siguientes enfoques o conceptualizaciones:

- Minimalista o maximalista. La primera vinculada a cuestiones de orden formal y legal, el ciudadano tiene un cierto estatus relacionado a una comunidad y la segunda, incluye ese aspecto y lo amplía, el ciudadano es mucho más que un pasaporte (McLaughlin, 1992).
- Ciudadano tradicional, progresista y avanzado. El primero apunta a la mantención del status quo, con énfasis en la democracia liberal y el sistema republicano; el segundo, apunta a un mayor vínculo con la sociedad civil, mayor activismo; el último, a un ciudadano que enarbola valores democráticos y participa activamente en asuntos políticos y sociales (Parker, 1996).
- Ciudadano personalmente responsable, participativo y orientado a la justicia. El primero es un ciudadano que actúa responsablemente con su comunidad, paga sus impuestos, etc. El segundo es un miembro activo de la comunidad, articula y organiza, entre otras cosas. El tercero, tiene una postura crítica e intenta cambiar el estado de las cosas (Westheimer y Kahne, 2004).
- Ciudadanía adaptativa, individualista y crítico- democrática. La primera con énfasis en la disciplina y adaptación a la comunidad. La segunda, centrada en la autonomía y responsabilidad personal. La tercera, se enfoca en el compromiso social y la participación crítica en la democracia (Veugelers et al., 2017).

Algunos de los enfoques anteriormente expuestos expresan ciertas similitudes y complementariedades que nos llevan a pensar que, de cierta manera, no son excluyentes. Así, consideramos que la implementación de la educación ciudadana implica la promoción de una o varias formas de ciudadanía en términos del papel

que juega el ciudadano y de cómo se empapa y proyecta ese papel. El eje es la participación, por tanto, habría que clarificar qué se entiende por participación, la teoría al respecto, nos presenta dos alternativas: la elitista, en la cual los ciudadanos tienen un rol muy limitado, básicamente vinculado con la elección de representantes; y la participativa, donde el papel de la ciudadanía es central, no se limita a la elección, tiene otras alternativas de organización y acción (Lamprianou, 2013; Silva, 2013).

En este sentido, la literatura destaca la noción de ciudadanía activa, cuestión acerca de la cual se discute hace ya un tiempo (Morán y Benedicto, 2002) y se relaciona con un enfoque amplio de ciudadanía como el maximalista, el avanzado, el participativo o el crítico-democrático. Existe evidencia que sugiere que la educación superior promueve los atributos de una ciudadanía activa entre sus graduados, por ejemplo, es más probable que voten que los no graduados, que realicen voluntariado regularmente y es muy probable que sean culturalmente sensibles y tolerantes. Asimismo, su actitud tiende a reflejar preocupación por los temas globales como, por ejemplo, el cambio climático (*Active Citizenship: The Role of Higher Education*, 2016), lo cual revela compromiso cívico (Jafarov, 2018).

Desde esta perspectiva, "...los ciudadanos activos son, al menos hasta cierto punto, agentes de sus oportunidades de vida y del desarrollo de la sociedad en su conjunto"⁴ (Onyx et al., 2012, p. 55). Asimismo, es un concepto que:

se refiere a la adquisición de derechos mediante la participación en contextos políticos y sociales y la producción de demandas comunes en la vida diaria. Además, la ciudadanía significa mucho más que la participación política, ya que también implica una amplia gama de actividades voluntarias⁵ (Yang y Hoskins, 2020, p. 841).

La imagen de una ciudadanía activa, supera la noción de buen ciudadano (Ross, 2012), en el sentido de que lo que se espera no solo es que el ciudadano vote, pague impuestos y respete las leyes, por cierto, todas cosas muy importantes, sino que además se involucre en otro tipo actividades y organizaciones y que tenga una opinión informada y responsable.

En la discusiones sobre formación ciudadana es recurrente el concepto de compromiso cívico⁶, el cual presenta una multiplicidad de referencias donde no hay solo una aproximación al concepto, el alcance y variedad de actividades consideradas es muy amplia (Adler y Goggin, 2005, p. 238). Esto ha determinado que algunos lo consideren un concepto poco útil, dada su amplitud e imprecisión,

⁴ Traducción del autor

⁵ Traducción del autor

⁶ Esta es una traducción del original *civic engagement* utilizado en la literatura anglosajona para referirse, tanto a nivel escolar como universitario, a diversos tipos de involucramiento, tanto de la dimensión cívica, vinculada a cuestiones más formales como la participación electoral, como de la civil, relacionada con la convivencia democrática entre los miembros de la comunidad, su acción y organización.

afirmando que es una moda y que se ha producido un estiramiento conceptual (Ekman y Amnå, 2012). Efectivamente, este es un concepto multidimensional (Varela et al., 2015) que incluye varias modalidades de involucramiento, convencionales y no convencionales, desde las más clásicas, como votar o asistir a una manifestación, hasta la participación en redes sociales (E. Hernández, 2011). Al respecto, se establece un vínculo entre ciudadanía activa, compromiso y participación en la sociedad, en este sentido, la literatura apunta a que se “enfatan los procesos conductuales de ciudadanía activa necesarios para habilitar y mantener la ciudadanía”⁷ (Yang y Hoskins, 2020, p. 841).

Respecto del compromiso cívico, la literatura revisada plantea que las universidades deben propender a “la generación y distribución del conocimiento que contribuya a enriquecer el debate público sobre importantes cuestiones sociales, culturales, económicas, políticas, éticas y legales, entre otras” (Santos, 2013, p. 572). Asimismo, se afirma que este:

debe ser parte integral de la institución en lugar de algo que los estudiantes encuentren al azar a través del plan de estudios y el currículo⁸. Y para que esto suceda, debe convertirse en un componente clave de la identidad institucional, con el profesorado profundamente involucrado en la creación de comunidades académicas comprometidas que reflejen y modelen los valores de la democracia y la libertad⁹ (Braskamp, 2011).

Además, promover el compromiso cívico implica considerar aspectos pedagógicos y conexiones con el mundo fuera de universidad, en este sentido, el compromiso estudiantil se visualiza como un proceso (Wynne, 2014). Por tanto, las universidades se deben orientar hacia el compromiso cívico, el cual debe ser promovido entre la comunidad universitaria y, a su vez, con la comunidad en la cual está inserta la universidad.

A partir de lo revisado, podríamos afirmar que existe acuerdo en la necesidad de superar la ciudadanía pasiva y que la educación superior promueva la ciudadanía activa, esto es, “que no solamente busque la formación en conocimiento, comprensión y conductas que permitan la convivencia en comunidad y la observancia de la ley, sino que además promueva el desarrollo de habilidades de participación...” (Padilla et al., 2012, p. 62). Para ello, autores como Ross (2012), sugieren que “el plan de estudios debe reflejar esto: ayudar al individuo a comprender tanto su propia identidad como la naturaleza de la sociedad, y cómo

⁷ Traducción del autor

⁸ “Se trata de acciones intencionales que se desarrollan tanto en horario lectivo como fuera del mismo, dirigidas a incrementar las competencias personales, sociales y ciudadanas del alumnado mediante experiencias de aprendizaje significativo, donde el estudiante participa activa y voluntariamente interaccionando con la comunidad, convirtiéndose de esta manera en una extensión de la educación formal.” [PALABRAS CLAVE – Asociación KOKUK](#)

⁹ Traducción del autor

participar activamente en la compleja relación de derechos y responsabilidades que existe entre los dos"¹⁰ (p. 7).

Finalmente, la literatura da cuenta de que la ciudadanía no es un concepto lineal y que las decisiones sobre su desarrollo, en los distintos niveles educativos, depende de las políticas que cada Estado toma. En este sentido, un estudio realizado con la cooperación de académicos de universidades de Europa y América Latina, da cuenta de las diferencias que existen al momento de implementar políticas vinculadas con la ciudadanía a nivel universitario, donde algunas enfatizan una ciudadanía de tipo individualista, otras de tipo adaptativa y, en menor medida, una ciudadanía democrática crítica (Veugelers et al., 2017, p. 38). Es necesario revisar la idea que se tiene de ciudadanía o, más bien, que tipo o tipos de ciudadanía se pretende potenciar.

¹⁰ Traducción del autor

2 Formación ciudadana



El presente apartado desarrolla, en términos generales, el concepto de formación ciudadana, aproximándose a sus significados e implicancias. Inicia con una discusión acerca del rol de la educación en general en la promoción de la ciudadanía, para luego situarse en la formación ciudadana. Se desarrollan aproximaciones al concepto y sus vinculaciones con otros como educación cívica, educación ciudadana y educación para la ciudadanía. La literatura que trata el tema, y es utilizada para este punto, si bien la encontramos con mayor desarrollo en la educación escolar, también nos permite dar cuenta de la situación en el ámbito universitario.

2.1 Promover la ciudadanía

Las investigaciones acerca del impacto que tiene la educación, en general, sobre la participación política, son vastas. La teoría sugiere que más años de estudio inciden positivamente en el compromiso cívico. No obstante, al parecer, no hay acuerdo unánime respecto de si es una causa o un proxy, todo depende del modelo que se adopte (Berinsky y Lenz, 2011; Persson, 2013).

La literatura proporciona una imagen frustrante y dividida y nos quedamos sin una respuesta clara sobre si la educación causa participación política. Además, varios estudios complican aún más la discusión al argumentar que el efecto de la educación es relativo más que absoluto¹¹ (Persson, 2013, p. 699).

En cuanto al efecto que la formación ciudadana pueda tener sobre el compromiso cívico, en los estudios que se han llevado a cabo a nivel escolar, no hay acuerdo sobre qué forma de impartirla es más adecuada y qué impacto puede tener sobre qué tipo acciones (Disi y Mardones, 2021). Respecto al efecto que pueda tener la universidad y sus estrategias de formación ciudadana sobre los estudiantes, la investigación al respecto es limitada (Yang y Hoskins, 2020).

En lo que sí existe acuerdo es en la necesidad de promoverla e incentivarla, se entiende como “un proceso permanente que se inicia en los primeros años de vida, en los círculos familiares y escolares, porque el ejercicio de la ciudadanía desarrolla comportamientos, actitudes, habilidades, destrezas, expresiones que permitan el respeto por el otro” (J. García, 2018, p. 60). Se evidencia la idea de que la formación ciudadana es un proceso permanente que nos permite desarrollar comportamientos funcionales a la vida en sociedad. Asimismo, nos proporciona las competencias necesarias para sustentar:

una actitud crítica respecto al actuar gubernamental, hacia las injusticias sociales, e incluso con las normas sociales vigentes. Ya que la participación democrática sin formación cívica puede resultar contraproducente y peligrosa, sino se regenera pedagógicamente y políticamente a nuestras organizaciones sociales y políticas (Olvera y Gasca, 2012, p. 50).

De este modo, se entiende que:

...enseñar ciudadanía a nivel escolar no es suficiente para fomentar el compromiso cívico, ya que aprender a participar en la vida democrática y la sociedad como ciudadano informado y activo es un proceso que dura toda la vida. Las universidades deben repensar su papel cívico como institución de educación superior¹² (Jafarov, 2018, p. 54).

En este sentido, “contribuir con la formación en ciudadanía, es una responsabilidad ineludible de la universidad” (Curcio y Camargo, 2012, p. 124), esto en el entendido que produce un bien público de impacto en la sociedad y que las personas en formación son preparadas como un aporte para la misma. La universidad colabora con los estudiantes proporcionándoles herramientas que les permiten tomar decisiones acerca de sus vidas, sobre el ejercicio de la libertad y la responsabilidad,

¹¹ Traducción del autor

¹² Traducción del autor

además del desarrollo activo de la capacidad crítica que les ayuda abordar las problemáticas que surgen en sus vidas (Arthur y Bohlin, 2005).

La formación ciudadana no solo debe ser entendida como transmisión de conocimiento, generación de habilidades y competencias que, por cierto, son muy importantes, sino también valores. El concepto de ciudadanía es una práctica, no es simplemente un programa. Por ende, no basta con hacer un programa que involucre conceptualmente el gobierno y la democracia para hablar de formación ciudadana (Cordero et al., 2017). Desde esta perspectiva, ya sea como conocimiento o como un hacer cotidiano, para enseñar ciudadanía hay que tener claridad sobre “una serie de valores que le den sustento para que se integre no solo como una forma de gobierno sino también como una forma de vida, la cual busque promover la cultura democrática” (Tapia, 2003, p. 62). En términos generales, la aproximación a la ciudadanía se debe vincular con el aprendizaje de la vida en comunidad democrática, se entiende que “la ciudadanía y el desarrollo democrático tienen como uno de sus factores clave a la educación. Como quiera que se los entienda, ambos se cimientan en valores y competencias de los individuos, como en las prácticas de cooperación y conflicto que caracterizan sus acciones colectivas” (Cox et al., 2014, p. 2).

2.2 Formación ciudadana: nociones y definiciones

En cuanto a la noción de formación ciudadana, podemos observar que no existe solo una forma de referirse a ella y tampoco una sola definición. En español la encontramos como: formación ciudadana o formación para la ciudadanía (Holguín et al., 2019; Martínez, 2006; Martínez y Esteban, 2005; Padilla et al., 2012); formación cívica (Zayas, 2015); formación jurídico – ciudadana (Morales y Venet, 2019); o educación para la ciudadanía (Zayas et al., 2019). Además, se observa, en un mismo documento, el tratamiento indistinto de las nociones aludidas anteriormente sin una previa explicación de quienes desarrollan el tema en esos trabajos. Por su parte, cuando vemos la literatura en inglés acerca del tema, observamos como priman las nociones de educación cívica y educación ciudadana y, al igual que ocurre en español, se suele utilizar ambos conceptos en un mismo documento. Es importante señalar que no existe en inglés la utilización del concepto formación ciudadana, su traducción es citizenship education, siendo este el concepto que se aborda en la mayoría de la literatura referente al tema. En la literatura en español encontramos que se hace alusión a los conceptos educación y formación, reconociendo que son tratados como sinónimos:

no obstante deben tenerse en cuenta ciertas particularidades que, aunque suenen obvias, tienen que ver con la distinción entre el sujeto que se *educa* y el sujeto que se *forma*, sobre todo cuando se trata de un tema emergente como la ciudadanía que refiere invariablemente a la

igualdad y la singularidad de los seres humanos, es decir, con su aparición en un mundo que les es común, pero con las diversas formas en que dicho mundo se aparece a cada uno (Benjumea et al., 2011; Mesa y Benjumea, 2011)

La reflexión acerca de si la universidad forma o educa, está aún pendiente para el ámbito universitario.

En la misma línea, encontramos la precisión respecto de lo que es formación y formación ciudadana. En cuanto a lo primero, dice relación con la disposición e intención del sujeto a formarse, lo cual está vinculado con la perspectiva de la interioridad. A esta se agregan la de exterioridad, relativa al proceso de formación y la que dice relación con el resultado de la formación. La formación ciudadana, debería estar en sintonía con estas tres perspectivas, en el sentido de tener en consideración a quién se está formando, qué se desea formar y qué influencia se debe ejercer sobre esto (González, 2019, p. 343).

Asimismo, debemos agregar que existen varias nociones de formación ciudadana, entre las cuales podemos encontrar:

- “...todo proceso educativo que lleve al individuo o ciudadano a desempeñarse de manera cívica en un tiempo y espacio determinado. Por desempeño cívico debe entenderse las acciones basadas en leyes y reglas que las personas asumen como propias y que son validadas socialmente como buenas para la sana convivencia humana. Es un proceso formal de inducción a los acuerdos sociales establecidos” (Ibarra et al., 2020, p. 9);
- “...se puede entender un proceso sistemático, intencional y continuo de socialización, que tiene el propósito de promover en la persona su condición de ciudadano...” (González, 2019, p. 343);
- “...hablar de formación ciudadana en el bachillerato se relaciona con la memorización de valores y actitudes cívicos dentro del aula escolar, así como también, preparar a individuos que van a ejercer su voto cuando haya campañas políticas, encerrado a un solo momento de acción clave del ciudadano, para participar en la vida política de un país. Sin embargo, este no es el sentido de una ciudadanía activa, porque la formación ciudadana consiste en el desarrollo de aptitudes, destrezas, comportamientos y habilidades que hagan posible el respeto hacia el *otro*...” (J. García, 2018, p. 57);
- “el conjunto de prácticas y actividades encaminadas a hacer de la gente joven y adulta personas más equipadas para participar activamente en la vida democrática, y que sean capaces de asumir y ejercer sus derechos y deberes dentro de la sociedad” (Zayas, 2015, p. 229).

En cuanto a las diferencias que pueden existir entre formación ciudadana y educación ciudadana o entre los conceptos formación y formación ciudadana, se puede agregar la diferenciación que se hace entre educación ciudadana y

educación cívica. La primera estaría relacionada con una visión minimalista, más estrecha de la ciudadanía; la segunda, más cercana al enfoque maximalista (Kerr, 2000). Una cuestión interesante en esta línea es el abordaje de la educación ciudadana en función de tres dimensiones: educación acerca de la ciudadanía, educación a través de la ciudadanía y educación para la ciudadanía. Enseñar acerca de la ciudadanía sería lo más sencillo dado que, las otras dos, implican, por un lado, aprender haciendo y, por otro, dotar al estudiante de herramientas para la participación activa, respectivamente (Kerr, 2000).

Para Morán y Benedicto (2002) los programas de educación para la ciudadanía han proliferado en las democracias occidentales como consecuencia de un cúmulo de circunstancias sociales, políticas, culturales, entre las que cabría destacar el 'pánico' de los responsables políticos ante la lejanía, desinterés y apatía que las nuevas generaciones demuestran tener respecto a las cuestiones centrales de la vida política institucional (p. 117). Y, que luego de 20 años siguen estando presentes en las discusiones y problemas de las instituciones educativas. Por su parte, como plantea Mesa y Benjumea (2011):

la educación para la ciudadanía en la educación superior en el nuevo siglo ha tenido un duro tránsito que circula en realidades que van desde la implementación de estrategias y actividades heredadas de los currículos de la educación básica, hasta el descubrimiento de la falta de propuestas académicas para su pedagogización (p. 88).

3 Universidad y formación ciudadana



El apartado que se presenta a continuación, expone dos cuestiones relevantes derivadas de la literatura revisada. Por un lado, la idea de la formación ciudadana como rol fundamental de las universidades, esto, fundado en su papel de institución que impacta en el espacio público y que prepara personas más allá de lo estrictamente profesional y técnico. Por otro, el tema relativo al tipo de universidad y contexto en que se desenvuelve y cómo esto incide en la implementación de estrategias para el desarrollo de la formación ciudadana.

3.1 El rol de la universidad en la formación de ciudadanos.

La formación ciudadana es un proceso permanente, que trasciende a los años de la escolarización formal y que es complementario con otras formas de socialización política como la familia, los amigos y los grupos de pares entre otros. Desde esta perspectiva, la universidad como institución no se puede abstraer de este proceso ya que “una de las demandas de la formación del profesional para el siglo XXI es prepararlo para ejerza su función cívica y ciudadana en el contexto social con el máximo de pertinencia científica y capacidad de acción humanística y compromiso social” (Morales y Venet, 2019, p. 310).

Frente a esto, surgen preguntas respecto a: ¿Cómo llevar a cabo esta labor? ¿Cuál es el rol que le compete a las universidades respecto de la formación ciudadana? ¿Cuál es la finalidad al implementar la formación ciudadana? Al respecto, la revisión bibliográfica muestra una falta de trabajos empíricos que den cuenta de esta relación entre universidad y formación ciudadana, la mayoría de ellos son de carácter teórico y hacen menciones generales al rol social de las universidades y su contribución al desarrollo de la ciudadanía. En este sentido, los “estudios no definen una articulación específica del concepto de ciudadanía y cómo esta articulación se correlaciona con las prácticas educativas, y qué tipo de resultados de aprendizaje desean”¹³ (Veugelers et al., 2017, p. 30).

La literatura da cuenta de una postura general que asume que las universidades contribuyen al bien público y lo hacen a partir del compromiso con la comunidad y la generación de ciudadanía activa (Wood, 2012), como se afirma en párrafos anteriores, es parte de su rol ineludible. Desde esta perspectiva,

una universidad de calidad y de servicio público, tal y como hemos señalado, se caracteriza por su apertura hermenéutica, su carácter abierto sin condiciones, y su interés en promover la discusión, la crítica racional y el debate en base a convicciones racionales. Por todo ello, es el lugar ideal para el desarrollo del razonamiento moral, imprescindible para la formación en valores democráticos propios de una ciudadanía activa (Martínez, 2006, p. 91).

En general hay una apuesta a que la formación ciudadana colabore al fortalecimiento de la democracia lo cual, desde esta perspectiva, conlleva la construcción de una ciudadanía activa, comprometida cívicamente. Para lograr esto, según desprendemos de la literatura, se debe educar a través de la ciudadanía y para la ciudadanía.

¹³ Traducción del autor

Asimismo, hay acuerdo en términos académicos en que la labor de la universidad no debe limitarse a la formación de profesionales y técnicos, "...la educación del ciudadano debe estar destinada no sólo a consolidarlo como profesional o técnico, sino que, primordialmente, se debe potenciar y fortalecer el desarrollo de la formación ciudadana como un estilo de vida que favorezca la convivencia" (Curcio y Camargo, 2012, p. 119). Dado que se concibe como bien público, la labor formativa se extiende a la preparación de ciudadanos, personas íntegras que aporten a la comunidad, esto en el entendido que:

una democracia plena exige un componente de ética y cultura ciudadana, donde todos los sectores tengan acceso al ejercicio pleno de esos derechos ciudadanos. En esta línea, creemos que los elementos de la cultura participativa y la ética del ejercicio profesional deben también transmitirse desde las instituciones universitarias... (Iriarte y Ferrazzino, 2013, p. 11).

Es decir,

si la finalidad de la educación superior, como se ha establecido anteriormente, va más allá de instruir individuos para el trabajo, entonces se debe reorientar su quehacer, para lograr que aquellos sean capaces de interrelacionarse socialmente bajo parámetros éticamente correctos, ambientalmente amigables e incluyentemente humanos en la diversidad (Ibarra et al., 2020, p. 6).

La formación ética y valórica de los profesionales en la universidad resulta un eje fundamental del proceso formativo en la educación terciaria (Iriarte y Ferrazzino, 2013) respecto de la cual coinciden varios autores (Naval et al., 2011) sin embargo, la visión que hay al respecto es pesimista dado que:

...con excepción de algunas universidades, una formación ética dirigida a la construcción de la personalidad moral y a la formación ciudadana no son objetivos que, de manera habitual, puedan identificarse como tales en la concreción de los planes docentes y en las prácticas de aprendizaje en la universidad (Morales y Venet, 2019, p. 311).

Se evidencia, una brecha entre lo declarado y su aplicación práctica en la realidad cotidiana, es decir, como aquello que se expresa. De todas formas, se asume que además de ser una "institución generadora y reforzadora de valores, debe interesarse y ocuparse del desarrollo del individuo, pero también del ciudadano, como parte de su educación integral..." (H. Hernández y López, 2014, p. 45). Es decir, hay una extensión de la labor universitaria que supera, con creces, la lógica de producción de profesionales, situándose del lado de una formación integral, deontológica y ética.

Algunos autores plantean que el rol de las universidades respecto a la formación ciudadana dependerá de la orientación que la universidad tenga: tradicionalista,

basada en el prestigio, humanista, liberal o reformista¹⁴; influyendo también el lugar que tiene la universidad en la sociedad. En cuanto a esto, un estudio llevado a cabo con datos válidos para universidades inglesas, concluye que “los efectos de las universidades sobre las intenciones ciudadanas podrían estar posiblemente relacionados con los diferentes tipos de universidades, diferentes asignaturas y programas de tiempo completo o parcial”¹⁵ (Yang y Hoskins, 2020, p. 853). Lo anterior es reafirmado por quienes postulan que la conveniencia de implementar un programa de este tipo depende de cuestiones como el ranking que ostenta la universidad (alto, intermedio o menor) lo que determina el tipo de estudiante al que apunta (Matsuda, 2014). En este sentido, si bien existe una gran expectativa hacia la educación ciudadana, pocos estudios, han examinado a fondo su viabilidad. Incluso si se diseña con éxito un plan de estudios eficaz para la educación ciudadana, es posible que no funcione necesariamente en la práctica (Matsuda, 2014, p. 91).

Por lo visto, el contexto en el cual se encuentra la universidad, el tipo y la orientación, dice mucho al momento de definir cómo se plantea frente al tema de la ciudadanía, tanto para entregarlo a sus estudiantes como para articularse, colaborar o insertarse en la comunidad. Para algunos, “la universidad tiene el reto de posicionarse fuertemente como eje creador de identidad y formación política-ciudadana, que posicione al estudiante en un rol participativo, constructor de sociedad, crítico y con sentido social” (Holgúin et al., 2019, p. 85). Asimismo, hay quienes postulan que:

...el proceso de ciudadanía puede construirse socialmente en coordinación con el subsistema de educación superior como factor de cambio estratégico, en la medida en que se reconozca el papel potencial e impulsor de las relaciones entre las comunidades y las universidades (Ollarves y Salguero, 2010, p. 24).

En este sentido, identificamos dos perspectivas sobre el papel que tienen las universidades, las cuales no son excluyentes. La primera, apunta al rol que tienen las universidades en la preparación de ciudadanos, lo cual incluye cuestiones éticas y valóricas que van más allá de formar profesionales y técnicos. La segunda, centrada en la relación entre las universidades como instituciones y la comunidad.

¹⁴ Tradicionalista: contempla a los estudiantes como receptáculos vacíos que necesitan socializar con discursos dominantes en la educación; Basada en el prestigio: programa clásico de estudios, selección en el ingreso, enfocadas en la investigación, con tradición de enseñar a “buenos ciudadanos” que sirven a la comunidad, forma líderes con mentalidad cívica; Humanista: énfasis en las artes liberales con programas enfocados en democracia y justicia con perspectiva multidisciplinaria, promueven la ciudadanía activa; Liberal: énfasis en libertades individuales más que en la comunidad, asociadas con el capitalismo, basadas en la meritocracia, sobreviven gracias a los rankings y la atención mediática; Reformista: espíritu crítico de la sociedad para su mejora, la base es que el sistema educacional y la sociedad es injusta y se enseña bajo esa premisa, busca el conocimiento en función de la co – investigación y co – construcción entre docente y estudiante (Nilson et al., 2014).

¹⁵ Traducción del autor

Desde perspectiva, la sola formación tanto profesional como ciudadana de los estudiantes no es suficiente, requiriendo un mayor involucramiento como institución.

A partir de lo señalado, y entendiendo que las universidades no son espacios homogéneos, es que no pueden ser vistas como unidades monolíticas, estas tienen diferencias entre sí y dentro de sí, por ende, cualquier plan o programa destinado al fortalecimiento de la ciudadanía, debe contemplar las diferencias. Desde esta perspectiva, cuando se intenta instalar esta política se debe tener en consideración “el contexto o la idiosincrasia de cada lugar. Es lo que ha ocurrido en decenas de universidades americanas, donde el organismo creado responde a metas priorizadas y a características singulares de cada localidad y de cada campus” (Santos, 2013, p. 577). Por tanto, al tomar la decisión de crear, por ejemplo, un centro que propenda hacia el desarrollo de proyectos sobre aprendizaje cívico en la universidad o de investigación al respecto, se debe contemplar la denominación que parezca más adecuada en función de la trayectoria, vínculos y necesidades de la universidad y la comunidad a la que sirve.

Si bien la formación ciudadana se entiende como algo importante a promover entre los estudiantes, la respuesta de estos a las distintas iniciativas implementadas desde las universidades, ya sea en las institucionales que contemplan su inclusión o en actividades curriculares o extra curriculares, la respuesta no siempre es la esperada por las casas de estudio (H. Hernández y López, 2014; Jafarov, 2018; Zayas et al., 2019). Las explicaciones a esto son múltiples, desde las que aluden a la situación de desinterés generalizado de los jóvenes por involucrarse, pasando por las que apuntan a que los mecanismos universitarios no son los más idóneos y aquellas explicaciones que van a lo individual (M. Ávila, 2016; Naval et al., 2011; Soler et al., 2012). En esta misma línea, el involucramiento de los académicos y de las unidades académicas resulta crucial, pero no es cosa fácil dado que “en la actualidad el conocimiento está excesivamente fragmentado, en razón de que la organización de las diferentes disciplinas concibe e interpreta el mundo como realidades separadas e incomunicadas” (Morales y Venet, 2019, p. 314). Se visualiza, además, la necesidad de que las universidades asuman la responsabilidad de preparar a los docentes para este desafío (Martínez, 2006; Padilla et al., 2012) dado que estos aparecen como muy desconectados de la realidad de los estudiantes, poco preparados respecto del tema, poniendo énfasis en lo disciplinar y preocupados de enseñar sus materias (Ferro y López, 2013; González, 2019; Jafarov, 2018).

En línea con lo anterior, el concepto de ciudadanía académica se instala en una parte de las discusiones y apunta a dos dimensiones, la estudiantil y la académica. En cuanto a la primera, dice relación con una serie de códigos de comportamiento y valores esperados de los estudiantes universitarios, como, por ejemplo, honestidad académica, obligación de asistir a clases y someterse a los estándares de disciplina y comportamiento que establece la universidad y su unidad académica en particular. Respecto de la segunda, se refiere a las obligaciones,

responsabilidades o virtudes de los académicos de la institución. Los que abrazan esta interpretación argumentan que generalmente al hablar de la vida académica, se pone énfasis en los derechos y en la libertad de cátedra, pero nunca se ha hecho tanto hincapié en las obligaciones que los académicos tienen para con la comunidad a la que sirven (Macfarlane, 2007). En este sentido, creemos que es necesario dar una mirada al compromiso de los académicos con el entorno, si bien investigación y docencia son fundamentales, la ciudadanía académica implica: alfabetización política, responsabilidad social y moral e involucramiento con la comunidad (Macfarlane, 2005).

Otra cuestión importante a destacar es que, a partir del contexto económico, se observa un proceso continuo de mercantilización de la educación superior, el cual ha provocado cambios en la estructura universitaria y en la relación con su población objetivo que son los estudiantes, de quienes se espera financien parte de su formación, “la educación superior se representa como una buena inversión tanto para el individuo como para la economía”¹⁶ (Ahier et al., 2005, p. 2). Asimismo, el prestigio de la universidad es una cuestión importante, dado que le permitirá obtener donaciones y atraer estudiantes quienes, con sus pagos, colaboran en el funcionamiento de la universidad (Matsuda, 2014). Otro efecto adverso percibido, es la desnaturalización del sistema universitario impactando negativamente en su ethos, particularmente en lo relativo a la generación de ciudadanos comprometidos con su entorno más allá de lo profesional (Iriarte y Ferrazzino, 2013).

Un ejemplo de la mercantilización de la educación universitaria se puede observar en sus programas de titulación, los cuales “se han vuelto más cortos e intensivos, lo que ha traído cambios en el diseño curricular, tanto en lo que se considera “conocimiento” como en su aplicación a los problemas sociales reales” (Teodoro y Guilherme, 2014, p. 1). De alguna forma se percibe, por una parte, que los cambios introducidos van en la línea de la preparación para el mundo del trabajo, dejando de lado el ejercicio más crítico y reflexivo. Por otra parte, un impulso a girar en torno a mediciones y rankings con el objetivo de obtener más y mejor acreditación para ser más atractiva a los estudiantes-clientes. En este sentido, las versiones más radicales en esta línea afirman que “la generación de conocimiento se ha convertido en un negocio más de los grandes capitalistas mundiales, sin que se preocupen por transformarlo en beneficios reales para la sociedad” (Gasca y Olvera, 2011, p. 42). Al parecer, el mercado ha condicionado los procesos formativos de las universidades, dejando en un segundo plano procesos integrales, ético – valóricos y sociales de la formación profesional.

¹⁶ Traducción del autor

4 Formas y experiencias de implementación de la formación ciudadana en la universidad



El apartado que se presenta a continuación, expone las formas en que se ha llevado a cabo la formación ciudadana en universidades proporcionando ejemplos representativos de las distintas estrategias implementadas por estas en países de América Latina, Europa y Estados Unidos, a lo que se agrega un anexo con experiencias de 11 universidades del Reino Unido. Si bien estas no son las únicas experiencias, nos permiten realizar una aproximación al tema.

De este modo, logramos identificar cuatro estrategias: implementación de un curso/asignatura relativo a la ciudadanía en el trayecto formativo de los estudiantes, desarrollo de experiencias de aprendizaje de servicio, el voluntariado y la participación estudiantil. Todas estas consideradas relevantes al momento de transmitir y experimentar la ciudadanía tanto curricular como extracurricularmente.

Otro punto relevante, es la importancia que se le atribuye a las denominadas competencias ciudadanas en la literatura, esto en la línea de establecer ciertos parámetros que permitan observar, guiar y evaluar las acciones emprendidas. Es preciso destacar que la literatura, en general, aboga por adoptar una perspectiva transversal e interdisciplinaria a la hora de llevar a cabo las acciones, habida cuenta de la fragmentación que se atribuye al conocimiento, lo cual se percibe como una desventaja para la implementación de la formación ciudadana en la universidad.

Finalmente, la literatura da cuenta de dos conceptos que, si bien no corresponden a estrategias de implementación de la formación ciudadana en la universidad, están relacionados con ella. Uno es la noción de responsabilidad social universitaria, y otro es el concepto de educación para la ciudadanía mundial, tema que se repite bastante y sobre el cual no hay acuerdo acerca de cómo deba llevarse a cabo y está sometido a tensión y crítica por parte del mundo académico.

4.1 Cursos de ciudadanía

Una forma de promover el desarrollo de la ciudadanía en las universidades es través de cursos o asignaturas, los cuales van desde incluir en el trayecto formativo un curso denominado ciudadanía hasta la consideración de materias transversales relativas a las ciencias sociales. Además, instalar un curso en el trayecto formativo de una carrera, no se limita a discutir su nombre y el lugar que ocupa en el trayecto, de fondo está la discusión acerca de cómo se lleva a cabo. En este sentido, la literatura da cuenta de que este tipo de cursos pueden ser ejecutados al menos de dos formas. Por una parte, se puede implementar como un curso básico de información que opere sobre la lógica de educación acerca de la ciudadanía. Por otra, teniendo en consideración distintas metodologías pedagógicas¹⁷, se podría generar actividades vinculadas al contexto del estudiante que le permitan visualizar desde una perspectiva proactiva su situación como ciudadano.

El debate acerca de la inclusión de un curso en la trayectoria formativa, no está desarrollado en forma contundente en el ámbito universitario, como si lo está en el escolar. No obstante, si hay estudios que reconocen el impacto que tiene tomar cursos de ciencias sociales en la participación política, sobre todo en lo relativo a lo electoral. En ese sentido, la literatura informa resultados diversos, por ejemplo, que estudiantes que toman cursos de ciencias sociales y humanidades, son más propensos a participar en términos convencionales y no convencionales que los que

¹⁷ Como ejemplos de esto podemos citar la pedagogía crítica, que apunta a comprender cómo funciona el poder a través de la producción, distribución y consumo de conocimiento en distintos contextos institucionales. Lo que busca es que los estudiantes sean sujetos particulares en este contexto y que sean agentes sociales (Wynne, 2014). También encontramos el tratamiento de temas controversiales (Mesa y Benjumea, 2011), cuestión interesante e importante de tratar que, según la literatura, los docentes suelen evadir (Avery, 2011).

estudian ingenierías o carreras relativas a la biología (Hillygus, 2005). Asimismo, según una investigación llevada a cabo en universidades alemanas, los propios estudiantes perciben que los temas vinculados con la ciudadanía son más propios de carreras vinculadas a las ciencias sociales y las humanidades (Jafarov, 2018). Por otra parte, hay estudios que indican una correlación positiva entre tener cursos vinculados a la formación ciudadana y la participación política, pero faltan estudios que revelen una relación causal (Persson, 2013). Otros encuentran resultados disímiles entre tomar un curso y rendir algún tipo examen vinculado a temas de ciudadanía, además de encontrar resultados distintos en cuanto a la población afectada (Giersch y Dong, 2018).

Otra dimensión relevante en temas de cursos de ciudadanía es la decisión relativa a su posición en el currículo formal, la cantidad de horas y cursos a desarrollar, si estos son obligatorios u opcionales, si se aplican a todas las titulaciones de la universidad o en algunas específicas. Por ejemplo, en la literatura revisada, encontramos el caso de la Universidad Médica de Pinar del Río en Cuba, donde se analizó el proceso de formación ciudadana de los estudiantes de la carrera de medicina, encontrándose que el proceso “es considerado útil para la formación de valores de convivencia y participación que permitan resolver situaciones de carácter social, no así para solucionar problemas de la profesión...” (Ferro y López, 2013, p. 11). Asimismo, se reconoce que:

no garantiza de manera secuenciada su carácter consciente, planificado y holístico en la relación de lo curricular y extracurricular, lo cual incide en insuficiencias para contextualizar la lógica integradora de lo profesional, lo cívico y lo humano desde la problematización (Ferro y López, 2013, p. 12).

Otro estudio, llevado a cabo en la Universidad de La Habana, tuvo como objetivo analizar la preparación de los profesores respecto del tema de la formación ciudadana. Las carreras en las cuales se desempeñaban correspondían a humanidades y ciencias exactas (González, 2019). No obstante, en ninguno de los dos trabajos se habla de cursos en especial, pero, dado que las investigaciones involucran a estudiantes y profesores y se alude a la didáctica, sospechamos que esta puede ser una política que implementa el Estado de Cuba en su sistema universitario.

En el área donde se puede observar la inclusión de cursos es en la formación inicial docente, maestros o profesores, según la denominación que adopta el país. En España, por ejemplo, existen órdenes ministeriales “que regulan los requisitos que deben cumplir los planes de estudio que forman maestros de infantil, primaria y profesores de secundaria” (M. Ávila, 2016, p. 161) en lo relativo a la formación ciudadana. En una investigación que se llevó a cabo en una universidad de Madrid, el objetivo fue comprender la influencia de la formación inicial docente en las representaciones acerca de ciudadanía y formación ciudadana de los estudiantes

encontrándose: presentación de experiencias irrelevantes, se esquivan los temas controversiales, escasa atención a temas de orden global y aprendizaje pasivo. Esto podría redundar en una visión de la ciudadanía entre los estudiantes universitarios que, básicamente la relacionan con la dimensión convencional: “votar en elecciones, obedecer las leyes o pagar los impuestos” (Cárcamo, 2015, p. 3).

En Colombia, un estudio llevado a cabo en 13 universidades, recogió información acerca de la normatividad relativa a la formación inicial docente para la educación ciudadana, además de identificar cursos o líneas de investigación relativos a la temática (Echavarría, 2015). Acerca de esto se establece que:

los marcos normativos de la Constitución Política de Colombia y la Ley 115 de 1994 proporcionan información acerca de las condiciones, contenidos e intenciones de la educación ciudadana. Además, otorgan elementos para sustentar que Colombia tiene interés en este tema por los aportes que haría a la consolidación de la democracia si se promoviera y fortaleciera, y por las condiciones que son necesarias crear para que las personas lleven a cabo su máximo desarrollo (Echavarría, 2015, p. 7).

Desde esta perspectiva, se puede notar que se le atribuye un alto grado de importancia a la formación ciudadana como sustento de la democracia.

Asimismo, pudimos notar que no solo en la formación inicial docente se ha puesto énfasis en Colombia. De esto da cuenta un estudio de tipo cualitativo llevado a cabo en la Universidad de Ibagué, el cual se centró en el curso “Enseñanza de la ciudadanía y pensamiento sistémico” con el objetivo de “describir y comprender las concepciones de estudiantes, docentes y monitores con respecto a la ciudadanía y a ser ciudadano” (Astaíza et al., 2019, p. 2). Los resultados indican que los participantes identificaron una mayor presencia de la idea de ciudadanía como actividad más que como condición y la presencia de la idea del reconocimiento del otro. Esto, según los autores del estudio, “denota el impacto de uno de los pilares del curso: la diversidad...” (Astaíza et al., 2019, p. 13). Esto releva la importancia que le atribuye el Estado Colombiano a la formación ciudadana como base para el mejoramiento de su sistema democrático.

En México, encontramos experiencias de aplicación de cursos relativos a formación ciudadana en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la cual se realizó una reforma a sus planes y programas de estudio. No obstante, se afirma que no es suficiente incluir asignaturas en el currículo, dado que, aunque se consideren contenidos actitudinales expresados en valores, esto no es suficiente, dado que, quedan obsoletos y poco practicados por profesores y alumnos (J. García, 2018). Asimismo, en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Guadalajara, se aplicó una encuesta en la cual se consultó sobre varios conceptos, entre los cuales estaban ciudadanía, derechos humanos, inclusión, responsabilidad social y cuidado del medio ambiente. La idea era indagar en que asignaturas los

estudiantes identificaban la presencia de los mencionados conceptos y también extracurriculares. En general, los resultados apuntan a que no identificaron aquellos conceptos, tienden a indicar que no tuvieron ninguna asignatura vinculada al tema, las actividades extracurriculares tampoco lo incluyen. Es decir, muy poco de formación ciudadana y ciudadanía (Ibarra et al., 2020).

En el caso de Chile, la literatura da cuenta de algunos trabajos que indagan sobre representaciones y percepciones de estudiantes universitarios sobre ciudadanía y formación ciudadana con el objetivo de exponer la situación y recomendar su implementación (Chávez y Mieres, 2017; Orellana et al., 2015). En este sentido,

la reflexión con respecto a la pertinencia de integrar la formación ciudadana en la universidad es un debate que trasciende su función meramente formativa o investigativa. Es un debate ético-moral según el impacto y la responsabilidad social de estas instituciones de cara a las crecientes demandas y necesidades del país (Chávez y Mieres, 2017, p. 22).

Relativo a lo anterior, llama la atención que una de las conclusiones a que llega la investigación es que los estudiantes objeto del estudio no encontraron que la universidad les haya aportado algo respecto de la formación ciudadana y que parece no jugar un rol importante al respecto (Chávez y Mieres, 2017, p. 21).

Otra cuestión que pudimos desprender de lo leído, es que se aboga por la interdisciplinariedad y la transversalización de la formación ciudadana (Morales y Venet, 2019). Según algunos autores,

es importante darle el lugar y la importancia a la formación ciudadana en las universidades, entendida y trabajada de manera interdisciplinar en todas las áreas que conforman el currículo, ya que además de tener un vínculo inherente con la formación política hace parte de la responsabilidad social universitaria” (Holguín et al., 2019, p. 87).

Otros plantean la implementación de un eje transversal que cubra todos los ámbitos educativos de la universidad. Apuntan a una formación integral, fundados en los cuatro pilares establecidos en el informe Delors: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir (Ibarra et al., 2020). En este llamado, lo que está de fondo, es el reconocimiento de que la compartimentalización del conocimiento no es favorable a la instalación de una lógica que propenda al potenciamiento de una formación ética y valórica ciudadana de los estudiantes, para lo cual se requiere del compromiso y la compenetración de la comunidad universitaria en general.

4.2 Aprendizaje de servicio y voluntariado

Una segunda forma de desarrollo de la ciudadanía en la universidades es el aprendizaje de servicio y el voluntariado que, aunque son cosas distintas, (Santos, 2013) tienen algo en común, hacen parte de lo que se denomina aprendizaje en la acción. El voluntariado dice relación con la “apertura de espacios para la promoción y realización de algunas actividades que los estudiantes desempeñan en diferentes comunidades” (Mesa y Benjumea, 2011, p. 7), es por ello, que autores lo vinculan con la ciudadanía activa (Yang y Hoskins, 2020) y, en general, la literatura toma al voluntariado como una forma de compromiso cívico. Ambas cuestiones plantean al estudiante en contacto con su entorno, ya que al abordar desafíos del mundo real dentro de sus diversas comunidades pueden estar más motivados para permanecer en la universidad, lo que resulta en tasas de retención más altas¹⁸ (Braskamp, 2011). Por otra parte, las discusiones sobre educación superior comienzan a:

reconocer que los estudiantes aprenden mejor cuando aplican lo que saben a problemas del mundo real, cuando ven la relevancia de la indagación del conocimiento para problemas urgentes en sus comunidades de origen, cuando se ven a sí mismos como creadores de conocimiento y cuando participan en el aprendizaje a través del diálogo y la deliberación con los demás¹⁹ (Mctighe, 2011).

En Inglaterra, un ejemplo de voluntariado interesante, aunque también de compromiso universitario con la comunidad, es la iniciativa que lleva a cabo la Universidad De Montfort²⁰. Es un caso de compromiso con la comunidad, ilustrativo e innovador que tiene como objetivo demostrar cómo las habilidades, el conocimiento y la experiencia que se desarrollan en la universidad, pueden asistir y sustentar el desarrollo de una comunidad, haciendo énfasis en una mejora del bienestar de sus miembros. Este proyecto conecta el staff, estudiantes, residentes y las organizaciones de la sociedad civil para identificar y responder a las necesidades de la comunidad local. La investigación buscaba servir como forma de obtener insumos, tanto teóricos como prácticos, para conocer la comunidad. No se buscaban definiciones neutrales o normativas donde no se tuviera en cuenta las experiencias de quienes están en la comunidad, la idea era caracterizar, por ejemplo, las conexiones familiares, sociales y espaciales, los niveles de capital social, la capacidad de influir en los tomadores de decisión, y las prácticas de inclusión y exclusión (Wood, 2012).

Las formas en que aprendizaje de servicio y voluntariado se llevan a cabo son distintas; esto porque el aprendizaje de servicio “supone integrar actividad

¹⁸ Traducción del autor

¹⁹ Traducción del autor

²⁰ [Public engagement at DMU](#)

académica y servicios a la comunidad” (Martínez, 2006, p. 100) en tanto el voluntariado es una modalidad que requiere compromiso del estudiante, no está obligado y no tendrá retribución en términos académicos. El aprendizaje de servicio es una actividad vinculada al desarrollo del currículo, poniendo de manifiesto dos dimensiones: por un lado, servir para aprender, donde el eje es el aprendizaje y, por otro, aprender para servir, donde el eje está en el servicio (Gaete, 2015). Esta es una modalidad que ha llamado la atención de las universidades, las que “han aumentado su atención al aprendizaje y la participación cívica promoviendo iniciativas de aprendizaje basado en la comunidad o de servicio...”²¹ (Jafarov, 2018, p. 54). En este sentido, el aprendizaje de servicio sería una buena práctica de responsabilidad social universitaria a la vez que una buena forma de promover la ciudadanía activa (Martínez, 2008).

Al respecto, un caso interesante es el denominado “Modelo de educación social”, implementado en el tecnológico de Monterrey. Este, incluye cursos, participación activa en servicio social, el cual se toma como requisito de graduación, y participación voluntaria en grupos estudiantiles. En este caso, se mezcla el componente académico con la participación en servicio a la comunidad, lo que se lleva a cabo a través de la participación voluntaria en grupos de servicio a la comunidad. Un estudio que analizó y evaluó este modelo, aplicó cuestionarios a estudiantes, miembros de la facultad y realizó entrevistas a administrativos, concluyó que, en el caso de los estudiantes, lo que más se valora del modelo es la participación en servicio a la comunidad a través de la participación voluntaria en grupos de servicio a la comunidad. Este resultado, es muy similar a lo que ocurre con los miembros de la facultad, de hecho, ambos grupos, valoran muy poco los cursos. En el caso de los administrativos, rescatan los tres elementos del programa (Cordero et al., 2017).

El aprendizaje de servicio es una modalidad que tiene una larga data y está bastante desarrollado. En el caso de América Latina, su instalación data de aproximadamente dos décadas, siendo el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS²²), su principal impulsor. Se define como una asociación de la sociedad civil, sin fines de lucro, establecida en 2002, dedicada a desarrollar, potenciar y difundir el aprendizaje de servicio. Además, cuenta con una amplia red de contactos, entre los cuales cabe destacar la International Association for Research on Service-learning & Community Engagement (IARSLCE²³), que, al igual que CLAYSS, desarrolla investigación y están vinculadas con una gran variedad de centros de estudio y universidades. Ambas organizaciones generan publicaciones sobre el aprendizaje de servicio, particularmente interesante resulta la International Journal

²¹ Traducción del autor

²² [CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario](#)

²³ [Home \(researchslce.org\)](http://researchslce.org)

of Research on Service-Learning and Community Engagement (IJRSLCE²⁴). Se pueden rastrear experiencias en los inicios del 2000 en Argentina, la Universidad de Mar del Plata llevó a cabo el Programa de Autoproducción de Alimentos (PAA) y la Universidad Nacional de La Plata, por intermedio de la Facultad de Ciencias Exactas, implementó la Unidad Productora de Medicamentos, estas experiencias articulan aprendizaje y compromiso social de la universidad (Nieves, 2008).

Ahora bien, su mayor desarrollo lo encontramos en Europa y Estados Unidos. En cuanto al surgimiento del aprendizaje de servicio en Estados Unidos, se podría establecer que

con la Administración Clinton se promulgó (1993) la National and Community Service Trust Act, origen de la Corporación para el Servicio Comunitario y Nacional, que movilizó un considerable apoyo técnico y financiero para los citados programas, que vinculaban aprendizaje y servicio (Santos, 2013, p. 570).

Podríamos afirmar que en Estados Unidos se considera al compromiso cívico como un valor a promover, esto queda reflejado en las normativas que apoyan y fomentan el aprendizaje de servicio en las organizaciones vinculadas al tema²⁵ y, cómo las universidades lo hacen parte de sus estructuras²⁶. Un ejemplo de esto, es la investigación llevada a cabo en una universidad del sureste de Estados Unidos, cuyo objetivo era analizar factores que permitan llevar a cabo el aprendizaje de servicio, motivación, barreras y estrategias (Hou y Wilder, 2015). Dentro de sus hallazgos se destaca el interés por el desarrollo integral de los estudiantes, el compromiso social y comunitario y la satisfacción por ayudar a la comunidad. En cuanto a las barreras, la falta de tiempo, el poco reconocimiento y la falta de apoyo logístico, son las más destacadas. A esto se puede agregar que los académicos son reacios y hostiles a este tipo de iniciativas, se requiere de mayor incentivo y recompensa como, por ejemplo, que se cuente como hora trabajada. En general, es clave estudiar qué es lo que impacta en la adopción de este tipo de programas.

En la misma línea, en Europa, particularmente en España, un artículo que releva la experiencia de la universidad de Valencia²⁷ respecto del aprendizaje de servicio, deja algunas cuestiones interesantes. Por un lado, lo entiende como una estrategia pedagógica y le atribuye una serie de características que lo hacen relevante, como, por ejemplo, comprensión de los conocimientos, desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, entre otras. En este sentido, según la autora del artículo "...el ApS constituye una propuesta que se enfrenta cara a cara a uno de los retos educativos de nuestro tiempo, el de la profunda desmotivación del educando, unido a la

²⁴ [International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement \(scholasticahq.com\)](http://InternationalJournalofResearchonService-LearningandCommunityEngagement(scholasticahq.com))

²⁵ [Home | AmeriCorps](#); [Home - Campus Compact](#)

²⁶ [DukeEngage](#)

²⁷ [cApSa | ApS en la Universitat de València \(uv.es\)](#)

separación abismal entre el mundo de la vida y la enseñanza en la escuela o la academia” (Zayas et al., 2019, p. 4).

Si bien, no encontramos literatura que nos indicara una revisión y estudios sistemáticos respecto del aprendizaje de servicio en Chile y su vínculo con la formación ciudadana y el compromiso cívico de los estudiantes, existen indicios de esta actividad a partir de 1995 en la Universidad de Santiago de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 2004, además de otras experiencias en universidades privadas a lo largo de la pasada década. A esto podemos agregar la creación de la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio (REASE²⁸) que involucra a universidades públicas y privadas de todo Chile (Pizarro Torres y Hasbún H, 2019). Asimismo, la literatura da cuenta de una actividad muy similar a esta estrategia pedagógica que se conoce como práctica profesional. No obstante, se reconoce que estas obedecen más a una cuestión de orden profesional/técnica (Benjumea et al., 2011). Efectivamente, en Chile, en general, las carreras profesionales y técnicas requieren de una práctica, la cual pone fin al trayecto formativo. Además, es posible encontrar titulaciones que requieren de más de una práctica, algo común en pedagogías, carreras de la salud, entre otras. Pero, por lo visto, estas prácticas intermedias o finales, si bien suelen insertar al estudiante en actividades propias de sus carreras fuera de la universidad, no necesariamente están conectadas con una competencia de formación ciudadana o, al menos, no existe claridad de ello.

4.3 Participación estudiantil

Dentro de la literatura, se destaca la importancia de la participación estudiantil en la universidad como una forma de vivenciar la democracia y de fortalecer la ciudadanía activa. Esto, en el entendido que la ciudadanía “implica participación, pero la participación supone un esfuerzo, sobre todo la participación responsable” (M. Ávila, 2016, p. 167). Esto, habida cuenta que nos estamos refiriendo al compromiso e involucramiento, lo cual supone acceso a la información, filtro y manejo de la misma que permita formarse opinión y actuar responsable y razonadamente. En este sentido, un estudio llevado a cabo en una universidad del medio oeste en Estados Unidos, donde se midió la participación estudiantil, reveló que mientras mayor sea el involucramiento de los estudiantes en distintos tipos de organizaciones, “no solo tienen menos probabilidades de abandonar, sino que también tienen una probabilidad significativamente mayor de desarrollar competencias y habilidades para ser un ciudadano comprometido”²⁹ (Gassman et al., 2017, p. 13).

En este sentido, la literatura informa que la participación en centros de estudiantes, federaciones o aquellas instancias en que están reservados puestos para

²⁸ [Red Nacional Aprendizaje Servicio Chile - 738 fotos - Educación - \(facebook.com\)](https://www.facebook.com/rednacionalaprendizajeserviciochile/)

²⁹ Traducción del autor

participación estudiantil, es insuficiente. Las explicaciones que surgen al respecto son varias. Por un lado, hay quienes manifiestan, por ejemplo, que el abstencionismo de los estudiantes universitarios, "...tiene su origen no en los propios universitarios, sino en cómo se articulan los mecanismos de participación y representación de las 'pequeñas democracias' que son las universidades" (Zayas, 2015, p. 251). Desde esta perspectiva, si observamos a las universidades como un sistema político, probablemente podemos estar ante barreras de entrada que impiden la participación fluida. Algunas de esas barreras podrían ser el acceso a la información, falta de comprensión acerca del funcionamiento de la universidad o no visualizar en esa participación algo importante que sea vinculante.

En este contexto, la pregunta ¿cómo crear una cultura democrática en las instituciones? es básica y apunta a "ciudadanos estudiantiles" que relacionen lo aprendido en la sala de clases con las acciones que existen en la universidad. Se asume que, en las universidades públicas, debería existir una "arena pública". Tomado de esta forma, la sala de clases sería una democracia protopública donde los estudiantes analizan y practican el ser ciudadano. Al respecto, una investigación de tipo etnográfica que se llevó a cabo en Wake Forest University, una universidad privada de Carolina del Norte, Estados Unidos, enfocada en Artes Liberales, nos muestra como la discusión de temas, vinculando a la comunidad universitaria, permite educar políticamente (McMillan, 2004). Los resultados destacan la necesidad de democratizar los campus universitarios, transformándose en un imperativo para efectos de demostrar credibilidad y generar experiencias.

En esta misma línea, por otra parte, un estudio arrojó resultados que evidencian que

la falta de implicación y compromiso social por parte del alumnado se debe a la concepción individualista que actualmente se tiene del mundo universitario, al exceso de tareas del estudiantado, así como la cultura institucional de trabajar por objetivos. Ello provoca en el estudiantado la sensación de que atender los problemas sociales supone restar tiempo a su estudio en lugar de entenderlo como parte de su desarrollo profesional (Zayas et al., 2019, p. 11).

Esta visión, relativa a la concepción individualista que trasunta en que los estudiantes estén más ocupados de rendir en sus carreras que vincularse con la comunidad, es compartida por otros autores (Ferro y López, 2013). Asimismo, esta situación también está correlacionada con que muchos de ellos deben costear sus estudios, para lo cual deben trabajar en sus tiempos libres (Soler et al., 2012; Yang y Hoskins, 2020). Finalmente, otra cuestión a considerar es el tipo de estudiantes al que sirven las universidades actualmente. Todo indica que el impacto de las tecnologías de la información y comunicación ha sido bastante profundo y, probablemente, tal como ocurre en otros ámbitos de la sociedad, la participación se esté produciendo en otros espacios con niveles distintos de compromiso e involucramiento (M. Ávila, 2016; Soler et al., 2012).

Desde esta perspectiva, la formación ciudadana debe apuntalar y potenciar la cultura democrática. En este sentido, se entiende que

la interpretación de las acciones políticas depende en gran medida de la cultura política de los individuos. Por lo tanto, en el tema que nos ocupa, debemos preguntarnos cómo adquieren nuestros estudiantes su cultura política y qué papel tiene la universidad en dicho proceso (M. Ávila, 2016, p. 167).

Se propone que, para fomentar el compromiso entre los estudiantes, se recurra al aprendizaje mediante la experiencia, que se incentive tanto el pensamiento crítico como el reflexivo y que el clima del aula sea más propicio para generar participación activa (H. Hernández y López, 2014). Asimismo, una cuestión relevante al respecto es crear el hábito de la participación y la única forma de hacerlo, es participando. La propuesta para llevar a cabo esto, es instalar lo que se denomina prácticas de alto impacto que son “actividades que demandan tiempo y esfuerzos considerables, implican aprendizaje fuera del aula, requieren interacciones significativas, fomentan la colaboración con otros e involucran retroalimentación”³⁰ (Gassman et al., 2017, p. 3). En este sentido, se destaca un tipo de aprendizaje no situado complementario al situado, probablemente, en este contexto, se requiera de la realización de un estudio que avance sobre qué actividades están realizando los estudiantes fuera de las aulas universitarias, en qué ocupan su tiempo. Esto, con el objetivo de obtener información relevante que permita establecer proyecciones respecto del impacto que puede tener el desarrollo de la participación en la universidad sobre la participación política y social de los estudiantes.

4.4 Competencias

Lo que hemos deducido de la lectura, es que se establece una relación entre la aplicación de alguna estrategia, como los cursos de ciudadanía o el aprendizaje de servicio, y las competencias, entendidas estas como “la capacidad de aplicar de forma integrada conocimientos, valores y rasgos de personalidad que permitan desenvolverse en situaciones de la vida real y resolver problemas de la vida real” (M. Ávila, 2016, p. 157). Asimismo, se reconoce la existencia de competencias genéricas y específicas. Las primeras, de carácter transversal vinculadas con lo ético, las cuales se logran ejercitándolas; las segundas, relativas al ámbito ciudadano, al ejercicio de la ciudadanía, las cuales se podrían desarrollar en una materia concreta (Martínez, 2006; Martínez y Esteban, 2005).

Ahora bien, en el caso particular de las competencias ciudadanas son entendidas como “un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y

³⁰ Traducción del autor

comunicativas, que articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad” (Álvarez et al., 2017, p. 26). La instalación de esta lógica dice relación con lo que se denomina el “aprender a hacer”, que corresponde a uno de los cuatro pilares establecido por la UNESCO en 1996, que implica superar la noción del aprendizaje mediado por la calificación. La idea es “adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (Delors, 1996, p. 34).

A lo anterior podríamos agregar la idea de que, dado el contexto de globalización e incertidumbre que vive el mundo, se hace imperativo “promover acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de personas competentes más que saturadas de conocimiento” (Martínez y Esteban, 2005, p. 76). De fondo encontramos la noción de ciudadano competente, el cual

ejerce sus derechos y cumple sus deberes dentro del marco de la legalidad y las buenas costumbres, consciente de las necesidades y problemas de su entorno social y propende por encontrar soluciones tendientes a la búsqueda del bienestar propio y de la comunidad de la cual hace parte (Álvarez et al., 2017, p. 27).

La lógica es el hacer, que el ciudadano esté habilitado para tomar decisiones vinculadas al bien común y que asuma su responsabilidad con el entorno.

Si bien la noción de competencia no ha estado alejada de controversia ya que se critica “por provenir de la esfera económica/empresarial/ laboral y por su dimensión económica” (M. Ávila, 2016, p. 158) paulatinamente se fue adoptando la perspectiva en Europa, estableciéndose las denominadas competencias clave, definidas como aquellas que necesitan los ciudadanos: realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad (M. Ávila, 2016). Esta perspectiva también ha sido adoptada en América Latina, particularmente destacamos el caso de Colombia donde se identifican cuatro competencias para la educación superior, siendo una de ellas la de ciudadanía (Padilla et al., 2012). Se nota en Colombia la existencia de una política al respecto, dado que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha ejecutado diversos esfuerzos por establecer unos Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Específicamente, para la educación superior, el Ministerio propone que las personas graduadas desarrollen la capacidad de elaborar criterios que les permitan construir y respaldar juicios éticos apropiados para la convivencia cotidiana (Astaíza et al., 2019, p. 3).

Al respecto, una investigación llevada a cabo en la Universidad de la Costa, en Colombia, aborda el tema de las “estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en educación superior” (Álvarez et al., 2017, p. 21) para lo cual proponen una formación integral que permita avanzar en la formación de un ciudadano competente. En este sentido, las instituciones universitarias deben articular saberes y competencias con el objetivo de formar “profesionales íntegros y

competitivos en una sociedad globalizada sin dejar de lado la condición humana” (Álvarez et al., 2017, p. 35). También hemos observado que esta noción es utilizada en México donde se pretende que los estudiantes adquieran competencias en los cursos dictados para tal efecto, se entiende que la formación ciudadana va más allá de la memorización y se apunta a una ciudadanía activa (J. García, 2018). En Chile, si bien hay universidades que han adoptado el modelo por competencias en el trayecto formativo de sus carreras, no encontramos información que diera cuenta de su aplicación o vinculación a la formación ciudadana.

4.5 Responsabilidad social universitaria (RSU)

Respecto de la RSU podríamos decir que, tal como ocurre con la mayoría de los conceptos tratados en este trabajo, su utilización es bastante amplia, abarca otros temas y su inclusión en este estado del arte dice relación con que algunos autores indican que “...la literatura especializada sobre la RSU señala que este comportamiento organizacional estaría relacionado con una serie de otros aspectos destacados, entre los que es posible mencionar la necesidad de fortalecer el compromiso cívico y la ciudadanía activa...” (Gaete, 2015, p. 99). En este caso, la RSU sería un comportamiento organizacional que incide sobre el compromiso cívico y la ciudadanía activa. Si se revisan los portales de algunas universidades chilenas, veremos que la mayoría de ellas declara la importancia de la RSU y, bajo su alero, llevan a cabo una serie de actividades de vinculación con el medio.

Se asocia la RSU con la acción y se establece que:

la responsabilidad social no es filantropía, no son buenas intenciones, no son meros principios éticos, no son obras de caridad; lo más cercano a la responsabilidad sería la acción; acción en el entorno, en la sociedad, en la comunidad, dirigida desde las grandes empresas, e incluso, por qué no, desde las organizaciones universitarias (Gasca y Olvera, 2011, p. 45).

En este sentido, se entiende que las universidades, a partir del establecimiento de unidades de RSU, emprenda acciones que inciden sobre la comunidad. De hecho, se entiende que “la incorporación de la RSU implicará una importante modificación de la manera habitual en la cual se desarrollan las funciones de docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión universitaria” (Gaete, 2015, p. 106). Es decir, genera un impacto en las distintas dimensiones que componen la universidad, implica una forma diferente de desarrollar las labores. Se le atribuyen características favorables en cuanto al impacto sobre la democracia y sobre “la ciudadanía de los estudiantes, como una forma de analizar el impacto de la educación superior en la configuración de ciudadanos y con ello asumir el impacto en la educación cívica y en la consolidación democrática” (Olvera y Gasca, 2012, p. 53).

Desde esta perspectiva, “compete a las universidades promover la responsabilidad empresarial, la responsabilidad social científica y la responsabilidad social ciudadana que nos permita reflexionar acerca de los impactos del conocimiento, los valores y comportamientos que promueve la universidad” (Gasca y Olvera, 2011, p. 49). Se entiende que la RSU provoca un cambio general en la universidad, sobre los estudiantes y sobre la comunidad que rodea a la universidad. En este sentido,

...es necesario insistir en la importancia de impulsar procesos educativos en y para la ciudadanía que contribuyan no sólo a la formación integral de los educandos, sino que permita acercar las políticas públicas al ciudadano, y contribuya a afianzar el rol social de la universidad... (Ollarves y Salguero, 2010, p. 30).

De alguna forma se subentiende que la RSU favorece la generación de condiciones necesarias que permitirán posicionar a la universidad como factor de cambio social.

4.6 Educación ciudadana mundial (ECM)

Si bien la ECM no es una forma de implementación de la formación ciudadana, la hemos incluido en este apartado porque es un tema que abre un debate respecto de la necesidad de preparar a los ciudadanos para el contexto de interconexión global que estamos viviendo. Al igual que ocurre con otros conceptos tratados en este trabajo, no tiene solo una forma de abordarlo, las temáticas que incluye son variadas y su aplicación a la enseñanza puede ser transversal o vista a partir de otras materias, que es la forma más común de abordarla (UNESCO, 2016b). Desde esta perspectiva, no es una temática que dispute el espacio de la formación ciudadana, más bien es algo que puede quedar incluido en esta.

El principal promotor de esta idea ha sido la UNESCO que, a partir del objetivo para el desarrollo sostenible 4.7 (UNESCO, 2016a), define la estrategia a llevar a cabo que permitirá desarrollar la ECM. Según la organización “la ECM tiene un papel fundamental que desempeñar en el proceso de dotar a los alumnos de competencias para hacer frente al mundo dinámico e interdependiente del siglo XXI” (UNESCO, 2016b, p. 10). Tal como lo hemos visto en párrafos precedentes, aparece el tema de las competencias y la lógica de generar ciudadanos competentes, en este caso, en lo relativo a su inserción en el esquema global. Este discurso relativo a la ECM,

se ha presentado como parte de la solución de desafíos mundiales actuales como el respeto a los derechos humanos, el conocimiento de la interconexión global, el conocimiento de otras culturas, el desarrollo de la responsabilidad global, la conciencia ambiental, el crecimiento económico y/o la justicia social (Estelles y Fischman, 2020, p. 3).

Ahora bien, según lo indica la literatura, varias instituciones de educación superior declaran preparar a sus estudiantes para la ciudadanía global o para ser ciudadanos globales, no obstante, tales afirmaciones son difíciles de evaluar porque existen diferentes formas de entender la ciudadanía global, lo cual afecta “directamente los enfoques pedagógicos aplicados. Aunque los conocimientos existentes sobre ciudadanía global no son necesariamente incompatibles, alinearlos puede ser un desafío”³¹ (Horey et al., 2018, p. 1). A esto debe agregarse que

los diferentes propósitos de la educación para la ciudadanía global pueden ser confusos, particularmente para los académicos que conocen estas ideas, no necesariamente a través de sus propios estudios, sino a través de políticas universitarias que apuntan a implementar estándares estratégicos y pedagógicos más amplios y cumplir con los imperativos del marketing³² (Horey et al., 2018, p. 2).

La literatura revisada informa, además, de una visión crítica en cuanto a la implementación y objetivos de la ECM, de hecho, hay planteamientos que apuntan a que la ECM tiene un prototipo romántico del ciudadano global (Estelles y Fischman, 2020). Asimismo, un estudio de tipo cualitativo llevado a cabo en la Universidad de Carolina del Norte en Estados Unidos, toma a la universidad como un espacio cosmopolita donde, según la investigación, se replican lógicas de opresión y exclusión que se observan a nivel global (Dimpfl y Smith, 2019). En otra investigación llevada a cabo en universidades de Australia, Canadá, Sudáfrica, Reino Unido y Estados Unidos, se hizo un análisis de las misiones y los currículos de los programas de ciudadanía global. Se examinaron las diferentes maneras que existen de conceptualizarla y las consecuencias que tiene esto para la justicia social y la equidad. Se argumenta, por un lado, que los programas de ciudadanía global podrían replicar las inequidades de poder y, por otro, que podrían ser una oportunidad de formar estudiantes que sean comprensivos con su propio contexto, el de otros y las relaciones de poder que hacen que el sur y el norte, así como el mundo desarrollado y en desarrollo, estén divididos (Aktas et al., 2017).

No obstante las problemáticas que se pueden presentar en la implementación de la ECM y las visiones críticas a la cual está sometida a través de la literatura, da cuenta de la importancia de dotar a la ciudadanía de las competencias necesarias para insertarse como ciudadano global. En este sentido, se destaca que el ciudadano activo está globalmente atento, son tolerantes, están conscientes de los fenómenos interculturales y respetan la diversidad. Entienden que hay temas que son muy grandes para que un país lidie con ellos y saben que las acciones locales pueden tener consecuencias alrededor del mundo (*Active Citizenship: The Role of Higher Education*, 2016).

³¹ Traducción del autor

³² Traducción del autor

Reflexiones finales



El tema de la formación ciudadana en la universidad tiene larga data. En Europa y Estados Unidos, la discusión se remonta a más de dos décadas y, según notamos de la revisión llevada a cabo, mucho tiene que ver el informe Delors (Delors, 1996), donde conceptos como educación cívica, participación democrática y competencias, influyen decididamente en las políticas que se llevarán a cabo en distintos países. En el caso de América Latina, de lo leído se desprende que el tema se está discutiendo hace poco más de una década. Sin embargo, si bien hay bastante reflexión teórica, hay poca investigación empírica. En cuanto a esta, lo que más encontramos son estudios de caso de orden cualitativo y escasa investigación cuantitativa de tipo longitudinal que permita predecir y generalizar.

A partir de lo señalado, podríamos decir que, si bien existe acuerdo en cuanto a la necesidad de implementación de la formación ciudadana en la universidad como parte del proceso de socialización política y de sustento del compromiso cívico ciudadano, ese acuerdo no tiene un sustento empírico. Por ende, no hay información concreta relativa a los efectos que la implementación de alguna estrategia tenga sobre el compromiso cívico en la universidad, en la comunidad o ciudadanía activa de los estudiantes. Los datos que existen al respecto son de estudios de caso, poco generalizables y que, si bien informan ciertas similitudes, no dan pistas determinantes en cuanto a los efectos que la formación ciudadana en las universidades pueda tener sobre el comportamiento futuro de los egresados.

A lo anterior, podemos agregar que no hay una teoría general que cubra, por ejemplo, la noción de ciudadanía y menos sobre formación ciudadana en la universidad, como tampoco hay claridad respecto de si la educación es causa o proxy de la participación y el compromiso cívico. En general, se asume que hay una amplia gama de aproximaciones a los conceptos que, en ocasiones, ensombrecen la discusión. Desde esta perspectiva, la búsqueda de un paradigma al respecto resulta vana, dado que no hay acuerdos ni convenciones de la comunidad científica que avancen sobre el tema y aporten un corpus en cuanto al mismo. Inclusive, pudimos notar que algunos autores echan en falta la pedagogización de la formación ciudadana, aludiendo a que no está del todo claro cómo puede implementarse en el espacio universitario.

Asimismo, la falta de precisión conceptual y, en ocasiones, el estiramiento conceptual, nos permite sostener que las nociones de formación ciudadana, educación ciudadana, educación cívica y educación para la ciudadanía, son utilizadas de manera indistinta en diferentes documentos y, en reiteradas ocasiones, en un mismo documento. No obstante, encontramos referencias a las diferencias que podrían existir entre ellos, pero, por lo visto, no es una discusión central. Por ende, creemos que, si bien desde un punto de vista pedagógico se pudiera evidenciar diferencias, de la lectura no se desprende claramente que existan discrepancias de base que impidan la coexistencia y utilización de los conceptos en cuestión.

En línea con lo anterior, nos pareció del todo relevante la diferenciación entre las nociones de educación acerca de la ciudadanía, a través de la ciudadanía y para la ciudadanía. Esto en el entendido que son tres dimensiones que apuntan a cuestiones con distinto grado de complejidad, que no son excluyentes entre sí y que abarcan espacios diferentes. En este sentido, más que sobre la denominación, se debe poner atención a estas dimensiones al momento de implementar dado que, por ejemplo, una materia/asignatura/plan/programa de formación ciudadana o educación ciudadana, podría incluirlas a las tres dimensiones porque suponen distintas formas de llevarse a cabo y pueden estructurarse a partir del aprendizaje situado y no situado.

En cuanto a los debates que se pudieron observar respecto de la formación ciudadana en la universidad, por un lado, se evidencian posicionamientos en cuanto al deber ser y al rol que debe tener la institución y, por otro, en cuanto a cómo se debe llevar a cabo el aporte a la construcción de la ciudadanía. En cuanto a lo primero, la mayor parte de la literatura revisada, concuerda en que, más allá de si la institución es pública o privada, su rol y proyección es público. Respecto de esto la postura es taxativa, la universidad no solo forma profesionales/técnicos, también ciudadanos. En cuanto a lo segundo, las posturas son menos claras, esto en el entendido que no hay una fórmula probada, más bien se entiende que esto depende de varios factores, entre ellos, el tipo de universidad. A esto último podríamos añadir que no existe consenso sobre la posibilidad de extender lo que se hace en educación primaria o secundaria a la universidad, por lo visto, se subentiende que son espacios distintos y que las estrategias a implementar difieren en cuanto a la población objetivo.

Ahora bien, respecto del debate acerca de la implementación de la formación ciudadana, existirían dos dimensiones que demandan acción por parte de la universidad. Por un lado, lo que compete a la formación ciudadana de los estudiantes como una cuestión básica y complementaria a su preparación como profesionales o técnicos. En este sentido, la idea es complementar lo deontológico con la ética ciudadana del estudiante. Por otra parte, tenemos el involucramiento de la universidad como institución con la comunidad que la rodea. Esto es una definición que, según la literatura, es relevante toda vez que se juegan visiones mercantilistas, asistencialistas y de colaboración que deben ser puestas en cuestión. Ambas dimensiones mencionadas, hacen parte de lo que la literatura asume es el ethos de la universidad.

En cuanto a las estrategias de implementación, pudimos reconocer al menos 4. Entre estas, están las que podríamos denominar pasivas, como insertar un curso de ciudadanía en el currículo, y las que requieren acción e involucramiento, como el aprendizaje de servicio. Al respecto, también se reconoce que están las estrategias vinculadas al currículo, como las anteriormente nombradas y las que hacen parte de lo extracurricular, como el voluntariado. Obviamente, no son excluyentes, pero la literatura destaca aquellas formas activas, inclusive cuando se habla de insertar cursos/asignaturas que den cuenta de los temas vinculados a la ciudadanía, se plantean formas activas de aproximarse, como lo son el tratamiento de temas controversiales y la pedagogía crítica, dando mayor relevancia a un aprendizaje activo y participativo por parte del educando. Ahora bien, la literatura da cuenta de que las universidades son diferentes entre sí y con otras, obedecen a distintos objetivos y principios, tienen sellos que las caracterizan y sus contextos difieren. Por tanto, las estrategias estarán vinculadas con esas especificidades.

En cuanto a lo anteriormente planteado, una idea sobre la cual notamos la existencia de acuerdo en la literatura revisada, es superar la ciudadanía pasiva y avanzar a lo que se denomina ciudadanía activa, entendida como aquella que

vincula la teoría participativa con las visiones maximalistas de ciudadanía. En estas, se entiende que el buen ciudadano no solo es aquel que vota, se informa y tiene opinión entre otras que podríamos nombrar, sino también aquel que se involucra con su comunidad, participa en distintas organizaciones, emprende acciones de distinto tipo, etc. Es decir, es un ciudadano comprometido, lo cual implica estar interesado e involucrado con su entorno tanto desde la dimensión cívica, que atañe a la participación política de los ciudadanos y su interacción con el sistema político, como la civil, que dice relación con la convivencia democrática, la interacción entre las personas.

Finalmente, cualquiera sea el camino a tomar, la literatura coincide en que requiere de acciones concretas e involucramiento explícito de la universidad como institución. Asimismo, se desprende que cualquiera sea la estrategia a implementar, o derrotero a seguir, implica pensar si lo que se quiere obtener son resultados inmediatos y visibles en cuanto al involucramiento de los estudiantes en la universidad o si se llevará a cabo un plan que implique visualizar el impacto de estas estrategias a nivel sociopolítico. Ambas cuestiones no son excluyentes, pero no se puede dar por sentado que una contiene a la otra. Las acciones que se implementen implican tiempos distintos y mecanismos de evaluación y rendición de cuentas y, tal como se dijo anteriormente, requiere de definiciones claras en términos conceptuales que permitan llevar a cabo la labor de implementar la formación ciudadana en las universidades públicas chilenas.



Bibliografía

- Adler, R. P., y Goggin, J. (2005). What Do We Mean By “Civic Engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Ahier, J., Beck, J., y Moore, R. (2005). *Graduate Citizens: Issues of Citizenship and Higher Education* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203986899>
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., y Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Álvarez, A., Sandoval, O., Saker, J., y Moreno, G. (2017). *Competencias ciudadanas para la formación integral en educación superior*. Editorial Educosta. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1169>
- Arthur, J., y Bohlin, K. E. (2005). *Citizenship and higher education the role of universities in communities and society*. RoutledgeFalmer. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=102561>
- Astaíza, A., Castillo, M., Rojas, G., Mazorco, J., y Prieto, O. (2019). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: Convivencia y transformación social. *Revista Educación*, 44, 1–16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36847>
- Avery, P. (2011). Deliberation as core part of teacher education and civics classrooms. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 10, 11–21.

- Ávila, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 14(20), 153–175. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.009>
- Ávila, P. (2015). *Construcción de ciudadanía digital: Un reto para la Educación*. 1–17. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead>
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y educación para a ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, 0(5), 211–224. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>
- Berinsky, A. J., y Lenz, G. S. (2011). Education and Political Participation: Exploring the Causal Link. *Political Behavior*, 33(3), 357–373. <https://doi.org/10.1007/s11109-010-9134-9>
- Braskamp, L. (2011, octubre 25). *Higher Education for Civic Learning and Democratic Engagement: Reinvesting in Longstanding Commitments* [Text]. Association of American Colleges & Universities. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/higher-education-civic-learning-and-democratic-engagement-0>
- Cárcamo, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1–14. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.3>
- Carter, J., y Young, R. (2016). *Active Citizenship: The role of higher education* (pp. 1–44). GuildHE. <https://guildhe.ac.uk/active-citizenship-the-role-of-higher-education/>
- Chávez, D., y Mieres, M. (2017). Representaciones de democracia y ciudadanía en estudiantes universitarios de pedagogía del sur de Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1–28. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28202>
- Cheresky, I. (2006). La ciudadanía en el centro de la escena. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, 827–834.
- Cordero, M., Heredia, E., Heredia, Y., y López, S. (2017). A citizenship skills development model among undergraduate students. *Virtualis*, 8, 15.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=187379>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. UNESCO Oficina internacional de educación. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/citizenship-education-latin-america-priorities-school-curricula-ibe-working-papers>
- Curcio, M., y Camargo, E. (2012). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión Política*, 14(28), 118–126.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/10446>
- Dewey, J. (2010). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (Tercera edición). Morata.

- Dimpfl, M., y Smith, S. (2019). Cosmopolitan sidestep: University life, intimate geopolitics and the hidden costs of “Global” citizenship. *Area*, 51(4), 635–643. <https://doi.org/10.1111/area.12497>
- Disi, R., y Mardones, R. (2019). Chile 2010: La desafección política y su impacto en la participación política convencional y no convencional. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 73, 189–226.
- Disi, R., y Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Education Policy Analysis Archives*, 29(0), 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>
- Echavarría, C. (2015). *Formación inicial de maestros colombianos en temas relacionados con la educación cívica y la educación ciudadana*. OREALC/UNESCO.
- Ekman, J., y Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Estelles, M., y Fischman, G. E. (2020). Imaginando una educación para la ciudadanía global después del COVID-19. *Praxis Educativa*, 15, 1–14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>
- Ferro, B., y López, E. (2013). El Proceso de formación ciudadana para la carrera de medicina, una mirada de renovación. *Revista Ciencias Médicas*, 17, 130–148.
- Gaete, R. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97–107. <https://doi.org/10.25100/cdea.v31i53.20>
- García, J. (2018). Diversas perspectivas de formación ciudadana en bachillerato y una propuesta desde la cultura ciudadana. *Voces de la educación*, 3, 23.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- Gasca, E., y Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 56, 37–58.
- Gassman, J., Beck, J. M., y Klein, J. (2017). Creating Intentional Paths to Citizenship: An Analysis of Participation in Student Organizations. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 8(1), 2–15.
- Giersch, J., y Dong, C. (2018). Required civics courses, civics exams, and voter turnout. *The Social Science Journal*, 55(2), 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.socij.2017.09.002>
- González, B. (2019). Retos de la formación ciudadana para la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 11, 341–349.
- Gros, B., y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103–125.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía: Una breve historia*. Alianza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=291463>
- Hernández, E. (2011). El compromiso cívico y político de los jóvenes y el rol de las nuevas tecnologías en educación: Modelos de e-democracia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 101–124.

- Hernández, H., y López, J. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 0(35E), 43–57. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.43-58>
- Hillygus, D. S. (2005). The missing link: Exploring the Relationship Between Higher Education and Political Engagement. *Political Behavior*, 27, 25–47. <https://doi.org/10.1007/s11109-005-3075-8>
- Holguín, L., Penilla, J., Chaverra, L., y Arango, E. (2019). Importancia de la formación ciudadana en el currículo universitario. *Revista de investigaciones UCM*, 19, 78–89. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.126>
- Hopenhayn, M. (2001). Viejas y nuevas formas de la ciudadanía. *Revista de la CEPAL*, 2001(73), 117–128. <https://doi.org/10.18356/6447064a-es>
- Horey, D., Fortune, T., Nicolacopoulos, T., Kashima, E., y Mathisen, B. (2018). Global Citizenship and Higher Education: A Scoping Review of the Empirical Evidence. *Journal of Studies in International Education*, 22(5), 472–492. <https://doi.org/10.1177/1028315318786443>
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Factotum*, 6, 1–22.
- Hou, S.-I., y Wilder, S. (2015). Changing Pedagogy: Faculty Adoption of Service-Learning: Motivations, Barriers, and Strategies Among Service-Learning Faculty at a Public Research Institution. *SAGE Open*, 5(1), 1–7. <https://doi.org/10.1177/2158244015572283>
- Ibarra, Á., Hernández, N., y Camacho, B. (2020). Elementos de formación ciudadana presentes en los programas de pregrado de la Universidad de Guadalajara, México. *Acción y Reflexión Educativa*, 45, 1–18.
- Iriarte, A., y Ferrazzino, A. (2013). La cuestión de la formación ciudadana universitaria en Latinoamérica. Construcción y ejercicio de una ciudadanía social. *Acta Académica*, 1–15. www.academica.org
- Jafarov, J. (2018). Students' Perceptions of Citizenship and Civic Engagement at Higher Education Institutions in Germany. *Education in the North*, 25, 49–71.
- Kerr, D. (2000). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, X(3/4), 5–31.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. (1ª ed.). Paidós.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75, 81–112.
- Lamprianou, I. (2013). Contemporary political participation research: A critical assessment. En K. N. Demetriou (Ed.), *Democracy in Transition* (pp. 21–42). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30068-4_2
- Lloret, C., Botella, M., Alcantud, M., y Soriano, J. (2021). Por una ciudadanía global e intercultural de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Conrado*, 17(78), 7–15.
- Macfarlane, B. (2005). The Disengaged Academic: The Retreat from Citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59(4), 296–312. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2005.00299.x>

- Macfarlane, B. (2007). Defining and Rewarding Academic Citizenship: The implications for university promotions policy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 261–273. <https://doi.org/10.1080/13600800701457863>
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Reis*, 79/97, 297–344.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85–102.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: La dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje de servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11–26). Ediciones Octaedro.
- Martínez, M., y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 63–83.
- Matsuda, N. (2014). Can Universities Supply Citizenship Education? A Theoretical Insight. *Japanese Political Science Review*, 2, 89–110. <https://doi.org/10.15545/2.89>
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- McMillan, J. J. (2004). The potential for civic learning in higher education: “Teaching democracy by being democratic”. *Southern Communication Journal*, 69(3), 188–205. <https://doi.org/10.1080/10417940409373292>
- Mctighe, C. (2011, octubre 25). *Reconfiguring Civic Engagement on Campus: What Are the Levers for Change?* [Text]. Association of American Colleges & Universities. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/reconfiguring-civic-engagement-campus-what-are-levers-change>
- Mesa, A., y Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la Educación Superior. *Uni-pluriversidad*, 11(1), 85–96.
- Molano, O., Campos, M., y Quintero, M. (2008). Educación ciudadana universitaria para la cultura de paz. *Multiciencias*, 8(2), 163–171.
- Mora, A. (2009). Ciudadanía. Bosquejo impreciso a través de la Historia. En M. Berruezo y S. Conejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (Vol. 2, pp. 147–157). Universidad Pública de Navarra.
- Morales, A. M., y Venet, R. (2019). La formación jurídico ciudadana del estudiante ecuatoriano. Reflexiones en torno a la necesidad de su transversalización. *Universidad y Sociedad*, 11, 309–315.
- Morán, M., y Benedicto, J. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes* (España). Injuve. <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/la-construccion-de-una-ciudadania-activa-entre-los-jovenes>
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos, M. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on education*, 12, 77–91.
- Nieves, M. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: El aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27–56). Ediciones Octaedro.

- Nilson, M., Broom, C., Provençal, J., y Bai, H. (2014). Towards Inclusive and Generative Citizenship Education. En J. Laker, C. Naval, y K. Mrnjaus (Eds.), *Citizenship, democracy and higher education in Europe, Canada and the USA* (p. 53). Palgrave Macmillan, London.
- Ollarves, Y., y Salguero, L. (2010). Investigación, Ciudadanía y Educación Superior. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 11, 17–37.
- Olvera, J., y Gasca, E. (2012). La ciudadanía y universidad pública: Ideas de responsabilidad social universitaria. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 5(2), 46–62.
- Onyx, J., Kenny, S., y Brown, K. (2012). Active Citizenship: An Empirical Investigation. *Social Policy and Society*, 11(1), 55–66. <https://doi.org/10.1017/S1474746411000406>
- Orellana, C., Bivort, B., Martínez, S., Farias, F., Cárcamo, H., Blanco, E., y Pérez, G. (2015). Formación ciudadana y participación política en jóvenes de la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 119–134.
- Padilla, L., Padilla, J., y Silva, W. (2012). La formación ciudadana en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 49–71. <https://doi.org/10.22490/25391887.772>
- Parker, W. (1996). "Advanced" ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizenship Education. *Teachers College Record*, 98(1), 105–125.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados*. (pp. 25–50). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Persson, M. (2013). Education and Political Participation. *British Journal of Political Science*, 45(3), 689–703. <https://doi.org/10.1017/S0007123413000409>
- Pizarro, V., y Hasbún, B. (Eds.). (2019). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*. Ediciones CEA-FEN, Universidad de Chile.
- Ross, A. (2012). Education for active citizenship: Practices, policies, promises. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 7–14.
- Santiago, R. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Cuestiones constitucionales*, 23, 153–174.
- Santos, M. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565–590. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233>
- Sermeño, Á. (2004). Ciudadanía y teoría democrática. *Metapolítica*, 33, 87–94.
- Silva, N. (2013). Democracia, representación política y elitismo. Una aproximación sociológica a las ideas de Peter Bachrach. *Politeia*, 36(50), 27–57.
- Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J., y Vila, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: Dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de educación*, 358, 542–562.
- Tapia, E. (2003). *Socialización política y educación cívica en los niños*. Instituto Mora.
- Teodoro, A., y Guilherme, M. (Eds.). (2014). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-545-8>

- UNESCO. (2016a). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2016b). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- Varela, E., Martínez, M. L., y Cumsille, P. (2015). ¿Es la participación política convencional un indicador del compromiso cívico de los jóvenes? *Universitas Psychologica*, 14(2), 715–729. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.eppc>
- 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.
- Veugelers, W., de Groot, I., Llomovatte, S., y Naidorf, J. (2017). Higher Education, Educational Policy and Citizenship Development. *Education and Society*, 35(1), 27–42. <https://doi.org/10.7459/es/35.1.03>
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wood, J. (2012). The University as a Public Good: Active citizenship and university community engagement. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 15–31.
- Wynne, R. (2014). Higher Education Student Civic Engagement: Conceptualizations of Citizenship and Engagement Strategies. En J. Laker, C. Naval, y K. Mrnjaus (Eds.), *Citizenship, Democracy and Higher Education in Europe, Canada and the USA* (pp. 60–85). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137287489_4
- Yang, J., y Hoskins, B. (2020). Does university have an effect on young people's active citizenship in England? *Higher Education*, 80(5), 839–856. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00518-1>
- Zayas, M. (2015). *La formación del alumnado universitario: Análisis de sus percepciones acerca del aprendizaje-servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana*. Universidad de Valencia.
- Zayas, M., Gozávez, V., y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: Una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1–15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

Anexo: Experiencias formación ciudadana educación superior en Reino Unido

Con base en documento:

- Carter, J., & Young, R. (2016). *Active Citizenship: The role of higher education* (pp. 1-44). GuildHE. <https://guildhe.ac.uk/active-citizenship-the-role-of-higher-education/>

El tema central del documento es la ciudadanía activa y el rol que a la educación superior le compete en ella. Lo utilizamos habida cuenta que la literatura considerada en este estado del arte, informa que la formación ciudadana se puede llevar a cabo a través de alguna de las siguientes estrategias y, además, identifica a la ciudadanía activa como algo a promover entre los estudiantes de la educación superior. En este documento, se han identificado las siguientes áreas como claves para la comprensión de la misma:

1. Voluntariado: los ciudadanos activos contribuyen a la comunidad a través del voluntariado. Esto se refleja en las instituciones de caridad, las sociedades, clubes y otras organizaciones de la sociedad que dependen del voluntariado, y toman un rol activo en estas. Estas organizaciones promueven las habilidades de ciudadanía que va a permitir que los graduados puedan contribuir a la vida pública. La educación superior debería jugar un rol importante en el apoyo al voluntariado, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad para involucrarse y desarrollar estas habilidades.
2. Compromiso democrático: los ciudadanos activos tienen las habilidades y conocimientos para participar de la vida política. Ellos se comprometen con los procesos democráticos a un nivel local y nacional, y buscan participar en maneras que ellos piensan que pueda mejorar la sociedad. Como una experiencia formativa, la educación superior tiene un rol clave que jugar, no solamente en la promoción de los procesos y el compromiso democrático, sino que el cuestionarlo apropiadamente y analizarlo críticamente.
3. Sustentabilidad ambiental: los ciudadanos activos de hoy entienden que sus acciones pueden afectar a los ciudadanos del futuro. La educación superior tiene un rol muy importante en el desarrollo de ciudadano que entienden el medio ambiente y están inclinados a actuar de manera sustentable. Esto incluye el apoyo a investigaciones diseñadas para el estudio de temas clave como la energía sustentable y la producción de la comida, además en la formación de estudiantes como ciudadanos que entienden los desafíos de sustentabilidad que enfrenta la sociedad.
4. Compromiso con la comunidad: los ciudadanos activos trabajan con sus comunidades locales para colaborar en la solución de problemas. Contribuyen a las comunidades en las que viven y trabajan. Desarrollar formas para que los estudiantes puedan comprometerse de manera efectiva con la comunidad desarrolla habilidades para que los ciudadanos se desarrollen de manera efectiva en estas áreas, incluyendo la comprensión de las tensiones locales en términos de necesidades, políticas y tensiones.

5. Ciudadanía global: los ciudadanos activos entienden que la ciudadanía no es exclusiva del ámbito local o nacional. Aprecian las acciones que ocurren a nivel local y tienen consecuencias internacionales, y actúan acorde a ellas. La educación superior tiene un rol en el desarrollo de estudiantes como ciudadanos globales que tienen el conocimiento, la comprensión, las habilidades relevantes, las actitudes y los valores para estar acordes a las demandas de la globalización.
6. Reflexión y desarrollo: los ciudadanos activos tienen la capacidad de auto – examinarse y comprometerse con su desarrollo personal. Los ciudadanos activos se reflejan en sus experiencias y examinan las lecciones aprendidas, exploran los valores, fortalezas y debilidades para poder traducir estos atributos personales en activos para ellos y para la sociedad.

ÁREA 1: VOLUNTARIADO

Los ciudadanos activos contribuyen a la comunidad a través del trabajo voluntario: caridad, sociedades, clubes y cuerpos públicos cuentan y dependen solo del voluntariado. El adoptar un rol activo en estas organizaciones promueve las habilidades ciudadanas que les permiten contribuir a la vida pública. La educación superior debe jugar un rol en el apoyo al voluntariado, asegurando que todos los estudiantes tengan esta opción.

La investigación sugiere que un estudiante que hace voluntariado juega un rol importante en el desarrollo de la comunidad estudiantil, trabaja la integración desde un punto de vista distinto al de la universidad, dado que lo hace desde organizaciones fuera de ella. Los graduados que hicieron voluntariado durante su paso por la universidad es más probable que lo sigan realizando en su vida diaria, a diferencia de quienes no lo hicieron. Además, incide positivamente sobre otros aspectos como la autoestima, la salud mental, relaciones familiares y promover un estilo de vida sana.

- Leeds College of Art
En esta institución de educación superior, se instala una organización que trabaja con mujeres sobrevivientes de ataques con ácido en India. La fundadora va a Reino Unido a estudiar un BA, donde su proyecto final radica en la relación entre el empoderamiento femenino y la moda. El proyecto consiste en hacer una película con los testimonios de las sobrevivientes. A través de este proyecto nace la fundación "Make Love, no Scars"
La idea central era financiar el tratamiento de recuperación de las sobrevivientes, además de otorgarle apoyo legal para asegurar una compensación. La fundación es el único link que tienen las sobrevivientes con los médicos, educación, empleo y abogados.
- University of Winchester
En esta universidad, existe un sistema de acreditación de actividades de voluntariado, lo cual permite generar recompensas y validar, como parte del currículo, este tipo de actividad. Esto permite superar una de las grandes barreras al voluntariado, lo cual supone un plus dado que, hay evidencia que sugiere, que quienes más forman parte de actividades voluntarias, son los más comprometidos en actividades extra curriculares. Otro tema importante son las

pocas oportunidades que existen para quienes trabajan para pagar la universidad.

Para incentivar a aquellos estudiantes que no hacen voluntariado, se creó que el programa Winchester Hub, el cual tiene como principal objetivo permitirles involucrarse con la acción social a pesar de los temas de tiempo, desconocimiento, no tener personas cercanas involucradas o no haber participado antes.

El programa opera con un staff permanente. Las tareas más comunes son: orden, pintado de espacios comunitarios, sumar personas a quienes organizan agrupaciones locales y organización de comedores. Existen criterios claros para la selección de las tareas a desarrollar: debe tener un impacto tangible donde se pueda ver la acción de voluntariado, además son reconocidos regularmente por el staff. Como resultado, el programa ha permitido que muchos estudiantes lo consideren como la puerta de entrada a compromisos de más largo aliento con la comunidad.

ÁREA 2: COMPROMISO DEMOCRÁTICO

Los ciudadanos activos tienen habilidad y conocimiento para participar de la vida política, además de comprometerse con los procesos democráticos locales y nacionales. Asimismo, buscan participar en maneras que son una mejora para la sociedad. En este punto, la educación superior tiene mucho que decir.

¿Qué significa compromiso activo?: votar en elecciones locales y nacionales, ser candidato en alguna elección, asistir a consejos y firmar de peticiones. Además, hay actividades menos institucionales (que el texto llama informales), como influir en campañas políticas, hacer lobby como parte de la acción social y el activismo. La universidad debería desarrollar ambas.

¿Cuál es el rol de las instituciones en el desarrollo del compromiso cívico? Los estudiantes se ven involucrados casi por primera vez en una elección o proceso democrático dentro de la universidad (elecciones internas de centro de estudiantes, por ejemplo). Asimismo, aprenden qué es lo que implica la representación y la rendición de cuentas; desarrollan habilidades, como la negociación, el entendimiento de los procesos de reunión y la oratoria. Las instituciones pueden potenciar este compromiso a través de la promoción de la inscripción en los registros electorales y votaciones.

- **Ravensbourne University London**

La universidad intenta promover la capacidad creativa y fortaleza cívica de sus estudiantes, así como la capacidad de generar ideas y ser agentes de cambio. La conexión con la comunidad es importante en este punto. A través de partnerships, proyectos, programas de liderazgo y mentorías, la institución crea canales y plataformas para ir más allá en cuanto al enfoque del compromiso cívico del estudiante: el programa se llama "Active Citizen Project".

El programa se gestiona a través de una alianza entre la federación de estudiantes, Ciudadanos UK y Ravensbourne. Se establecen comités compuestos por distintos actores clave de la comunidad, se organizaban distintos proyectos como programas de liderazgo, programas de voluntariado

y mentorías. Su impacto ha sido positivo, logrando considerable asistencia en distintas instancias de participación y aumento sostenido de quienes participan en talleres.

- **AEEC University College**

El rol de los Centros de estudiantes / Federaciones. Las organizaciones de estudiantes son un testimonio de su participación democrática. Les permite vivir un proceso democrático de cerca, los empodera y les permite desarrollar una serie de habilidades y conocimientos acerca del proceso de toma de decisiones de las autoridades a nivel universitario. También son importantes las orgánicas que los agrupan a nivel nacional, lo cual amplía el espectro. Para poner en marcha el plan, las autoridades de la federación, en coordinación con las autoridades institucionales crearon categorías (compromiso académico, desarrollo de habilidades prácticas, profesionalismo, comunidad AEEC) para reconocer a los estudiantes por sus logros en todas las áreas de la vida estudiantil y otorgarles un premio. El personal administrativo/académico podía nominar a los estudiantes en todas las categorías, esto dado que, una de las barreras al compromiso de los estudiantes, es el poco compromiso de ellos. Los nominados eran dados a conocer en el informativo y se llevaba a cabo una ceremonia de premiación. A largo plazo, se espera aumentar el compromiso en todo sentido y de todos los estamentos, gracias al reconocimiento de otras instancias universitarias, lo cual compromete al estudiantado a participar más de estas iniciativas.

AREA 3: SUSTENTABILIDAD AMBIENTAL.

En la actualidad se entiende que las acciones de los ciudadanos de hoy impactarán a los del mañana. La educación superior tiene un rol que jugar en este ámbito, y desarrollar ciudadanos que entiendan lo que implica el entorno natural y que estén inclinados a actuar de manera sustentable. La universidad representa el primer set de decisiones adultas e independientes que muchos estudiantes toman (donde vivir, qué comer, comprar, etc)

Además de tomar decisiones personales, pueden aportar en decisiones institucionales: ¿qué hacer con los edificios e infraestructura del campus? ¿qué pasa con las áreas verdes del campus? También se pueden iniciar procesos como el reciclaje y la disminución de la huella de carbono.

- **University of Worcester**

La institución lleva a cabo una iniciativa que pone relaciona al personal universitario, los estudiantes, negocios y escuelas, donde se les provee con una experiencia interactiva para que puedan explorar oportunidades para un futuro bajo en carbono. Esto se inspira en el lema de la universidad (cambiar hoy para proteger el mañana). Para esto, se llevaron a cabo reuniones con 200 personas (desde estudiantes hasta representantes de negocios) para explorar las alternativas para el futuro. Además, inspiran a los más jóvenes a considerar el desarrollo de habilidades con una mirada de largo plazo.

El programa (Skills for tomorrow) es implementado con un formato de día abierto, donde se comienza con una asamblea, para luego separarse en grupos. Además, se hacen workshops y otras actividades. Esta promoción

de la sustentabilidad tiene un impacto positivo en la comunidad y les provee una educación de calidad a los estudiantes. Este proyecto contempla los tres objetivos. Es un proyecto extra-curricular que se enfoca en la multidisciplinariedad de los problemas, donde se aplican soluciones creativas, holísticas y llevadas a cabo a través del pensamiento crítico.

- Royal Agricultural University

La RAU tiene foco en el emprendimiento y está comprometida a que sus estudiantes tengan acceso a experiencias de emprendimiento, así como el desarrollo de habilidades para la sustentabilidad. El corazón de este enfoque es el Programa de Empresa y Emprendimiento (PEE).

El programa de sustentabilidad a través del emprendimiento, se basa en el enfoque "Piénsalo, Pruébalo, Lánzalo y hazlo crecer". En el primero, existe una cantidad de workshops y oradores inspiradores. Después, son motivados a probar a través de diversos métodos, incluyendo "Primeros pasos", el cual es un fondo de financiamiento y mentoría de la universidad. La universidad apoya las ideas dando acceso a apoyo legal y de contabilidad. Como resultado de esto, las start-ups que comienzan en la universidad aumentaron desde 49 estudiantes a 93 en un periodo de dos años. Hubo 70 reuniones profesionales a lo cual se agregan acceso a mentorías externas (70 estudiantes).

ÁREA 4: COMPROMISO COMUNITARIO

El compromiso comunitario en educación superior, tiene una larga y una turbulenta historia. Algunos llevan sus inicios al periodo medieval, donde se fundaron algunas de las universidades. La apertura de las instituciones de educación superior ayuda a aliviar las tensiones que en sus inicios tuvieron algunos académicos con las comunidades locales (por ejemplo, en el caso de Cambridge y Oxford). El aumento del número de estudiantes, mayores conexiones con el sector privado y las instituciones, y el rol que juegan las universidades para la comunidad local es clave. Las universidades sí importan para el desarrollo económico, social y cultural de sus localidades, ya que no son entidades separadas.

Algunas medidas que sirven para recordar que las universidades no son torres de marfil:

- a) Programas que promueven a los estudiantes como buenos vecinos: estos programas tienen como objetivo el trabajo con la comunidad local para educar en diversos temas de interés.
- b) Grupos de la comunidad: estos grupos pueden contener personas de diferentes partes de la comunidad local, por ejemplo, los gremios.
- c) Proyectos conjuntos: esto ayuda a tender puentes con la comunidad. Una de las maneras es a través del deporte: el hacer equipos deportivos en conjunto con la comunidad es mutuamente beneficioso; por un lado, la comunidad tiene acceso a equipamiento deportivo de calidad y, por otro, los estudiantes se integran y crean relaciones con la comunidad.
- d) Eventos de la comunidad y festivales: se refiere a la realización de eventos abiertos al público. Tiene efectos en la integración de la comunidad en su totalidad.

- **Leeds Trinity University And St Vincent's Support Centre**
En 2015 la universidad de Leeds financió una actividad en el centro de apoyo, gracias a sus iniciativas de apoyo a personas de escasos recursos. En este caso, hubo una alianza que permitió el compromiso local a través de oportunidades para que parte del personal de la universidad y los estudiantes pudieran ser voluntarios.
La forma de llevarlo a cabo consistía en una práctica profesional de seis meses. Un ejemplo es Laura Tomlinson (2015), quien trabajó luego de graduarse en captación de fondos y marketing. Ella estableció los canales de RRSS, así como la organización de eventos en el campus.
- **York St John University**
El Programa Converge – Educación para la recuperación, es una alianza entre en la universidad y la NHS (Mutual de seguridad) que permite proveer oportunidades educacionales a personas que utilizan los servicios de apoyo a la salud mental. Esto tiene los siguientes objetivos: ofrecer oportunidades de calidad a los usuarios del sistema, desafiar las dinámicas de exclusión social que hacen que las personas usuarias del sistema no tengan acceso a educación de calidad y oportunidades de empleo. En este sentido, le proporciona a la universidad una ocasión para trabajar del lado de los usuarios de este tipo de programas y permitirles el acceso a cursos en deportes, artes o danza, por ejemplo.
Este programa tuvo su inicio en 2008 con un curso de teatro ofrecido a la comunidad local que usa los mencionados programas. Parte de lo que pagan los usuarios va destinado a la iniciativa. La universidad pone a disposición su infraestructura. Los cursos han contribuido a la mejora de la salud mental y ha aumentado la inclusión social, además los estudiantes que participan en este proyecto, se sienten más identificados con la casa de estudios.

AREA 5: CIUDADANÍA GLOBAL

Este concepto enfatiza en que las personas operan en un mundo conectado, donde las acciones individuales tienen repercusiones en lo internacional y lo local. Estas son las áreas: (1) conocer y entender la justicia social, las amenazas globales y el conocimiento de los temas globales, (2) habilidades interculturales, éticas, pensamiento crítico y resolución de conflictos, y (3) valores y actitudes, compromiso con la justicia social, igualdad, diversidad, empatía y respeto.

- **Leeds Trinity University y el Cricket Without Boundaries**
Es una iniciativa que parte el 2013 y se hace lleva a cabo través del deporte. La universidad concreta una alianza con Cricket Without Boundaries (ONG que trabaja con personas con VIH e inmunodeprimidas a través de la caridad). Esta alianza significó la oportunidad de que estudiantes pudieran ir a África a hacer voluntariado e implementar proyectos. Las visitas son de dos semanas donde se incluyen actividades que deben completar como parte del currículum de sus carreras. En los últimos tres años, 12 estudiantes de la universidad han hecho cuatro viajes al mencionado continente. Han

capacitado a más de 150 personas y han apoyado a más de 8.000 niños. Los retornados tienen un importante sentido del deber cumplido.

- Newman University

La existencia de oportunidades de trabajo de campo en Gambia, les ha permitido a estudiantes y graduados la oportunidad de explorar el concepto de ciudadanía global. Hay más de 500 estudiantes que han ido a Gambia en visitas de estudio para estudiar temas de sustentabilidad y entender mejor este concepto. En estas visitas, los estudiantes pueden trabajar con comunidades locales en diversas áreas (por ejemplo, desde área de salud hasta educación).

En estas visitas de campo fuera del Reino Unido, los estudiantes pasan tiempo explorando ocho temas globales en términos educativos: ciudadanía, interdependencia, justicia social, desarrollo sustentable, derechos humanos, resolución de conflictos, diversidad, valores y percepciones. La idea es que los estudiantes puedan darse cuenta de que la naturaleza de esta ciudadanía global es compleja.

El programa ha sido exitoso para los estudiantes y la universidad. Los estudiantes, por una parte, desarrollan el conocimiento y entendimiento en función de la experiencia de la ciudadanía global. Para la universidad, es una demostración tangible de que esta experiencia les sirve a los graduados para ser más competitivos al momento de insertarse en el mercado de trabajo.

ÁREA 6: REFLEJO Y DESARROLLO

Los ciudadanos activos tienen la capacidad de autoreflejarse y tener un compromiso personal con el desarrollo de sí mismos. Estos se reflejan en sus experiencias y examinan las lecciones aprendidas, exploran sus valores, fortalezas y debilidades para poder traducir estos atributos personales en activos tangibles para ellos y para la sociedad.

En base a todo lo anterior, está la habilidad de desarrollarse y reflejarse, ya que la identificación de las causas (luchas), así como sus fortalezas y debilidades, es clave para establecer objetivos con miras a una mejor ciudadanía.

Es un proceso que permite al estudiante un auto – entendimiento de sus objetivos y habilidades, como también identificar lo que tienen que hacer para seguir adelante. Es un proceso cíclico. Este proceso de autoconocimiento es la base de una ciudadanía activa y las habilidades que conlleva su desarrollo. Este proceso permite al estudiante elegir cuáles son sus prioridades e intereses en base a los elementos analizados anteriormente.

- GSM London

La comunicación es importante para la búsqueda de trabajo. Se identificó que muchos estudiantes tenían problemas de comunicación. Esta situación, incentivó la instalación del Premio Horizon, como una manera de enfrentarlo. Además de atacar el problema de las habilidades de empleabilidad, busca identificar y reconocer las contribuciones que los estudiantes han hecho a la comunidad.

Este premio les da un impulso competitivo a los estudiantes. La idea es que hay un sistema de puntaje que otorga bonificaciones en cuatro categorías:

empleabilidad y empresa, conciencia cultural y social, apoyo a la comunidad y desarrollo de habilidades personales. Un aspecto importante de este programa es el apoyo a las destrezas de los estudiantes para que puedan construir formas de auto motivación (ellos pueden elegir las actividades en las que quieren participar en cada categoría).

Para observar los resultados, existe un sistema de seguimiento, además de una plataforma online para que los estudiantes puedan comprometerse con equipos durante el semestre. Así se refleja el esfuerzo personal y grupal.

- Abertay University

En 2015, la institución adopta una nueva estrategia de enseñanza y aprendizaje. Se formó un grupo de trabajo inter- institucional que involucra a estudiantes y a miembros del personal universitario. Hubo debate interno y deliberación, además de evaluación de estrategias en otras universidades, donde se les consultó a los estudiantes cuál era el valor de la experiencia educacional de la universidad. El grupo de trabajo llegó a la conclusión de que este nuevo enfoque debía ser el enfoque "Abertay", el cual debía reflejar el ethos de toda la institución, no solo los graduados. Se llegó al consenso en cuanto a que esta estrategia de enseñanza y aprendizaje iba a fomentar lo siguiente: (1) desplegar habilidades y conocimiento para hacer una contribución real a la sociedad a nivel local, nacional e internacional, (2) ser inclusivo, con conciencia global, socialmente respetuoso y estar en constante proceso de autoreflejo y mantener el desarrollo continuo de la conciencia de sus responsabilidades cívicas, éticas y medioambientales.

Lo anterior se vio reflejado en los nuevos electivos de la universidad, donde se proporcionaban excelentes oportunidades para que los estudiantes desarrollaran su conocimiento y habilidad fuera de sus disciplinas. También hay un programa llamado "El Premio Principal" (puede ser distinción), donde uno de sus requisitos es el mínimo de 25 horas trabajadas (pagadas o voluntarias). Esto ha motivado a estudiantes a participar y animarse a postular al premio, ya que cuenta como una actividad verificable.