



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.*  
*José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*  
 RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: XIV    Número: 1    Artículo no.:9    Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026**

**TÍTULO:** El rol de la educación superior en la formación de valores cívicos y pensamiento crítico.

**AUTORES:**

1. Dra. Sandra Chávez Marín.
2. Dr. Eduardo Blanco Rodríguez.

**RESUMEN:** El presente artículo examina el papel de los docentes de educación superior en la construcción de ciudadanía democrática y el fortalecimiento de valores cívicos ante la crisis de representatividad política del siglo XXI. A partir de evidencia empírica internacional —incluyendo informes de IDEA International (2023) y el PNUD (2023-2024)— se argumenta que la universidad constituye un espacio insustituible para el cultivo del pensamiento crítico y la deliberación ética. Se proponen estrategias pedagógicas concretas fundamentadas en la educación para la ciudadanía, la ética del cuidado y la pedagogía crítica de Paulo Freire, orientadas a fortalecer la formación ciudadana en cualquier disciplina universitaria.

**PALABRAS CLAVES:** educación superior, valores cívicos, pensamiento crítico, ciudadanía democrática, pedagogía crítica.

**TITLE:** The role of higher education in fostering civic values and critical thinking.

**AUTHORS:**

1. PhD. Sandra Chávez Marín.
2. PhD. Eduardo Blanco Rodríguez.

**ABSTRACT:** This article examines the role of higher education faculty in fostering democratic citizenship and strengthening civic values amidst the 21st-century crisis of political representation. Drawing on international empirical evidence—including reports from International IDEA (2023) and the UNDP (2023–2024)—it argues that the university serves as an irreplaceable space for cultivating critical thinking and ethical deliberation. Concrete pedagogical strategies are proposed—grounded in citizenship education, the ethics of care, and Paulo Freire’s critical pedagogy—aimed at strengthening civic education across all university disciplines.

**KEY WORDS:** higher education, civic values, critical thinking, democratic citizenship, critical pedagogy.

## INTRODUCCIÓN.

Las instituciones de educación superior han sido históricamente concebidas como espacios de transmisión y generación de conocimiento; no obstante, la función formativa de la universidad no se agota en la dimensión cognitiva o técnica: implica, de manera inseparable, la construcción de la persona moral y del ciudadano comprometido con la vida colectiva.

Esa convicción, que recorre el pensamiento educativo desde Platón hasta el siglo XXI, adquiere hoy una urgencia singular ante la confluencia de diversas crisis: la erosión democrática global documentada por IDEA International (2023), la proliferación de la desinformación en entornos digitales, la intensificación de las desigualdades sociales y la emergencia de dilemas éticos sin precedentes derivados del cambio climático, la inteligencia artificial y la biotecnología.

El siglo XXI ha sido escenario de una paradoja desconcertante: mientras los avances tecnológicos, científicos y comunicativos han alcanzado niveles sin precedentes, las democracias del mundo atraviesan una crisis profunda de legitimidad, participación y confianza institucional.

El Informe sobre el Estado de la Democracia Global 2023 señala, que por séptimo año consecutivo, el número de países que retroceden en su calidad democrática supera al de aquellos que avanzan (IDEA

International, 2023, p. 7). En este contexto, la pregunta que convoca a este trabajo adquiere una urgencia insoslayable y es: ¿qué pueden —y deben— hacer los docentes de educación superior frente a este escenario?

La educación no es un proceso neutro. Cada aula universitaria constituye un laboratorio de ciudadanía, donde se reproducen o se transforman las estructuras sociales, los modos de razonamiento y los sistemas de valores. Paulo Freire (1970) advertía que la educación puede ser una práctica de domesticación o una práctica de liberación; corresponde a cada docente decidir desde qué orilla ejerce su labor (p. 75).

En un momento en que la desinformación, el populismo autoritario y la apatía política amenazan la convivencia democrática, formar ciudadanos reflexivos, éticos y comprometidos no es solo un ideal pedagógico: es una necesidad civilizatoria.

Frente a ese panorama, la pregunta que orienta el presente documento es: ¿cómo puede la educación superior integrar de manera sistemática, rigurosa y pedagógicamente fundamentada la formación en valores y el desarrollo del pensamiento crítico? El propósito es ofrecer a los docentes universitarios un marco de referencia sólido y accionable; para ello, se examinan, desde una perspectiva teórico-práctica con sustento en evidencia empírica verificable, tres dimensiones centrales:

- (1) El diagnóstico actualizado de la crisis democrática y sus implicaciones para la educación superior.
- (2) El marco conceptual que vincula valores, política y pedagogía.
- (3) Estrategias concretas que los docentes universitarios pueden implementar para fortalecer la formación ciudadana, con independencia del área disciplinar en que se desempeñen.

## **DESARROLLO.**

### **La crisis democrática como contexto educativo: diagnóstico global y regional.**

Comprender el entorno en que se forma a los jóvenes universitarios es el primer paso para una intervención pedagógica pertinente. Los datos disponibles ofrecen un cuadro preocupante, aunque no irreversible.

El Informe IDEA 2023 documenta que 42 países —que concentran el 28% de la población mundial— han experimentado retrocesos democráticos significativos durante la última década. Fenómenos como el debilitamiento del Estado de derecho, la erosión de la independencia judicial, el acoso a la prensa y la polarización política extrema son tendencias globales que no respetan fronteras geográficas ni ideológicas (IDEA International, 2023, pp. 7-12).

En América Latina, el Latinobarómetro 2023 revela que solo el 48% de la población considera que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno, frente al 61% registrado en el año 2010 (Corporación Latinobarómetro, 2023, p. 9). México no es la excepción: la satisfacción con el funcionamiento de la democracia se ubica en niveles históricamente bajos según la misma fuente.

En el ámbito de los valores, la Encuesta Mundial de Valores (ronda 2017-2022) muestra que entre los jóvenes de 18 a 29 años en México y América Latina existe una preocupante disminución de la confianza interpersonal y en las instituciones, combinada con un incremento de la tolerancia hacia gobiernos autoritarios si estos garantizan seguridad económica (Haerpfer et al., 2022). Este fenómeno, conocido en la ciencia política como «autoritarismo ambivalente», representa un desafío directo para los docentes universitarios.

Ante ese panorama, la Agenda 2030 de la ONU y su Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) establece que la educación debe promover una ciudadanía global, el respeto por la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015, p.17).

La UNESCO, en su recomendación sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial (2015) y en el informe Reimaginar juntos nuestros futuros (2021), subraya que los sistemas educativos deben transformarse para cultivar competencias orientadas a la deliberación democrática y la justicia social.

Para los docentes universitarios, este diagnóstico implica reconocer que sus estudiantes —futuros profesionales, funcionarios, líderes comunitarios y formadores— llegan a las aulas con experiencias de

desconfianza, desinformación y desencanto político que no pueden ignorarse. El aula debe convertirse en el espacio donde esas experiencias se nombren, se analicen críticamente y se transformen.

### **Educación, política y valores: fundamentos teóricos.**

La articulación entre educación, política y valores no es nueva, pero sí urgente. Aristóteles señalaba en la *Política* que el objetivo supremo del Estado es la formación moral del ciudadano; sin ciudadanos virtuosos, ninguna constitución sobrevive (Aristóteles, 1988, Libro III). Esta intuición ha sido reelaborada por diversas tradiciones pedagógicas contemporáneas que ofrecen al docente universitario un arsenal teórico robusto.

Paulo Freire (1970) propone en su pedagogía crítica la educación como práctica de la libertad, cuyo eje es el diálogo, la problematización de la realidad y la praxis transformadora (p. 93). Para Freire, toda educación es política, y pretender una «neutralidad pedagógica» es ya una posición política: la de reproducir el statu quo.

Desde la filosofía política liberal, John Rawls (1971) fundamenta la necesidad de una educación cívica que enseñe a los ciudadanos a razonar públicamente desde principios de justicia que todos podrían aceptar, con independencia de sus concepciones particulares del bien (pp. 3-22). Esta tradición insiste en el respeto a los derechos, la tolerancia y el pluralismo como valores nucleares de la convivencia democrática.

Carol Gilligan (1982) y Nel Noddings (2002) aportan, desde la ética del cuidado, una dimensión frecuentemente ausente en la educación universitaria: la formación moral no puede reducirse a principios abstractos de justicia, sino que debe cultivar la sensibilidad hacia el otro, la responsabilidad relacional y la capacidad empática (Noddings, 2002, pp. 1-14).

Martha Nussbaum (2010), en *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, argumenta que los sistemas educativos que privilegian exclusivamente las habilidades técnicas generan profesionales competentes pero ciudadanos empobrecidos (pp. 15-35). Nussbaum identifica tres

capacidades esenciales para la ciudadanía democrática: el pensamiento crítico, la capacidad de verse como ciudadano del mundo y la imaginación narrativa —la disposición de ponerse en el lugar del otro—.

En el contexto latinoamericano, Sylvia Schmelkes (2001) distingue entre valores instrumentales —útiles para obtener fines específicos— y valores terminales —deseables en sí mismos, como la dignidad, la justicia y la solidaridad— (pp. 45-52). La educación universitaria ha privilegiado históricamente los primeros en detrimento de los segundos, produciendo profesionistas técnicamente competentes, pero moralmente superficiales.

Emilio Tenti Fanfani (2007) ofrece coordenadas teóricas situadas sobre la condición docente en América Latina, subrayando la importancia del capital cultural del docente como mediador entre el conocimiento y sus estudiantes (pp. 12-30). La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) insiste en que la formación en valores debe constituir el horizonte ético de toda la institución educativa, no un añadido curricular.

La articulación entre educación, política y valores no es nueva porque ninguna sociedad que haya reflexionado sobre sí misma ha podido evitar esta pregunta: ¿qué tipo de personas necesitamos para sostener el tipo de vida colectiva que queremos? esta pregunta ha sido respondida con la misma convicción: la educación es el mecanismo por el cual una sociedad se reproduce o se transforma; resulta menester ahora, porque las condiciones del presente han elevado las consecuencias del fracaso a una escala sin precedente histórico.

En el siglo IV antes de nuestra era, una ciudad sin ciudadanos virtuosos declinaba lentamente. En el siglo XXI, una democracia sin ciudadanos capaces de pensar críticamente, de deliberar sobre valores y de resistir la manipulación puede colapsar en años, con consecuencias que no se limitan a una ciudad o a un país, sino que se proyectan globalmente a través de los sistemas digitales, los mercados financieros y las cadenas de suministro interconectados.

La urgencia, en síntesis, no deriva de que el problema sea nuevo: deriva de que el costo de no resolverlo se ha vuelto demasiado alto para seguir postergándolo.

### **Enfoques pedagógicos para la formación en valores.**

La pedagogía crítica representa la tradición teórico-práctica que con mayor coherencia ha articulado formación ética y pensamiento crítico. Paulo Freire (1970) concibió la educación como práctica de la libertad, opuesta a la educación bancaria —la depositación pasiva de contenidos en una mente receptora— (p. 52). El acto educativo genuino es dialógico, problematizador y transformador.

Henry Giroux (1988), desde la tradición anglosajona, extendió la pedagogía crítica hacia la formación universitaria, argumentando que los docentes deben ejercer el rol de intelectuales transformadores que cuestionan las condiciones sociales que producen la injusticia y movilizan a sus estudiantes hacia la acción cívica (pp. 121-135).

La UNESCO (2015), en su marco de Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), define tres dimensiones de competencia: la cognitiva —conocimiento de los sistemas globales—; la socioemocional —sentido de pertenencia a una humanidad común, empatía—; y la conductual —disposición a actuar de manera responsable— (pp. 14-20). La ECM es un enfoque transversal que debe penetrar todas las disciplinas universitarias.

El informe de la UNESCO Reimaginar juntos nuestros futuros (2021) propone un nuevo contrato social para la educación basado en la solidaridad, la reciprocidad y el compromiso con el planeta, subrayando que la formación en valores es una necesidad para afrontar los desafíos del siglo XXI: la emergencia climática, la desigualdad estructural, la degradación democrática y la disrupción tecnológica (pp. 2-10).

La pedagogía crítica articula con mayor coherencia la formación ética y el pensamiento crítico, porque a diferencia de las tradiciones que los tratan como dimensiones separables, los concibe como dos caras del mismo proceso: el acto de pensar críticamente sobre la realidad es ya un acto ético de reconocimiento del otro y de responsabilidad ante la injusticia, y el acto de formarse éticamente exige la autonomía del juicio

que solo el pensamiento crítico puede producir. Esta coherencia no es solo filosófica: tiene respaldo en la psicología del desarrollo moral, en la teoría jurídica crítica, en los estándares internacionales de derechos humanos y en décadas de práctica educativa documentada en contextos de transformación social.

### **Estrategias pedagógicas concretas para la formación ciudadana.**

El salto de la teoría a la práctica es el mayor desafío del docente universitario comprometido con la formación ciudadana. A continuación, se presentan estrategias concretas, respaldadas por investigación educativa, que pueden implementarse en distintas asignaturas y contextos institucionales:

#### ***a) Aprendizaje-Servicio (ApS).***

El Aprendizaje-Servicio vincula el aprendizaje académico con la acción solidaria en contextos comunitarios reales, integrando explícitamente los contenidos curriculares con la experiencia de servicio y la reflexión ética.

La revisión sistemática de Celio, Durlak y Dymnicki (2011), que analizó 62 estudios con más de 11,000 participantes, encontró efectos positivos y significativos del ApS sobre el desarrollo del pensamiento crítico, el sentido de responsabilidad social y la comprensión académica (pp. 164-170).

En México, diversas universidades del Sistema UIA-ITESO han documentado experiencias exitosas de ApS con impacto medible en la formación valoral de los estudiantes (Tapia, 2010, pp. 23-30).

#### ***b) Discusión deliberativa y ciudadanía argumentativa.***

Basada en la tradición de la democracia deliberativa (Habermas, 1981; Cohen, 1989), esta estrategia consiste en estructurar debates sobre temas controversiales —política pública, ética profesional, derechos humanos— con reglas claras de escucha activa, fundamentación de argumentos y respeto al disenso. La investigación de Diana Hess (2009) demuestra que los estudiantes que participan regularmente en discusiones sobre temas políticamente controversiales desarrollan mayor sofisticación en su razonamiento cívico y mayor disposición a la participación política (pp. 45-60).

***c) Alfabetización mediática e informacional (AMI).***

En un ecosistema saturado de desinformación, la AMI constituye una competencia ciudadana esencial. La UNESCO ha desarrollado un currículo de AMI para docentes (Wilson et al., 2011, pp. 18-40) que puede integrarse en cualquier asignatura. Enseñar a los estudiantes a verificar fuentes, identificar sesgos y reconocer argumentos falaciosos es un acto pedagógico y político de primera importancia.

***d) Análisis de dilemas éticos reales.***

El análisis de dilemas éticos reales —extraídos de la historia reciente, de la práctica profesional o de la vida cotidiana— genera un compromiso cognitivo y emocional más profundo que los casos hipotéticos. La investigación de Lawrence Kohlberg (1984) sugiere que la exposición sistemática a dilemas morales complejos acelera el desarrollo del juicio ético (pp. 172-200).

***e) Escritura reflexiva y portafolio ético.***

La escritura reflexiva —diarios de campo, ensayos argumentativos, análisis de casos éticos— es un potente instrumento de desarrollo moral cuando se practica de manera sistemática. John Dewey (1933) señalaba que no aprendemos de la experiencia sino de la reflexión sobre la experiencia (p. 78).

El portafolio ético añade la dimensión metacognitiva: el estudiante reflexiona sobre su propio proceso de formación como persona moral (Zubizarreta, 2009, pp. 1-15).

***f) Educación intercultural y perspectiva de género.***

Incorporar perspectivas interculturales y de género en los contenidos curriculares es una exigencia epistemológica: el conocimiento producido desde una sola perspectiva cultural o de género es incompleto. La Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) han desarrollado materiales de formación docente en perspectiva de género que pueden integrarse transversalmente en cualquier programa universitario.

***g) Integración curricular transversal de la ética.***

La Association for the Study of Higher Education (ASHE) documenta que los programas que distribuyen la formación ética a través de múltiples asignaturas en distintos años de la carrera producen efectos más duraderos que los modelos concentrados en un único curso introductorio (Bebeau, 2002, pp. 271-285). Ninguna disciplina universitaria está exenta de dimensiones éticas, y esa no-exención debe hacerse visible en el aula.

**El docente universitario como actor político: responsabilidad y posicionamiento ético.**

Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco*, sostuvo que la virtud no es un don innato sino una disposición estable adquirida mediante la práctica repetida: nos hacemos justos practicando la justicia, valientes practicando la valentía (Aristóteles, 2014, Libro II, cap. 1). Esta intuición —que la formación moral es un proceso y no un estado— sigue siendo respaldada por la psicología contemporánea del desarrollo moral.

¿Puede el docente universitario ser neutral frente a la injusticia? La respuesta que emerge de la tradición pedagógica crítica es contundente: no; sin embargo, la negación de la neutralidad no significa el adoctrinamiento. El adoctrinamiento consiste en la transmisión de creencias sin examen crítico. La educación crítica, en cambio, expone a los estudiantes a múltiples perspectivas y los invita a construir sus propias posiciones fundamentadas. El docente que adoctrina produce dependencia; el que educa críticamente produce autonomía (Paul y Elder, 2006, pp. 4-20).

La investigación en psicología social documenta la importancia de los modelos de rol en la formación moral (Bandura, 1977, pp. 22-46). Los docentes universitarios son, querámoslo o no, referentes de conducta para sus estudiantes. En la manera en que se resuelven conflictos en el aula, se reconocen los propios errores, se trata a quienes piensan diferente o se citan las fuentes, que transmiten valores con mayor fuerza que cualquier discurso.

**Desafíos institucionales y perspectivas de futuro.**

La formación en valores desde la educación superior enfrenta obstáculos de diversa índole. En primer lugar, la tensión entre la autonomía moral del estudiante y el riesgo de adoctrinamiento. Este riesgo se mitiga cuando la formación ética se orienta a desarrollar capacidades de razonamiento moral autónomo —como proponen Freire (1970), Nussbaum (2010) y Paul y Elder (2006)— en lugar de inculcar conclusiones morales prefabricadas.

En segundo lugar, la formación docente es una condición frecuentemente descuidada. Los profesores universitarios han sido formados como especialistas disciplinares, no como pedagogos ni como educadores morales. La OEI (2010) reconoce que el fortalecimiento de la formación inicial y continua del profesorado es la palanca más poderosa para transformar la calidad de los sistemas educativos (p. 97). La participación en comunidades de práctica académica —como el presente Congreso— es el tipo de formación continua que la investigación identifica como más efectiva (Wenger, 1998, pp. 1-16).

En tercer lugar, la evaluación de la formación en valores plantea desafíos metodológicos significativos. Se requieren estrategias mixtas que combinen rúbricas de análisis de dilemas, observación de conductas en contextos reales, portafolios reflexivos y seguimiento longitudinal (Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, 1999, pp. 10-25).

Mirando hacia el futuro, la irrupción de la inteligencia artificial generativa en los contextos universitarios abre nuevas dimensiones para la formación ética. ¿Cómo mantener la autenticidad del pensamiento propio en entornos donde el conocimiento generado algorítmicamente es indistinguible del producido por humanos? ¿Qué responsabilidades éticas asumen quienes diseñan y utilizan sistemas de IA en contextos educativos? ¿Cómo garantizar que la automatización del trabajo no profundice las desigualdades estructurales? Estas preguntas exigen el tipo de razonamiento ético informado, crítico y situado, que la educación superior debe cultivar.

## CONCLUSIONES.

La educación superior no puede permanecer indiferente ante la crisis democrática global, esta no es una percepción subjetiva ni una posición ideológica: es un fenómeno empíricamente documentado con consecuencias jurídicas directas.

Los docentes universitarios son actores políticos en el sentido más noble del término: contribuyen a la construcción —o a la destrucción— del tejido social que hace posible la convivencia libre y justa porque su trabajo cotidiano — diseñar un programa, estructurar un debate, evaluar un argumento, modelar la manera de tratar a quien piensa diferente — incide directa y mensurablemente en la calidad de la ciudadanía que sus estudiantes ejercerán durante las próximas décadas. No tienen el poder de cambiar el mundo solos, pero tienen el poder, que ninguna otra institución social posee en igual medida, de formar a las personas que sí podrán hacerlo.

La obligación de la educación superior de contribuir a la formación democrática no deriva exclusivamente de consideraciones filosóficas: tiene sustento normativo en diversos instrumentos vinculantes.

La confluencia de estas normas produce una conclusión jurídicamente sólida: la indiferencia de la educación superior ante la crisis democrática no es solo una falla ética o pedagógica — es un incumplimiento de obligaciones constitucionales, convencionales y legales expresamente establecidas.

El recorrido desarrollado en este trabajo permite formular las siguientes conclusiones articuladas:

- La crisis democrática contemporánea tiene raíces educativas y requiere respuestas educativas. La desinformación, la polarización, el cinismo político y la apatía ciudadana son, en buena medida, el resultado de décadas de educación desvinculada de la formación ciudadana y en valores.
- Existe un fundamento filosófico y psicológico robusto que justifica y orienta la integración de la formación ética en la educación superior, acumulado a lo largo de siglos de reflexión y décadas de investigación empírica.

- Las aportaciones de Freire, Nussbaum, Rawls, Noddings, Habermas, Giroux y Schmelkes conforman un corpus teórico y empírico sólido que orienta la práctica pedagógica comprometida con la democracia y los valores; no son lucubraciones abstractas sino guías para la acción docente cotidiana.
- Los principales enfoques pedagógicos contemporáneos —la pedagogía crítica, la ética del cuidado, el constructivismo moral y la educación para la ciudadanía global— convergen en reconocer que el pensamiento crítico y la formación en valores son dimensiones inseparables de una misma empresa educativa.
- Las estrategias pedagógicas para la formación ciudadana son accesibles y replicables en distintos contextos institucionales: el Aprendizaje-Servicio, la discusión deliberativa, la alfabetización mediática, el análisis de dilemas éticos y la educación intercultural son herramientas a disposición de cualquier docente comprometido con este horizonte.
- La transformación de la educación superior en dirección a una formación más ética y crítica requiere tanto decisiones individuales de los docentes como transformaciones institucionales en los modelos curriculares, la formación docente y los sistemas de evaluación.

La pregunta no es si tenemos el conocimiento para actuar: lo tenemos. La pregunta es si tenemos la voluntad para hacerlo. La apuesta por una educación superior que integre, con rigor y con humildad, la formación en valores y el pensamiento crítico no es un idealismo nostálgico: es una responsabilidad ineludible ante los desafíos del siglo XXI.

La afirmación anterior es una de las más precisas y valientes que puede formularse en el campo educativo, precisamente porque no describe el problema ni propone la solución — ambas cosas ya están hechas — sino que interpela la voluntad de los actores.

El conocimiento existe: está en la investigación pedagógica acumulada, en el marco jurídico internacional y constitucional, en las experiencias comparadas documentadas y en la tradición filosófica que ha reflexionado sobre este problema al paso de los años.

La voluntad es la variable independiente que ningún sistema puede garantizar desde afuera: debe ser producida por cada docente, cada institución y cada sistema educativo desde su interior, pero esa producción no es espontánea: requiere liderazgo académico, reformas en los sistemas de evaluación e incentivos, formación docente genuina, y sobre todo, la decisión política de tratar la formación ciudadana no como un complemento deseable sino como la función más importante de la universidad en el siglo XXI.

La apuesta no es nostálgica porque no mira hacia atrás. No es idealista porque descansa en evidencia. Es ineludible porque el costo de no asumirla genera una factura que se incrementa cada año que postergamos la decisión de actuar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aristóteles. (1988). Política (M. García Valdés, Trad.). Gredos. (Obra original ca. 350 a.C.)
2. Aristóteles. (2014). Ética a Nicómaco (M. Araujo y J. Marías, Trans.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. (Obra original ca. 350 a.C.; Libro II, cap. 1)
3. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall. (pp. 22-46)
4. Bebeau, M. J. (2002). The Defining Issues Test and the four-component model: Contributions to professional education. Journal of Moral Education, 31(3), 271-295.  
<https://doi.org/10.1080/0305724022000008115>
5. Celio, C. I., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. Journal of Experiential Education, 34(2), 164-181.  
<https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
6. Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. En A. Hamlin y P. Pettit (Eds.), The good polity (pp. 17-34). Blackwell.
7. Corporación Latinobarómetro (2023). Informe Latinobarómetro 2023. <https://www.latinobarometro.org> (p. 9)

8. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath. (p. 78)
9. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (pp. 52-93)
10. Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
11. Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin y Garvey. (pp. 121-135)
12. Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa* (M. Jiménez Redondo, Trad., 2 vols.). Taurus.
13. Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., y Puranen, B. (Eds.). (2022). *World Values Survey: Round Seven — Country-Pooled Datafile Version 5.0*. JD Systems Institute y WVSA Secretariat. <https://doi.org/10.14281/18241.20>
14. Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge. (pp. 45-60)
15. IDEA International. (2023). *The global state of democracy 2023: The new contest for democratic legitimacy*. International Institute for Democracy and Electoral Assistance. <https://www.idea.int/gsod/2023> (pp. 7-12)
16. Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Vol. 2). Harper y Row. (pp. 172-200)
17. Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press. (pp. 1-14)
18. Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz Editores. (pp. 15-35)

19. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2010). Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. OEI. <https://www.oei.es/historico/metas2021/> (p. 97)
20. Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución A/RES/70/1. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> (p. 17)
21. Paul, R., y Elder, L. (2006). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (2.<sup>a</sup> ed.). Pearson Prentice Hall. (pp. 4-20)
22. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2023). Informe sobre el Desarrollo Humano 2023-2024: Romper el callejón sin salida. PNUD. <https://hdr.undp.org>
23. Rawls, J. (1971). A theory of justice. Harvard University Press. (pp. 3-22)
24. Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., y Thoma, S. J. (1999). Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 10-25)
25. Schmelkes, S. (2001). La formación de valores en la educación básica. Biblioteca para la Actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública. (pp. 45-52)
26. Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio»: Una perspectiva latinoamericana. Tzhoecoen, 3(5), 23-43. (pp. 23-30)
27. Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI. (pp. 12-30)
28. UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (pp. 14-20)
29. UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa) (pp. 2-10)

30. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. (pp. 1-16)
31. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO. (pp. 18-40)
32. Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning* (2.<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass. (pp. 1-15)

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

- 1. Sandra Chávez Marín.** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora de la Facultad de Derecho, Universidad Autónoma del Estado de México. México. Correo electrónico: [schavezma@uaemex.mx](mailto:schavezma@uaemex.mx) [scmarinsev@gmail.com](mailto:scmarinsev@gmail.com)
- 2. Eduardo Blanco Rodríguez.** Doctor en Derecho. Profesora Investigador de la Facultad de Derecho, Universidad Autónoma del Estado de México. México. Correo electrónico: [ebblancor@uaemex.mx](mailto:ebblancor@uaemex.mx)

**RECIBIDO:** 28 de mayo del 2026.

**APROBADO:** 18 de junio del 2026.