

CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UNA EXPLORACIÓN DE SUS PRÁCTICAS

Citizenship construction in upper secondary education students: an exploration of their practices

*Construção da cidadania em estudantes do ensino médio:
uma exploração de suas práticas*

JESÚS AGUILAR NERY¹
JESÚS GARCÍA REYES²

Recibido: 29 de enero de 2025.

Corregido: 7 julio de 2025.

Aprobado: 25 de julio de 2025.

Resumen

¿Qué relación hay entre los discursos académicos y el oficial en torno a la formación ciudadana en el nivel medio superior? ¿En qué espacios y cómo se configuran ciertas prácticas de ciudadanía en jóvenes de bachilleratos mexicanos? En este trabajo buscamos aportar

¹ Doctor en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. México. Investigador Titular A, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Líneas de investigación: políticas de equidad en el nivel medio, justicia educativa y formación docente. Correo electrónico: janery@unam.mx

² Doctor en Pedagogía, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador Titular A, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México. Líneas de investigación: Formación ciudadana en educación media y superior, cultura ciudadana y representación y significados de los estudiantes sobre la diversidad. Correo electrónico: jgarcia8207@gmail.com

La presente investigación fue realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT (IN401723). Asimismo, agradecemos a las personas dictaminadoras, quienes enriquecieron el texto con sus observaciones y sugerencias. Los errores persistentes son exclusivamente de los autores.

respuestas a dichas preguntas, para con ello, se expone cierto balance de las investigaciones en las primeras dos décadas del siglo *xxi*, así como se aportan algunos datos recabados en un cuestionario en cuatro entidades federativas de México, que versa sobre algunas conductas de participación que realizan las y los jóvenes bachilleres relacionadas con la ciudadanía. Concluimos que existe cierta disputa conceptual entre los discursos académicos y oficiales, además encontramos cada vez más convergencia entre ambos; en especial con la reforma al bachillerato iniciada en 2019, asimismo, que a menudo se olvida el abordaje de las prácticas del alumnado, las cuales están asociadas con los aprendizajes dentro y fuera de las escuelas.

Palabras clave: Formación ciudadana, bachillerato, México, políticas educativas, ciudadanía, educación media superior

Abstract

What is the relationship between academic and official discourses on citizenship education at the high school level? In which spaces, and through what means, are certain practices of citizenship shaped among Mexican students in upper secondary education? This paper seeks to address these questions by analyzing the interplay between these discourses and examining student practices. Our aim is to evaluate research conducted during the early decades of the twenty-first century while presenting data gathered through a questionnaire administered in four Mexican states. This questionnaire explored some participatory behaviors related to citizenship. Our findings suggest that there is a certain conceptual tension between academic and official discourses on citizenship education. However, we also observe increasing convergence between the two, particularly following the implementation of the 2019 high school reform; also, we highlight the tendency to overlook student practices associated with citizenship learning, both within and beyond school settings.

Keywords: Citizenship education, high school, Mexico, citizenship, upper secondary education

Resumo

Qual é a relação entre os discursos acadêmicos e oficiais sobre a educação para a cidadania no ensino médio? Em quais espaços, e como certas práticas da cidadania são moldadas entre os estudantes mexicanos do ensino médio? Este artigo procura abordar essas questões analisando a interação entre esses discursos e examinando as práticas dos alunos. Nosso objetivo é avaliar as pesquisas realizadas durante as primeiras décadas do século *xxi*, apresentando dados coletados por meio de um questionário aplicado em quatro estados mexicanos. Este questionário explorou sobre alguns dos comportamentos participativos do ensino médio relacionados à cidadania. Nossos achados sugerem que há uma certa disputa conceitual entre os discursos acadêmicos e oficiais sobre educação para a cidadania. No entanto, também observamos uma convergência crescente entre os dois, principalmente após a implementação da reforma do ensino médio de 2019; também, destacamos a tendência de ignorar as práticas dos alunos associadas à aprendizagem da cidadania, tanto dentro quanto fora dos ambientes escolares.

Palavras-chave: Educação para a cidadania, bacharelado, México, cidadania, ensino médio

Introducción

En este trabajo buscamos aportar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué relación hay entre los discursos académicos y el oficial en torno a la formación ciudadana en el nivel medio superior? ¿En qué espacios y cómo se configura la práctica de la ciudadanía en ciertos bachilleratos mexicanos? Basándonos en la idea de campo de Bourdieu y la de conductas de participación, buscamos hacer cierto balance de las investigaciones en las primeras décadas del siglo *xxi*, así como aportar algunos datos recabados en cuatro estados de México sobre algunas prácticas que realizan las y los jóvenes bachilleres relacionadas con la ciudadanía. Concluimos que existe una disputa conceptual entre los discursos académicos y oficiales, además que encontramos cada vez más convergencia entre ambos, especialmente con la reforma al bachillerato iniciada en 2019. Asimismo, que en la mayoría de los casos poco se abordan las prácticas del alumnado, las cuales están asociadas con los aprendizajes dentro y fuera de las escuelas, por lo que se sugiere seguir indagando para integrar tanto los conocimientos académicos con los de las y los jóvenes para la configuración de políticas educativas integrales, adecuadas y pertinentes.

En los siguientes apartados desarrollamos, en primer lugar, la perspectiva desde la que hacemos la lectura de los estudios, la metodología y los datos que presentamos. En segundo lugar, mostramos lo que consideramos es un proceso de configuración del campo de la formación ciudadana en el nivel medio superior en México, esto es, parte de una disputa conceptual e incluso teórica, entre al menos los discursos académicos y oficiales. En tercer lugar, presentamos los datos recopilados en el cuestionario en cuatro entidades de la república y cerramos con una serie de consideraciones sobre lo abordado y sobre futuras rutas de indagación.

Apuntes sobre la perspectiva análisis y la metodología

El concepto de “campo” le sirvió a Bourdieu (1997, 75) para mostrar la configuración de un espacio relativamente autónomo, provisto de sus propias leyes, con una lógica interna que lo singulariza frente a otros. De acuerdo con Bourdieu, podemos usar la metáfora del juego para dar una primera imagen intuitiva de lo que entiende por campo. Se trata de un espacio de

juego relativamente autónomo, con objetivos y con jugadores compitiendo entre sí y empeñados en diferentes estrategias según su dotación de cartas y sus capitales, pero al mismo tiempo interesados en jugar porque reconocen el “juego”, y que vale la pena jugar. Más precisamente, nuestro autor definió el campo “como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones.” (Bourdieu y Wacquant, 1995, 64). Estas posiciones se definen en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, “ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) [...] y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones” (Bourdieu y Wacquant, 1995, 64). Si bien el campo entendido como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio va ligado al concepto de *habitus*, pues atañe a los esquemas mentales y prácticos, esto es, ejercicios de agencia que corresponde a las personas, en este trabajo enfatizamos el primero.

De este modo, el sistema educativo se puede entender como un campo particular de lucha donde los agentes poseen y movilizan diferentes formas de capital (económico, cultural, social y simbólico) para legitimar su visión del mundo, pero incluso su intento de definir o configurar el propio campo. En tal sentido, podemos transferir esas ideas sobre el campo de la formación o educación ciudadana, específicamente, en el nivel medio superior. En este caso, proponemos mostrar que existe un campo en disputa entre, al menos en la última década entre dos agentes: académicos, que buscan promover una ciudadanía mundial o global, fundamentada en discursos supranacionales y el discurso gubernamental federal. Nuestra hipótesis es que, si bien convergen en gran medida ambos discursos en torno la formación ciudadana, el discurso del gobierno mexicano ha puesto mayor énfasis en la conexión local e incluso nacional, para luego mirar a la internacional; estos dos últimos énfasis se observan en el más reciente cambio curricular.

Sin embargo, en ambos casos, se han dejado de lado las representaciones y las prácticas juveniles que, de hecho, están sucediendo en los planteles, por lo cual desde la idea de “conductas de participación” ciudadana (Hevia y Vergara-Lope, 2011), abordamos algunas dimensiones asociadas con las opiniones, disposiciones a asociarse y participar en los asuntos públicos de las y los jóvenes bachilleres.

Para la realización de este texto hemos realizado una búsqueda en bases de datos como DGB-UNAM, Redalyc, Google académico, Dialnet, COLMEX, Springer, principalmente, para conocer el estado de la cuestión. Asimismo,

los datos de la investigación que se presentan provienen del proyecto “Laboratorios ciudadanos para la participación de los jóvenes de Educación Media Superior y Superior”, inscrito en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica. Cuenta con la participación de investigadoras e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México; de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); del Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración (BECA) de Oaxaca; así como estudiantes de posgrado y licenciatura.

El trabajo empírico tiene como base la aplicación de 939 cuestionarios a estudiantes de bachillerato de tres regiones del país en 2023: centro (Ciudad de México y área metropolitana e Hidalgo), sur (Oaxaca) y norte (Baja California). El cuestionario fue elaborado mediante la plataforma de *Google forms* y estructurado en torno a cuatro áreas principales: las expresiones de participación de los jóvenes en temas relacionados con su escuela y su comunidad, el espacio escolar y virtual en el que interactúan, sus interacciones cotidianas y algunas opiniones sobre temas de interés público.

Por razones de espacio, en este artículo se presentan únicamente las preguntas y respuestas relacionadas con algunas prácticas ejercidas por el estudiantado en su espacio escolar y comunitario, así como su percepción sobre ciertas problemáticas de su contexto y la disposición a participar en la resolución de ellas (o no). Además, se incluyó un perfil general, con el propósito de contextualizar a las y los participantes.

Al concluir el periodo de levantamiento del cuestionario mediante *Google forms*, la información recopilada fue organizada inicialmente en bases de datos en Excel divididas por regiones para facilitar su análisis. En una segunda etapa, los datos fueron trasladados al programa SPSS, para una depuración adicional, reestructurando y normalizando las respuestas. Finalmente, se generaron tablas y gráficos a través de técnicas de estadística descriptiva, lo que permitió analizar el comportamiento de la muestra a través de porcentajes.

La muestra estuvo compuesta por 939 estudiantes que respondieron voluntariamente; es decir, fue una muestra por conveniencia y voluntaria (Otzel y Manterola, 2017). De los cuales el 52.7% son mujeres y el 44.1% son hombres, con un rango de edad predominantemente de 16 a 19 años (98% de la muestra). El 77.7% de los participantes reportó trabajar además de estudiar, mientras que el 22.3% se dedica exclusivamente a los

estudios. En cuanto a los ingresos individuales, el 80% declaró percibir entre \$1,000 y \$1,500 pesos mensuales, mientras que únicamente el 7.6% señaló ingresos superiores a \$3,000 pesos. En términos de estado civil, la mayoría son solteros (89%), solo el 1% mencionó estar casado, y el resto manifestó encontrarse en otra situación.

En cuanto a la escolaridad de los padres y madres se observó que un porcentaje de madres cuenta con estudios de secundaria (29.5%) seguido por estudios de bachillerato (26%), mientras que entre los padres los porcentajes correspondientes son del 26% y el 24.3%. respectivamente. Es decir, este perfil escolar refleja un contexto familiar caracterizado por niveles que promedian menos de la escolaridad obligatoria, que como se sabe desde 2012 incluyó al tipo medio superior.

Participaron estudiantes de ocho planteles educativos distribuidos como sigue: un bachillerato perteneciente a la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca; dos Colegios de Ciencias y Humanidades (pertenecientes a la UNAM) y un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) del área metropolitana de la Ciudad de México, un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) del Estado de México y otro de Ensenada (Baja California), así como un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) de Ensenada y una Preparatoria oficial en Hidalgo.

La disputa conceptual entre los discursos académicos y el gubernamental

Como esperamos mostrar, consideramos que el campo de la “formación ciudadana” (como se alude generalmente en el discurso oficial), en el nivel medio superior en México está en proceso de definición y atravesada por diversas posiciones y narrativas entre agentes diversos. Veamos en detalle los registros, iniciando con los académicos, de lo que estableceremos como cierta disputa discursiva, e incluso conceptual, pues como se podrá notar, incluso la nomenclatura es aún espacio lejano de consenso. Por una parte, de acuerdo con Tawil, desde al menos 2006, se pueden encontrar antecedentes muy cercanos al concepto de ECM, pero con la categoría de “educación para la ciudadanía global”, así se puede notar en un texto publicado por uno de los directivos de división de la UNESCO de aquellos años (Pigozzi, 2006).

Si bien el concepto de educación para la ciudadanía mundial (ECM) actualmente parece ir ganando mayor presencia en los debates y estudios, debido a su impulso a través de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), durante la segunda década del siglo *xxi*, proveniente de los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Como lo plantean Tawil (2013) y la Declaración de Incheon, los primeros documentos que hablan sobre ECM datan de 2013 (UNESCO, 2015), a los cuales se han unido otras instituciones multilaterales como las Naciones Unidas (ONU), La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), e incluso El Banco Mundial. Todos ellos han reiterado la importancia del concepto de “Ciudadanía Mundial”, la cual se recomendaba fuera promovida por las escuelas para su paulatina apropiación por parte de los nuevos ciudadanos. De este modo, debido a los compromisos firmados por los distintos países parece que México debería retomarla.

Por otro lado, más que detenernos en el ámbito internacional, lo que interesa es su articulación en el campo discursivo mexicano, pues ahí es donde se puede reconocer la “recontextualización” (o no), como le llama Peraza (2015 y 2016) de dicha propuesta. Esto para algunas/os académicos mexicanos implica sostener que debería retomarse la propuesta de la EMC, invocando los tratados internacionales, pues lo que constatan (sin un ápice de crítica), es que no se ha retomado o no se ha hecho explícitamente.

Podemos señalar que, si bien hay una mayor cantidad de estudios sobre la EMC en los niveles escolares superior y básico, también encontramos algunos sobre el nivel medio superior, aunque pocos antes de 2014, pues según los “estados del conocimiento educativo” entre 1990 y 2001, solo se encontró un trabajo de investigación, por lo que se evidenciaba como el nivel menos abordado (Tapia, *et al*, 2003, 989); para la década siguiente se mencionan apenas tres estudios en el recuento de Molina y Heredia (2013, 253). De este modo, la mayoría de los trabajos se acumulan en la segunda década del siglo *xxi*. Podemos empezar con los trabajos de Peraza, quien de modo más consistente ha abordado dicho tema, junto con Fonseca Bautista y García Reyes, pero también otras personas con trabajos más puntuales, pero sin continuidad que mencionaremos sin exhaustividad en algunos casos, por falta de espacio.

Algunos estudios hablaban en términos generales de “construcción ciudadana” en el nivel medio superior mexicano a principios de la segunda década del siglo *xxi* (Castro, Rodríguez y Smith, 2011 y 2014). Se trata de

un estudio enfocado en las respuestas de un cuestionario de 95 docentes de un posgrado de la UNAM en docencia para el bachillerato. Pero es el trabajo de Peraza, su tesis doctoral (2015), donde por primera vez ubicamos el abordaje de la “Educación para la ciudadanía global” en un bachillerato general (privado) en Nayarit. En ese y, en una suerte de resumen de sus tesis, Peraza (2016) sostiene que “existe una brecha entre el discurso oficial mexicano –que recontextualiza planteamientos internacionales progresistas– y la operacionalización de la educación para la ciudadanía, en un sistema educativo conservador.” (Peraza, 2016, 137).

Peraza reconoce que además del término de ciudadanía global, hay otros como “ciudadanía cosmopolita” o “ciudadanía postnacional”, pero ella opta por el primero, haciéndose eco de la propuesta impulsada por el secretario general de las Naciones Unidas, en 2012: “La educación ante todo” (2016, 136). Peraza dice que partió de identificar las categorías de la educación para la ciudadanía global en el área histórico social, para concluir que “se identifican áreas de oportunidad para introducir el discurso de la ciudadanía global en algunas asignaturas y en las competencias que se esperan del bachiller egresado.” (2012, 152). Este punto es el que interesa destacar, pues de algún modo propone que haya una “recontextualización” en el bachillerato mexicano de la “educación para la ciudadanía global”. La investigadora subraya el peso de instancias como el Banco Mundial y la OCDE como fuentes del discurso educativo oficial (2015, 132), pero alude a los de la ONU y UNESCO como los que “deberían” seguirse, al menos, en relación con la formación ciudadana.

Asimismo, cabe ubicar su análisis en torno a la Reforma del bachillerato de 2008 y reconoce que es más bien implícita la convergencia entre el discurso internacional y el oficial, porque hay algunos matices. Sin embargo, no queda clara en su revisión la alusión más explícita (más allá de la competencia genérica que hablaba de “participar con conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el Mundo”), en torno la formación ciudadana.

Cerca de esa tónica, pero sin demostrar su argumento principal, podemos leer el trabajo de Gerónimo (2020), quien sostiene, mediante un análisis documental, que la educación media busca “formar un ciudadano y, por ende, una sociedad que en proyecto se logra aplicando procesos empresariales de evaluación y de enfoque para cumplir con un proyecto de nación en el marco de la globalización.” (Gerónimo, 2020, 186).

Por su parte, en algunos ensayos de García Reyes (2018, 2019) ha trabajado desde el concepto de “formación ciudadana”, para distinguirla de la “cultura ciudadana”, a la que apela “desde una mirada sociológica acerca de la construcción de ciudadanía, mediante el reconocimiento de la situación en la que viven los jóvenes de bachillerato” (García Reyes, 2019, 72). Siguiendo las ideas del sociólogo francés Alain Touraine propone que “la cultura ciudadana se identifica con el trato a los semejantes y la relación constante con su entorno.” (García Reyes, 2019, 72).

Próximos a los planteamientos de García Reyes encontramos un par de textos más. Por una parte, la tesis de Olvera (2018), quien aborda, en cierto modo tautológicamente, la relevancia de la “formación de participación ciudadana” escolarizada; esto en un plantel del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México, mediante grupos focales con estudiantes y entrevistas a docentes. Por otra parte, el texto de Chávez (2022) aborda someramente la “formación de ciudadanía” en los perfiles de egreso, sobre todo del Marco Curricular Común en educación media reformado en 2017. La autora reconoce que “las distintas reformas colocan el acento en la formación de ciudadanos activos, responsables y comprometidos, capaces de dialogar, organizarse, tomar decisiones y contribuir a la resolución de problemas.” (Chávez, 2022, 240). Sin embargo, reconoce y recomienda que se incluyan más elementos explícitos en la currícula de media superior.

Por su parte, encontramos un par de publicaciones de Fonseca Bautista (2019, 2022), a través de aproximaciones empíricas, y en eso contrasta con los estudios reseñados hasta ahora, ya que usa metodologías cuantitativas para abordar aspectos de la ciudadanía en un plantel de Bachillerato tecnológico (federal) del estado de Morelos. En un texto de 2019, el autor aplicó un cuestionario con una sola pregunta “¿qué es la ciudadanía?”. Entre sus resultados destaca que apenas 12.5% del estudiantado pudo dar una respuesta cercana a la definición de la ciudadanía ligada con “la participación y responsabilidad del ciudadano con una comunidad o sociedad.” (Fonseca Bautista, 2019, 42); por lo que la mayoría de las respuestas fueron dispersas o imprecisas, incluso un 7% no supo o no contestó. Sin embargo, sus conclusiones poco retoman los hallazgos y se conforma con volver a su revisión del currículo para señalar que faltan contenidos curriculares orientados a la formación ciudadana (Fonseca Bautista, 2019, 46).

En su trabajo de 2022 Fonseca Bautista reporta haber aplicado un cuestionario a “157 estudiantes de un plantel de bachillerato del estado de More-

los.” Dicho instrumento se conforma de 57 preguntas: cerradas, de opción múltiple y escala Likert, en las cuales explora la identificación de las principales fuerzas políticas del país, su afinidad con ellas “y con las principales instituciones sociales y políticas, su percepción acerca de la democracia, su convivencia y participación dentro del plantel, así como su experiencia escolar en la institución” (Fonseca Bautista, 2022, 161). Para fines del documento comentado se centra solo en las condiciones de los y las jóvenes estudiantes para “intervenir en tareas, procesos y eventos de y en su escuela, como parte de su preparación para su formación ciudadana.” El autor concluye que hay ausencia de espacios de participación en su escuela, asimismo le resulta paradójico y disonante el discurso oficial frente a las condiciones que inhiben ejercicios y prácticas de participación de los jóvenes, bajo el “pretexto de poner en riesgo la calidad y el prestigio institucional, situación reforzada por la demanda de los padres de familia por mayores controles de supervisión disciplinaria y vigilancia en beneficio de la formación de sus hijos(as).” (Fonseca Bautista, 2022, 167).

Con una metodología muy semejante a Fonseca Bautista también se encuentra el trabajo de Mancilla, Ramos y García, quienes buscaron “conocer la formación en valores ciudadanos que se les brinda a los estudiantes por parte de los docentes” (Mancilla, Ramos y García, 2017, 2) de una secundaria y un plantel del Colegio de Bachilleres (Cobach) del Estado de Chiapas (ambas escuelas de la capital: Tuxtla Gutiérrez). Aplicaron un cuestionario tipo Likert compuesto por 14 preguntas, a 283 estudiantes y 70 profesores, pero también una pregunta abierta sobre la concepción de ciudadanía, equivalente a lo que hizo Fonseca. Entre sus resultados, señalan que estudiantes y docentes, en su mayoría, poseen conocimientos sobre el tema de ciudadanía (en el caso del profesorado, dicen que la fomentan), sin embargo, no ponen en práctica estos conocimientos, o como los autores dicen: “hace falta en el accionar, en la praxis.” (Mancilla, Ramos y García, 2017, 2)

Un trabajo recientemente publicado de García Reyes y Rodríguez exploran la “formación de ciudadanía” en tres instituciones de bachillerato, en tres entidades federativas: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, un plantel de la UNAM); un bachillerato universitario de Texcoco (Estado de México), y otro de la zona centro del estado de Oaxaca (García Reyes y Rodríguez, 2024, 109). Combinan métodos cuantitativos y cualitativos de un levantamiento de datos de 2017, mediante preguntas “relacionadas con tres dimensiones de la educación ciudadana (cívica, política y ciudadana);

[y] una asociación de palabras para conocer su relación con los diversos grupos en situación de vulnerabilidad” (García Reyes y Rodríguez, 2024, 109). Aplicaron 395 cuestionarios divididos en las tres sedes, así como la realización de grupos focales. Entre sus conclusiones destacan que el alumnado expresó que “la escuela es un espacio coercitivo: (...) se les permite que sea un lugar de reunión entre ellos, pero (...) en el salón (...) la mayoría de los profesores ejercen el autoritarismo y demuestran poca comprensión hacia el mundo juvenil.” (García Reyes y Rodríguez, 2024, 128). Asimismo, que las escuelas necesitan fomentar la “formación ciudadana democrática” dentro y fuera de las aulas.

Finalmente, citamos un par de trabajos que abordan ciertas prácticas del alumnado relacionadas con la ciudadanía (Molina, Estrada y Ponce, 2024), así como Bahena (2022). Por una parte, los primeros buscaron comprender cuáles son las nociones y los aprendizajes sobre ciudadanía obtenidos en secundaria en estudiantes de educación media superior en dos planteles de bachillerato general ubicados en las ciudades de Pachuca y Tulancingo, Hidalgo, mediante “grupos de discusión”. También exploraron definiciones de ciudadanía *de hecho* e idealmente. Entre sus conclusiones señalan que hay visos relacionados con la estructura social, la Constitución nacional, “normas de convivencia, aunque se muestran críticos ante la presencia de contenidos ambiguos y sobre todo, en que los profesores encargados de la asignatura no tengan claros los aprendizajes esperados y muchos de ellos, ni el compromiso como docentes.” (Molina, Estrada y Ponce, 2024, 27) Asimismo, generalmente, el alumnado asocia la ciudadanía con la mayoría de edad, seguida de la ocupación de un espacio territorial y la posibilidad de ejercer obligaciones y derechos según las normas sociales del lugar en que se habita.

Por su parte, el trabajo de Bahena analiza “la configuración de ciudadanía en jóvenes de una institución de educación media superior” (Bahena, 2022, 1). Trata de explicitar el proceso a través del cual esta población construye prácticas ciudadanas mediante una aproximación de corte etnográfico en una escuela pública (sin precisar más) en el municipio de Valle de Chalco, en el Estado de México. El autor destaca que el trabajo de campo permitió observar que los jóvenes dan a los significantes: “violencia, la migración y el asociacionismo [la] mayor trascendencia.” (Bahena, 2022, 19) Asimismo, que su escuela no aporta prácticas políticas institucionalizadas, pero sí un espacio apropiado por las y los jóvenes de múltiples maneras, donde despliegan sus intereses y entran en contacto con otros “de tal forma que

terminan por configurar prácticas ciudadanas locales (...), pero también amplias en tanto los aspectos y significados que guardan.” (Bahena, 2022, 19) En suma, la configuración de ciudadanía que Bahena observó, la entiende:

como un proceso denominado *ciudadanía juvenil*, en el que intervienen elementos de lo político, lo jurídico, lo social y lo identitario, los cuales, contextualizados por las condiciones de Valle de Chalco Solidaridad, son interpretados y desplegados a partir de relaciones de pertenencia, comparecencia y participación. (Bahena, 2022, 19, énfasis en el original).

Si bien hay otra serie de estudios que abordan de modo puntual algún aspecto o vertiente de “participación” asociada a la ciudadanía (Luna, 2022; Pérez, Piña y Hernández, 2024, entre otros), baste por ahora para destacar la heterogeneidad de abordajes y conceptualizaciones e incluso metodologías. Sin embargo, es notorio que se han abordado las perspectivas de las y los jóvenes de modo más reciente, pues antes se privilegió el análisis desde la perspectiva docente o de los contenidos, incluso de modo ensayístico. Asimismo, reconocemos una pauta de aproximaciones muy puntuales: una escuela, dos o hasta tres, siendo o no del mismo subsistema en la entidad o localidad más próxima, esto es, tal vez más por cercanía o comodidad que por “conveniencia”. También han abundado las aproximaciones que parten de definiciones o de concepciones normativas sobre ciertos términos o sobre algunos aprendizajes, las cuales parecen más un examen que un auténtico reconocimiento de las creencias o de las bases de acción, sobre todo de las y los jóvenes bachilleres.

No obstante que varios estudios han advertido acerca de la distancia entre lo que se suele invocar como un estándar (nacional o internacional de la ciudadanía) y lo que se observa o dicen, especialmente las juventudes consultadas u observadas (Peraza, Fonseca Bautista, entre otros), esto parece lógico. Casi siempre partir de una norma o de un estándar y contrastarla con lo que dicen o hacen las personas implica cierta distancia o traducción que resta, añade e incluso la distorsiona, pero este proceder a menudo se conforma con esa constatación, o apenas dice algo sobre la distancia (corta, amplia o contradictoria), pero poco reconoce lo que está sucediendo, menos aún explica o propone cambios específicos. De hecho, a menudo deja de lado contextos y complejidades que van obturando la mirada de procesos que van cambiando, sobre todo en los acelerados tiempos que corren.

De este modo, creemos que abordajes más inductivos, más complejos, deben privilegiarse, por ejemplo los realizados por Bahena (2022) García Reyes y Rodríguez (2024), entre otros, que apuntan a recuperar las prácticas de las y los jóvenes, así como atisbar las configuraciones, en el sentido de que tratar de ubicar los factores internos y externos recientes a los procesos dentro y fuera de las escuelas (lo que también implica una perspectiva histórica) relacionados con las ciudadanías juveniles, incluso partiendo de datos que se aproximen a distintos subsistemas o incluso contextos, como los abordados más adelante; aunque reconocemos que no es una muestra representativa ni que busquemos generalizar incluso para los planteles donde realizamos el levantamiento de la información. Pero antes de pasar a los datos repasemos ahora lo que tiene que decir la parte oficial según los cambios de las últimas décadas en torno a la formación ciudadana.

Perspectiva Gubernamental sobre la Formación Ciudadana

El gobierno mexicano, generalmente, ha abordado la “educación para la ciudadanía” desde un enfoque tradicional, priorizando valores nacionales como el respeto a los símbolos patrios, la historia nacional y la participación cívica local (Chávez, 2023). De acuerdo con diversos autores (García Reyes, 2018; Reyna, 2022) en el nivel medio superior (NMS) no ha habido una materia en la curricula fuera de los bachilleratos autónomos, sólo se han ubicado algunos contenidos de materias de ciencias sociales y humanidades, como si ha habido en los niveles previos, sobre todo en la secundaria. De hecho, antes de 2008 tal vez solo en la UNAM había un área de “formación ciudadana” como parte de su malla curricular de 2001 (Acuerdo, 442), así como aproximadamente en 2010 se reportó la asignatura de Formación Cívica en el bachillerato de la Universidad de Guadalajara (Reyna, 2022, 118). De cualquier modo, la contribución de ciertas asignaturas en la formación ciudadana, aunque se trata un rasgo implícito, es indudable. Se sabe que particularmente Historia toca algunos contenidos, como la dimensión identitaria o de los derechos y deberes ciudadanos, la cual a partir de 2019 se convirtió en “Conciencia Histórica”, pero se pondrá en marcha hasta 2025.

En este contexto, abundamos a continuación en algunos puntos relacionados con los cambios curriculares y legales, suponiendo que son la fuente principal que orienta las acciones institucionales del NMS, pero no

necesariamente en las aulas. Así, en la Ley General de Educación vigente desde 2019, hay dos artículos relacionados con la ciudadanía. En el artículo 18, se puntualiza el tipo de formación integral que pretende el sistema escolar, la fracción XI dice: “Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base a (sic) una educación cívica.”

Por su parte, desde la Reforma de 2008, con la creación de un Marco Curricular Común (MCC) de las escuelas de media superior, se registró cierta huella de ciudadanía en el perfil de egreso, ya que generalmente el alumnado está por cumplir su mayoría de edad legal, y con ello, convertirse en “ciudadanos” plenos con derechos y obligaciones. En este sentido, la formación ciudadana se incluyó como competencia disciplinaria “básica” en Ciencias Sociales, la cual estaría “orientada a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio.” (Acuerdo 444).

Por su parte, en la Reforma de 2016-2017 se integra el tema de la ciudadanía como uno de los 11 ámbitos de formación de la escuela obligatoria y se denominó *Convivencia y ciudadanía*. Se anotaba que “El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo.” (SEP, 2017, 45). En ese sentido, se destacan rasgos como diversidad, democracia, inclusión, igualdad de derechos, interculturalidad y Estado de Derecho, y se dice que el MCC favorecerá, entre otros, dos logros: la “formación de los jóvenes como ciudadanos competentes y personas capaces de construir sus proyectos de vida.” Debido al poco tiempo que duró su vigencia, pues en estricto sentido se puso en marcha en el ciclo 2018-2019 (precisamente con el cambio de gobierno federal), no hubo un registro de su instrumentación o puesta en marcha.

Con la Reforma iniciada en 2019, pero que se concretó en la parte legal hasta 2022 en el NMS y se puso en marcha de modo más o menos generalizado en las instituciones hasta 2024, podemos apreciar un aumento de alusiones al término ciudadanía, entre otros, relacionados con los “aprendizajes de trayectoria”, en las “áreas de conocimiento”, en los rasgos del MCC y se integra como parte del “currículum ampliado”, dentro del “ámbito de la formación socioemocional, denominado “Práctica y colaboración ciudadana” (SEP, 2022). También se alude a ella dentro del MCC asociado

a las Ciencias Sociales, y dentro del artículo 29 del MCC, se anota que la práctica y colaboración ciudadana:

es el ámbito de la formación socioemocional que, (...) promueve la conciencia social a través de la apertura y fortalecimiento de espacios para el aprendizaje de una ciudadanía activa, participativa y transformadora que motiva la reflexión de la comunidad estudiantil sobre sus condiciones de vida, así como la oportunidad para involucrarse y participar en la solución de problemáticas comunes y en la reconstrucción de espacios públicos en los que puedan ejercer sus derechos, libertades y desarrollar proyectos de vida (SEP, 2022).

Si bien reconocemos que hay un matiz respecto a la EMC asociado con las cuestiones locales, no dista mucho de los contenidos que contiene la propuesta internacional, lo cual es por demás comprensible y no deja de ser una decisión nacional, no obstante, como vimos algunos especialistas demandan se retomen los discursos internacionales de modo más explícito (Peraza, Fonseca Bautista, por ejemplo).

Podemos decir que ha habido un avance en lo normativo y en las propuestas oficiales sobre la formación o educación ciudadana en el NMS, pero también podemos reconocer la cercanía con el enfoque promovido por la UNESCO, que enfatiza competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas globales, la comprensión intercultural y el compromiso con valores democráticos y de justicia social (UNESCO, 2015). Más es dable aceptar el matiz internacional o incluso de interconexión que promueve la “ciudadanía mundial”. El organismo multilateral alude a “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial.” (2015, 14).

Si bien parece que la mayor diferencia se encuentra en el matiz más local que incluso la reforma al NMS más reciente registra, queda pendiente el cómo se práctica o se realizará en lo cotidiano. De hecho, podemos señalar que al igual que en la perspectiva académica en los discursos oficiales uno de los ejes para la definición de la ciudadanía está relacionado con la participación comprometida con la vida comunitaria y sobre lo público. Es ahí donde se observa un área de oportunidad para aportar algunos datos recientes, como pretendemos mostrar en el siguiente apartado acerca de las prácticas ciudadanas de los estudiantes de educación media superior de tres zonas del país, las cuales adelantamos se presentan como diversas, contradictorias y tensas entre lo que “es” y lo que podría o “debería ser”.

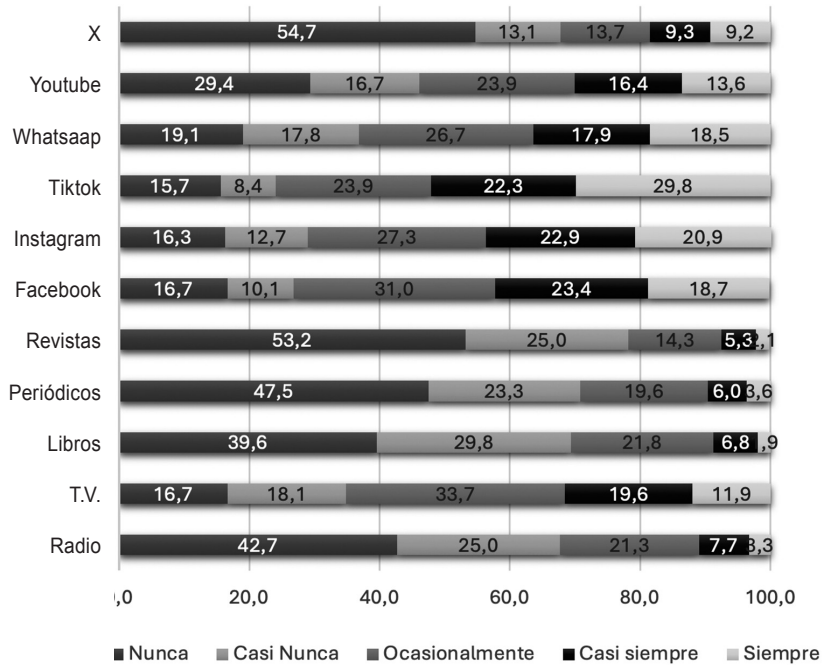
Algunas prácticas relacionadas con la ciudadanía de las y los jóvenes bachilleres

El concepto de participación ciudadana representa un constructo complejo y multidimensional del que partimos para explorar las prácticas del estudiantado del nivel medio. Siguiendo a Hevia y Vergara-Lope, entendemos la participación “como el derecho que tienen grupos y personas a incidir en el espacio público.” (Hevia y Vergara Lope, 2011, 12). De este modo, distinguimos al menos tres dimensiones: 1) directa o asociativa, 2) opinativa y 3) cívica. Los autores introducen otra dimensión: partidista o electoral, que no aplica a nuestra muestra, por tratarse de menores de edad.

Así, exploramos ciertas conductas de participación juvenil, las cuales comprenden, sin agotarse: la disposición a participar ante problemas y descontentos sociales; la confianza en actores sociales y políticos; la promoción de la participación en su entorno y en la esfera pública; la frecuencia de participación en plataformas o redes sociales digitales y el acceso a medios de información sobre temas sociales y asuntos de interés público.

Por un lado, la participación estudiantil de nivel medio superior se encuentra influenciada por las transiciones propias de su etapa vital, ubicada entre la niñez y la juventud en un contexto donde las nuevas tecnologías de información y comunicación son parte de un paisaje que no existía hace un par de décadas, para no decir que en el siglo pasado. Esta situación genera datos que, con frecuencia, resultan difusos e incluso contradictorios, dificultando la identificación de los tipos de prácticas que realiza este grupo etario. Por ello, la pregunta sobre los medios que las y los estudiantes se enteran de las noticias en relación con los asuntos políticos y sociales es significativa. Ver gráfica 1.

GRÁFICA 1
Selecciona el medio por el cual te enteras de asuntos de interés público actuales



Fuente: elaboración propia.

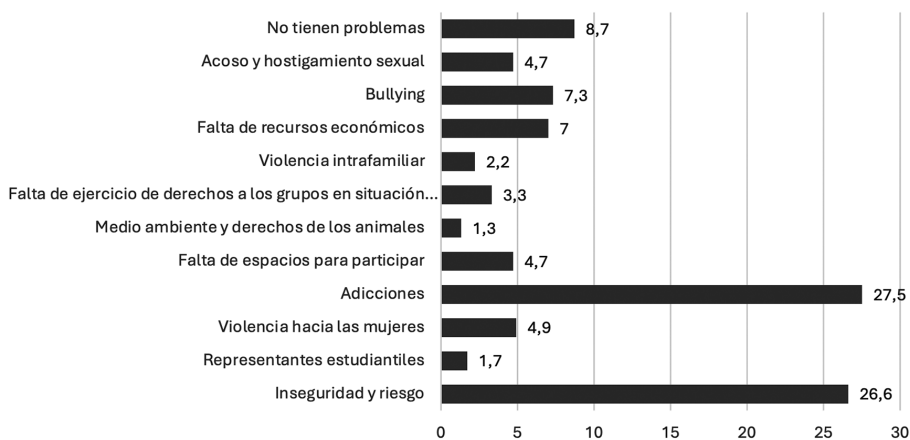
Como se desprende de la gráfica 1, la generación actual de estudiantes nacidos a principios del siglo XXI obtiene información, principalmente, a través de redes socio digitales. Entre estas, *Tiktok* destaca en la muestra como la más utilizada, con un 29.6% de los estudiantes que afirmaron consultarla “siempre” y un 22.3% que lo hace “casi siempre”. *Instagram* sigue en relevancia, con un 20.9% que la utiliza “siempre” y un 22.9% “casi siempre”. *Facebook*, aunque menos predominante, también es una fuente importante, siendo usada “siempre” por el 16.7% y “casi siempre” por el 23.4%.

Por otro lado, los medios tradicionales (revistas, periódicos, radio) son significativamente menos populares. Las revistas son las menos consultadas, con un 53.2% que indicaron “nunca” usarlas, seguida de los periódicos (47.5%), la radio (42.7%) y la televisión (16.7%). Esto refleja un desplazamiento en las prácticas informativas y una reconfiguración del *capital cultural* juvenil, orientado hacia medios visuales, breves y de interacción constante.

En cuanto a la percepción del estudiantado consultado sobre su contexto inmediato, los datos señalan que enfrentan condiciones adversas de manera cotidiana. Entre los problemas principales identificados destacan las adicciones (27.5%), y la inseguridad y el riesgo (26.6%) como las situaciones más recurrentes. En segundo nivel de importancia, mencionan situaciones específicas dentro de las instituciones escolares, como el acoso escolar (7.3%) y el hostigamiento sexual (4.7%).

El tercer lugar, ubicamos las circunstancias relacionadas con el entorno familiar como la falta de recursos económicos (7%), la violencia intrafamiliar (2.2%) y la violencia hacia las mujeres (4.9%). Por último, los y las estudiantes identifican situaciones vinculadas a derechos. Estas incluyen la falta de espacios para participar (4.7%), el medio ambiente y derechos de los animales (4.3%), los derechos de la diversidad (3.3%) y la falta de representación estudiantil (1.7%). Cabe destacar que un 8% de las respuestas manifestaron no percibir problemas en su contexto inmediato. Véase gráfica 2.

GRÁFICA 2
¿Cuáles son los problemas que más enfrentan los jóvenes?



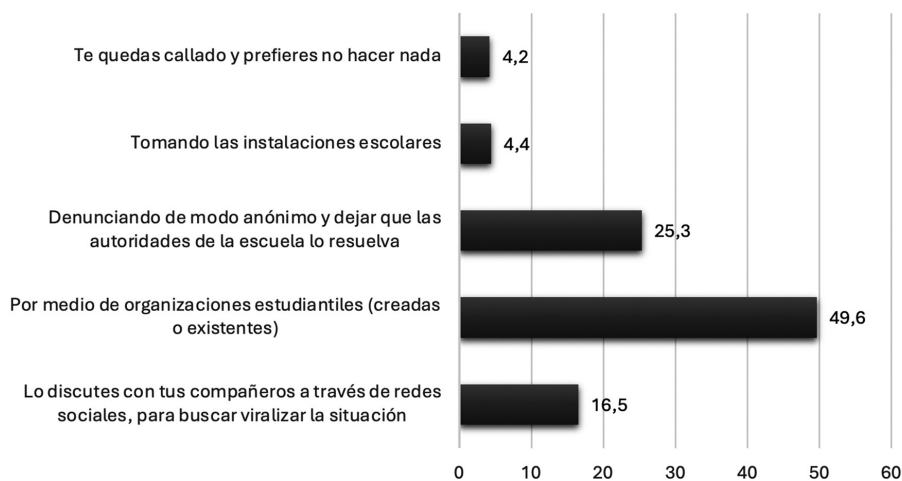
Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, se le preguntó al estudiantado sobre posibles soluciones para afrontar las injusticias que experimentan en los espacios escolares, esto como una exploración de las prácticas juveniles que poco se han abordado.

El 49.6% manifestó su disposición a participar en organizaciones estudiantiles, ya sean nuevas o existentes; aunque esto contrasta con las pocas o nulas opciones que existen. La denuncia anónima fue la segunda opción más mencionada con un 25.3%, seguida por la discusión con compañeros a través de las redes sociales (16.5%).

En los extremos de las respuestas, se encuentran las opciones más radicales como tomar las instalaciones (4.4%), y no hacer nada ante estas situaciones (4.2%). Estas elecciones reflejan la diversidad de estrategias que los estudiantes consideran para enfrentar las problemáticas en sus planteles escolares. Véase gráfica 3.

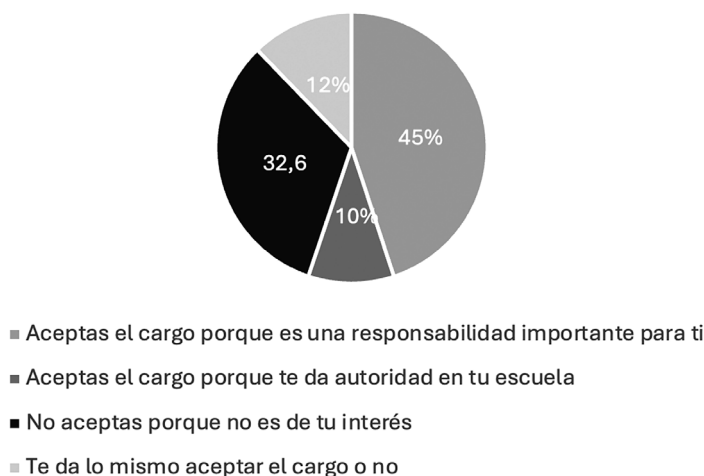
GRÁFICA 3
En relación con las injusticias y problemáticas en la escuela.
¿cómo piensas que deberían resolverse?



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a su posible participación en las elecciones de representantes en sus instituciones educativas, las y los jóvenes encuestados expresaron diferentes posturas. El 45% manifestó su disposición a aceptar el cargo porque consideran importante ejercerlo. Por otro lado, el 32.6% indicó que no les interesaba asumir esta responsabilidad. Un 11% de los estudiantes aceptaría el cargo, porque lo perciben como una oportunidad de adquirir poder ante los demás, mientras que un 12% señaló que les resulta indiferente aceptar dicho rol. Véase gráfica 4.

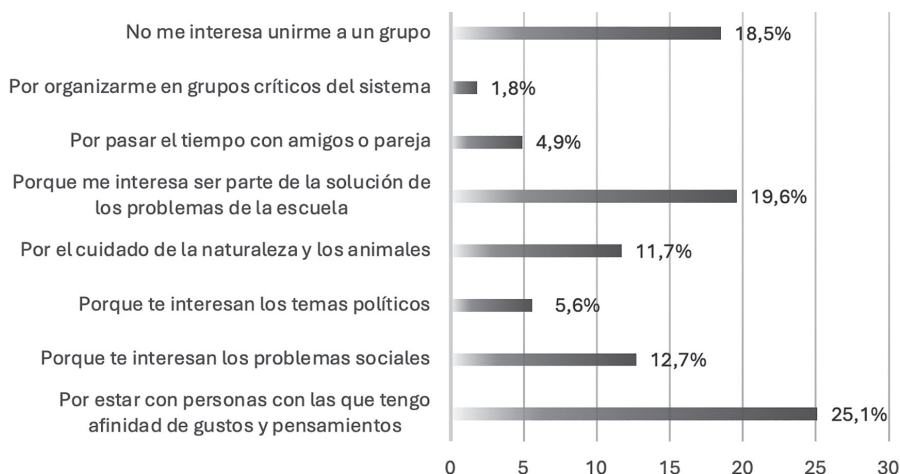
GRÁFICA 4
En tu escuela se lleva acabo la elección de representantes y resultas electo ¿qué haces?



Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas de las personas encuestadas están mayoritariamente influenciadas por las relaciones interpersonales y la comunidad que construyen en el espacio escolar. Esto se refleja en sus afinidades para participar en grupos relacionados con el entorno escolar. El 25.1% de las respuestas indica que se integran a grupos por afinidades en gustos y pensamientos. Un 19.6% "participa" porque desean formar parte de quienes resuelvan los problemas; aunque la pregunta se formuló en presente, la entrecomillamos, porque es factible interpretar que las respuestas están más ligadas con lo deseable; mientras que un 12.7% expresó interés por temas sociales. Otros intereses más específicos incluyeron el medio ambiente y los animales 11.7 %, seguidos, por los temas políticos (5.6%) y la intención de generar un grupo crítico ante el sistema (1.8%). En los extremos, 4.9% apuntó que se unen por estar con los amigos, mientras que un 18.5% demostró una actitud más apática al no participar en ningún grupo. Véase gráfica 5.

GRÁFICA 5
¿Cuál es la principal razón por la que te unes a un grupo para participar en el entorno escolar?



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la pregunta sobre los principales problemas que afectan al estudiantado en cada zona del país son semejantes, pero con ciertas particularidades, nos detendremos un momento en estos contrastes. En la zona metropolitana de la Ciudad de México se identificaron como los mayores problemas: las adicciones (29.1%) y la falta de seguridad (27.1%). En un segundo nivel, mencionaron problemáticas específicas dentro de las instituciones escolares, como el acoso escolar (6.6%) y el hostigamiento sexual (4.2%).

En tercer lugar, señalaron circunstancias del entorno familiar como la falta de recursos económicos (6.4%), la violencia intrafamiliar (2.2%) y el aumento de la violencia hacia las mujeres (5.9%). Finalmente, en menor medida se identificaron situaciones vinculadas a derechos y participación, incluyendo la falta de espacios para participar (2.9 %), temas relacionados con el medio ambiente y los derechos de los animales (1. 2%), la carencia de derechos en general (2.0%) y la ausencia de representación estudiantil (.7%). Cabe destacar que el 11.7 % de jóvenes manifestó no percibir problemas en su contexto inmediato.

En la zona de Hidalgo los estudiantes indican que las principales problemáticas son las adicciones (27.5%) y la inseguridad (26.6%), destacando estos porcentajes en contraste con los datos generales. A estas les siguen el acoso escolar (7.3%), la falta de recursos (7%), la violencia hacia las mujeres (4.9), el acoso y el hostigamiento sexual (4.7%). Asimismo, la carencia de espacios para la participación (4.7%), es señalada como un problema dentro del contexto escolar. En un tercer nivel de relevancia, los estudiantes mencionan la insuficiente promoción de derechos a la diversidad (3.3%), las problemáticas medio ambiente y derechos de los animales (1.3%) y carencia de representantes estudiantiles (1.7%). Finalmente, un 8.7% no percibe problemas en su entorno inmediato.

En la zona de Baja California (BC), el alumnado registró como principales problemas la inseguridad y las adicciones, ambos con los mismos porcentajes (27%). Seguidos por el acoso escolar (9.8%), y la falta de recursos económicos (8.3%). Además, destacan problemáticas relacionadas con el incumplimiento de ciertas responsabilidades por parte de las instituciones, como la falta de reconocimiento de los derechos de la diversidad (4.7%), la carencia de espacios para la participación (4.0%), y en menor medida, la violencia intrafamiliar (2.9%), la violencia hacia las mujeres (1.1%), el medio ambiente y los derechos de los animales (1.1%). Por último, es relevante que un 11.2% de las respuestas no percibe problemas en su entorno inmediato.

En la zona de Oaxaca las respuestas se inclinaron hacia los problemas que enfrentan en su entorno inmediato. Entre las principales preocupaciones destacaron la inseguridad (30.2%), las adicciones (23.8%), la violencia hacia las mujeres (11.9%), la falta de espacios para la expresión (11%), acoso y hostigamiento (9.5%). En segundo plano, se identificaron temas sociales como las carencias económicas (5.6%), la representación estudiantil (4.0 %), el medio ambiente y la falta de derechos de la diversidad (1%). Por último, resulta relevante señalar que en este caso no perciben la violencia intrafamiliar como un problema significativo en sus contextos.

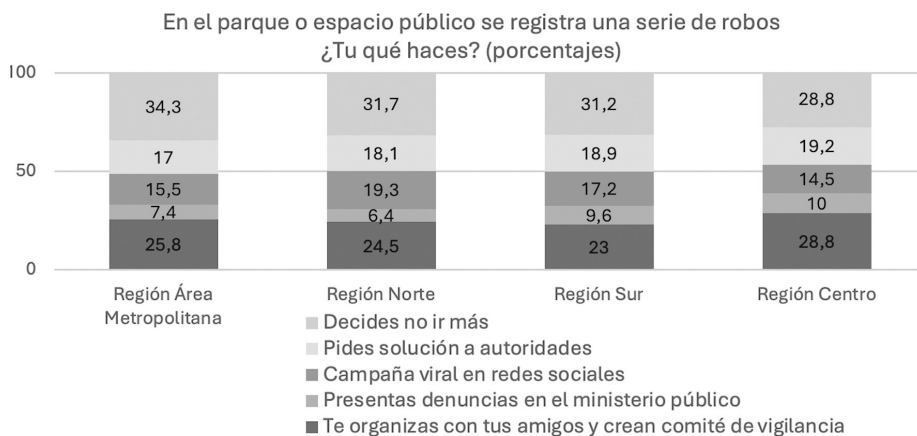
En cuanto a las prácticas cotidianas relacionadas con problemas hipotéticos, el estudiantado respondió a la pregunta: *“En el parque o espacio público de tu localidad al que asistes se registra una serie de robos, ¿qué haces?”*. Los resultados revelaron tendencias semejantes. Decidir no asistir más fue predominante en las cuatro regiones: BC (31.7%), zona metropolitana CDMX (34.3%), Oaxaca (31.2%) e Hidalgo (28.8%). En este último caso, coincidió con el mismo porcentaje, para la segunda tendencia con más frecuencias, la cual implicaba la formación de un comité de vigilancia

con amigos; mientras en la zona metropolitana de la Ciudad de México el porcentaje fue 25.8%, en BC 24.5% y en Oaxaca 23%.

En tercer lugar, hay una tendencia por quienes optaron por hacer la denuncia de manera virtual, con los siguientes porcentajes: BC (19.3%), Oaxaca (17.2%), metropolitana de la CDMX (15.5%) e Hidalgo (14.5%); mientras otro grupo pediría solución a las autoridades: Hidalgo (19.2%), Oaxaca (18.9%), BC (18.1%) y metropolitana de la CDMX (17%). Finalmente, la alternativa de realizar una denuncia en el ministerio público mostró los más bajos porcentajes: Hidalgo (10%), Oaxaca (9.6%), metropolitana de la CDMX (7.4%) y BC (6.4%). Véase, gráfica 6.

Este dato es importante, porque no sólo remite a constatar, otra vez, la desconfianza en las autoridades y en las denuncias formales, sino que también atisba en que, generalmente, se piensa primero en soluciones individuales (dejar de asistir) antes que comunitarias, pero están presentes, pues la intención de formar de un comité de vigilancia ocupó el segundo lugar en las frecuencias.

GRÁFICA 6
Acciones posibles ante un asunto de interés público



Fuente: Elaboración propia.

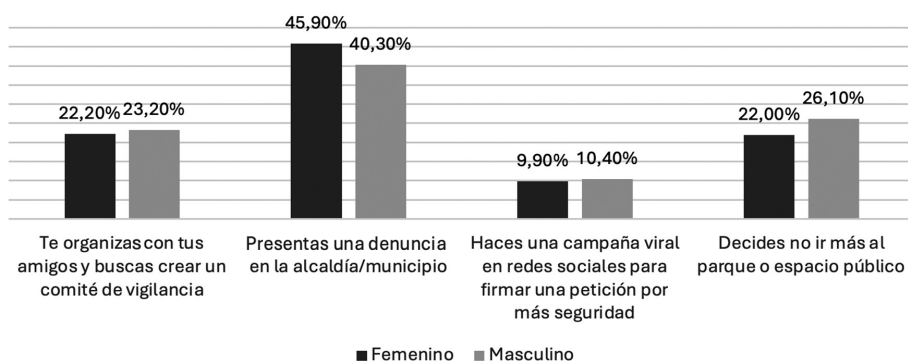
Un dato relacionado con la pregunta previa es que preguntamos por las posibles prácticas en el caso de participar en una denuncia (entre quienes deciden hacerlo). Cabe destacar que, en el análisis por sexo, se

observaron diferencias en las respuestas predefinidas. Así, en el caso de presentar una denuncia en la alcaldía o municipio, las mujeres mostraron mayor disposición, representando un 45.9%, superando a los hombres por 6 puntos porcentuales. Por otro lado, al considerar la organización con amigos para la creación de un comité de vigilancia, la relación entre ambos grupos fue cercana, con una diferencia de solo 1 punto porcentual (22% mujeres; 23% varones).

Respecto a la opción de realizar una campaña viral en redes sociales, los porcentajes entre mujeres y hombres resultaron similares (10%), sin diferencias destacables. Sin embargo, en la última alternativa, digamos reactiva, que implica decidir no asistir más al parque o espacio público, se identificó un incremento de 4 puntos porcentuales en los hombres (26%) en comparación con las mujeres (22%).

Estos resultados reflejan la influencia del sexo/género en las decisiones frente a situaciones de inseguridad, evidenciando tanto convergencias como diferencias en las posibles prácticas adoptadas. Ver gráfica 7.

GRÁFICA 7
En el parque o espacio público de tu localidad al que asistes se registra una serie de robos ¿qué haces?



Fuente: Elaboración propia.

Por último, antes de las elecciones se les preguntó a las y los jóvenes estudiantes *si tuvieran la oportunidad de votar para elegir el presidente del país y ningún candidato satisface tus expectativas qué haces*. En el caso de las mujeres, el 40.2% refirió que se abstendría de votar porque ningún candidato satisface sus expectativas, mientras que entre los hombres fue

32.1%. Por su parte, ellos votarían por el “menos peor” con un 35.3%; mientras en las mujeres, lo harían en 31.7%. La elección que se encuentra en empate técnico es asistir y anular el voto. Por último, la opción de que les da lo mismo votar o no, en los hombres fue un 16.9% y en las mujeres un 12.7%.

Con lo anterior reconocemos que las prácticas relativas a las elecciones, que propiamente el alumnado de media superior aún no ejerce, reflejan las intenciones de una generación que se suma a las prácticas señaladas en estudios previos que hablan del escaso interés en las votaciones de autoridades o representantes (García Reyes, 2018; Bahena, 2022, *inter alia*), por lo que es un nuevo llamado a tratar de revertir estas situación, pues como se sabe en la mayoría de las instituciones de dicho nivel prevalece un nivel de tutela muy vertical y no hay espacios para experimentar ejercicios democráticos (Aguilar Nery, 2022).

Conclusiones

Los estudios acerca de la formación ciudadana en las escuelas en prácticamente todos los niveles han reportado la ineficacia de estas para formar personas con “visión ciudadana” (Bahena, 2022; Chávez, *inter alia*). Si bien mostramos que se ha avanzado en la normativa y la introducción curricular en la escolarización obligatoria mexicana, queda pendiente el cómo se configurarán o transformarán en ciudadanías comprometidas, críticas, democráticas, a las juventudes que pasan por el nivel medio superior. Asimismo, constatamos que está lejano el consenso en torno a la definición de la ciudadanía, con o sin adjetivos; es decir, la configuración del campo sigue en construcción; más bien revelamos cierta disputa conceptual y procedimental de la formación ciudadana entre el alumnado de media superior, al menos, entre las y los investigadores que han abordado el tema, así como entre los discursos oficiales.

También pudimos atisbar cierto cambio en la realización de estudios en un lapso de tiempo breve, pasando de tonos ensayísticos o de aproximaciones que buscan medir ciertas distancias entre las normas o propuestas de lo que “debe ser” (o las definiciones académicas) y lo que dicen actores como docentes y estudiantes, así como (en menor medida) hacia lo que hacen tales actores.

En tal sentido, creemos necesario seguir impulsando estudios que partan de la situación de lo “que es” la formación de ciudadanías, aproximaciones más inductivas y procesualistas que intentan repensar y valorar las prácticas que dicen o hacen las juventudes, como parcialmente fue nuestro caso, por lo que se concluye que debemos seguir explorando empíricamente con metodologías mixtas, complementarias, pues si bien no se trata de llegar a una propuesta homogénea y definitiva, sino diversas propuestas asentadas en los contextos o territorios locales o inmediatos, pero conectados con otros más globales. En este sentido, también nos posicionamos en torno a una conceptualización general de “formación de ciudadanías”, o más precisamente, procesos de configuración de ciudadanías juveniles en los bachilleratos mexicanos, tomando como eje la participación comprometida y crítica.

Las prácticas y preocupaciones ciudadanas de los y las estudiantes de educación media superior son variadas y variables, incluso confusas y contradictorias en la muestra abordada. A modo de hipótesis, podemos decir, por una parte, que están estrechamente vinculadas con su contexto inmediato, caracterizado por la inseguridad y las adicciones, las carencias económicas, la violencia y hostigamiento dentro y fuera de las escuelas, entre otras. Estas problemáticas son perpetuadas, en parte, por la propia institución escolar, que no ofrece vías claras para revertir las desigualdades ni mejorar la convivencia entre las comunidades escolares. Tampoco fomenta una formación orientada al reconocimiento de los problemas cotidianos de las propias escuelas, ni de las comunidades en que se desenvuelven; incluso menos aún existen espacios y tiempos de reflexión adecuados para ello, o dinámicas que les permitan vivenciar y tener experiencias significativas en torno a ejercicios democráticos, por lo que queda mucho por hacer o intervenir, no solo por pensar.

Por otra parte, están las posiciones contrastantes, porque si bien ciertas personas manifiestan tener disposición a participar en organizaciones, asumir un cargo y responder a ciertas problemáticas sociales, alrededor de la mitad de las respuestas; también hay una tercera o cuarta parte que no les interesa, se declaran apáticos o se conforman con denuncias anónimas o manifestaciones de descontento mediante redes sociales.

Asimismo, en la muestra abordada ubicamos un conocimiento elemental sobre las acciones realizadas por las juventudes de las distintas zonas del país, esto es un punto para seguir profundizando, pues los promedios esconden diferencias que mediante otras aproximaciones es necesario conocer.

La organización estudiantil a través de las redes sociales y la participación en acciones para mejorar el entorno escolar son motivaciones significativas para que los estudiantes hagan oír su voz. No obstante, persisten barreras entre el mundo juvenil y el adulto, como la falta de representación política adecuada o políticas que los identifiquen, lo que a menudo los lleva a votar por lo “menos peor”. Es destacable que las mujeres demuestran un mayor interés y actividad en proponer cambios en su entorno y en su participación ciudadana. Estas diferencias entre sexos y otras variables que no abordamos, como la situación rural/urbana, por clase social, etc., parecen necesarias de seguir explorando, porque su peso puede ser decisivo a la hora de proponer intervenciones.

A partir de este panorama y de nuestra aproximación, es posible proponer otra hipótesis de trabajo: que el contexto de los estudiantes de educación media superior está marcado por la vulnerabilidad de sus prácticas ciudadanas, las cuales se ven afectadas significativamente por los factores como la inseguridad y el consumo de sustancias que generan adicciones. Esto refleja una falta de políticas y acciones en distintos niveles gubernamentales y escalas de intervención, que no solo garantizan la seguridad de la población escolar (incluso de la población en general), sino que parece que se viene imponiendo una tendencia que reduce o desincentiva la construcción o acceso a espacios adecuados para el ejercicio de ciudadanías activas y comprometidas en las juventudes en sus contextos inmediatos, ya no digamos con la ciudadanía mundial. Aunque en las propuestas de la Reforma de 2019 hay visos de que puede revertirse dicha tendencia, si y solo si, se hacen efectivas las acciones que surjan del Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC), como una estrategia para articular a las y los distintos actores escolares del nivel medio en la resolución de problemas de sus contextos más o menos inmediatos.

Frente a este panorama, el estudiantado parece que encuentran en sus pares un apoyo fundamental, promoviendo la construcción de un *habitus* basado en la responsabilidad y el compromiso. Estos valores, aprendidos la mayor parte de las veces en el seno familiar, se puede reflejar en acciones concretas, como asumir las responsabilidades al ser elegidos para representar a una comunidad, defender los derechos de la diversidad de género y el medio ambiente, así como fomentar espacios de participación. Además, muestran disposición a organizarse con colegas para manifestar desacuerdos ante instituciones y problemáticas en su entorno, aunque

también hay cierta tendencia a cierta ficción participativa vías las redes sociales, pero no en quienes tienen ciertas convicciones o eventos que les hayan involucrado con asuntos públicos, pues efectivamente enfrentan los desafíos que afectan su realidad cotidiana (García Reyes y Rodríguez, 2024). Se trata de un potencial que hay que seguir conociendo e impulsando, dentro y fuera de las instituciones escolares o estatales, para configurar ciudadanías juveniles acordes a nuestro tiempo, y seguir insistiendo por mejorar y defender el bien común como algo que atañe a todos y todas.

Referencias

- Aguilar Nery, Jesús. 2022. "Escolarización en y para la justicia social en el NMS: una plataforma para la acción". En *Nueva Escuela Mexicana y Educación Media Superior*, Andrés Aguirre y Alberto Ramírez (coords.), Xalapa: Editorial COBAEV.
- Bahena, Iván. 2022. "Prácticas ciudadanas configuradas por jóvenes dentro de una institución de educación media superior", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 13, núm. e1402. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1402.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Los usos sociales de la ciencia*, Argentina: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Castro, María, Azucena Rodríguez y Marcia Smith. 2011. "La construcción de la ciudadanía en la educación media superior de la UNAM." Ponencia presentada al XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, 7-11 de noviembre.
- Castro, María, Azucena Rodríguez y Marcia Smith. 2014. *La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*, México: UNAM-IISUE.
- Chávez, María C. 2023. "Currículo y formación ciudadana en educación media superior. Apuntes para su discusión en el 2022", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 53, núm. 2, 213-245. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.551>.

- Diario Oficial de la Federación (DOF). 2008. "Acuerdo número 444 en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato." 21 de octubre. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). 2019. *Ley General de Educación*.
- Fonseca-Bautista, César D. 2019. "Bachilleres mexicanos y ciudadanía", *NOVUM, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, vol. II, núm. 9, 29-48.
- Fonseca-Bautista, César D. 2022. "Ausencias, paradojas y tensiones en la formación ciudadana de jóvenes", *Edetania*, núm. 61, 149-170.
- García Reyes, Jesús. 2018. "La formación ciudadana en estudiantes de bachillerato", *Revista Digital Universitaria*, vol. 19, núm. 5. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n5.a7>.
- García Reyes, Jesús. 2019. "Diversas perspectivas de formación ciudadana en bachillerato y una propuesta desde la cultura ciudadana", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, v.2, n.13. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i13.384>.
- Gerónimo, Juana. 2020. *Análisis discursivo de la política educativa y la ciudadanía en la EMS en un contexto neoliberal*. Tesis de Maestría en Educación Media Superior, México: UPN.
- Hevia, Felipe y Samana Vergara-Lope. 2011. *¿Cómo medir la participación? Creación, validación y aplicación del cuestionario de conductas de participación*, México: CIESAS/ INDESOL.
- Ley General de Educación*. 2019. Diario Oficial de la Federación (DOF), lunes 30 de septiembre. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Luna, Irma N. 2022. *Los desafíos de la formación ciudadana en el nivel medio superior: un estudio de caso*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, México: UPN-Ajusco.
- Mancilla, Marisol, Rita V. Ramos y Marisol García. 2017. "Formación ciudadana en estudiantes de nivel básico y medio superior, el caso de una secundaria y una preparatoria de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas." Ponencia presentada al XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí. Memoria electrónica.
- Molina, Amelia y Eloísa Heredia. 2013. "Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos." En *La investigación*

- en México en el campo Educación y valores. 2002-2011, coordinado por Teresa Yurén y Ana Hirsch, México: COMIE.
- Molina, Amelia, Adriana Estrada y Christian I. Ponce. 2024. "El ser ciudadano en estudiantes de bachillerato. Visos para ejercer ciudadanía activa", *Edähi. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del icsHu*, vol. 12, núm. (Especial 2), 16-29. <https://doi.org/10.29057/icsHu.v12iEspecial2.13412>.
- Olvera, Yesenia. 2018. *Formación de participación ciudadana en los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México*. Tesis de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, México: UAM-Xochimilco.
- Otzen, Tamara y Carlos Manterola. 2017. "Técnicas de muestreo sobre una población a estudio", *International Journal of Morphology*, vol. 35, núm. 1, 227-232. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Peraza, Cecilia. 2015. *Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano. Un estudio de caso sobre la recontextualización del discurso oficial en el campo pedagógico*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez, María de G., Juan M. Piña e Hitzuri Hernández. 2024. "Formas de participación estudiantil en educación media superior", *Edähi. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, vol. 12 núm. (Especial 2), 1-15. <https://doi.org/10.29057/icsHu.v12iEspecial2.13206>.
- Pigozzi, Mary Joy. 2006. "A UNESCO View of Global Citizenship Education", *Educational Review*, vol. 58, núm. 1, 1-4. doi:10.1080/00131910500352473.
- Reyna, Mauricio. 2022. *La Formación ciudadana en los procesos educativos: Análisis del caso en la escuela Nacional Preparatoria en la Universidad Nacional Autónoma de México*, México: UNAM.
- SEP. 2017. *Modelo educativo para la educación obligatoria*, México: SEP.
- SEP. 2022. "Acuerdo por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior", *Diario Oficial de la Federación*, 17 de agosto. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022.
- SEP. 2008. "Acuerdo número 444 en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de

- Bachillerato”, *DOF*, 21 de octubre, http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008
- Tapia, Medardo, *et al.* 2003. “Formación cívica en México: 1990-2001.” En *Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo III)*, coordinado por María Berteley, México: COMIE.
- Tawil, Sobhi. 2013. “La educación para la “ciudadanía mundial”: marco para el debate.” En *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 7]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223784_spa
- UNESCO. 2015. *Educación para la Ciudadanía Mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje - UNESCO Digital Library.