CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, A.C.

LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

PRESENTA

LUIS FERNANDO FERNÁNDEZ RUIZ

DIRECTOR DE LA TESINA: DR. SERGIO CÁRDENAS

MÉXICO, D.F. ENERO 2012

A mi país, México.
A Via Education, organización que inspiró buena parte de este trabajo.

A la División de Administración Pública del CIDE.
A Sergio Cárdenas por tanta paciencia.
A Enrique Cabrero.

A mi hermano y a toda mi familia.

A ti, lector, que has abierto estas páginas.

Un agradecimiento especial a los profesores y directores de las escuelas públicas y privadas que me abrieron las puertas, así como a los compañeros con quienes discutí repetidamente el tema. A todos los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública que contestaron mis preguntas abiertamente con el único objetivo de contribuir en la investigación sobre competencias ciudadanas. A ellos, que a diario luchan incansablemente por mejorar la educación de este país: Dra. Jessica Baños Poo, Mtra. María Eugenia Luna Elizarrarás, Dra. María Concepción Medina González, Mtro. Enrique Morales Espinoza, Mtro. Ernesto Ponce Rodríguez y, sobre todo, a José Ausencio Sánchez Gutiérrez.

La educación ciudadana en el sistema educativo mexicano

El desarrollo de competencias ciudadanas en la educación básica de México

Director: Sergio Cárdenas
Revisor: Enrique Cabrero
Maestría en Administración y Políticas Públicas
Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.

Luis F. Fernández

ÍNDICE

RESUMEN V

INTRODUCCIÓN 1

PROPÓSITO Y CONTEXTO DEL ESTUDIO 1

CAPÍTULO I: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS 11

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS? 11
PEDAGOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS 22
¿POR QUÉ Y PARA QUÉ COMPETENCIAS CIUDADANAS? 33
ÁREAS DE INTERVENCIÓN 44

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 48

CAPÍTULO III: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN MÉXICO 57

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA 58
IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA 86
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES 97

BIBLIOGRAFÍA 103

ANEXOS 107

Resumen

Los resultados de la prueba ENLACE para la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE) y del Estudio Internacional sobre Civismo y Educación Ciudadana (ICCS por sus siglas en inglés), ambos de 2009 y para jóvenes de entre 13 y 15 años del segundo y tercer año de la educación secundaria, arrojan que los jóvenes han adquirido ciertos conocimientos, habilidades y actitudes, pero de forma limitada. Por un lado, con base en la prueba ENLACE, en México alrededor del 36% de los estudiantes no puede identificar las características básicas de un sistema democrático como el sistema de representación o reglas de elección, qué significa un estado de derecho o principios democráticos como la libertad de expresión[1]; por otro, de acuerdo con la prueba ICCS, en México menos de 30% de los estudiantes ha estado envuelto en al menos una actividad comunitaria y más del 54% muestra actitudes negativas hacia la igualdad de género (ENLACE, 2009; ICCS, 2009).

Las preguntas de investigación que guiarán el presente texto son: ¿cómo se desarrollan competencias ciudadanas desde los sistemas educativos? y, específicamente, ¿cuáles son los mecanismos que utiliza el sistema educativo mexicano en la educación básica para desarrollar competencias ciudadanas?

La investigación estará dividida en cuatro capítulos. El primero analiza qué son las competencias ciudadanas y por qué es deseable que los individuos cuenten con ellas. Asimismo, ahonda en los modelos que se plantean para desarrollar competencias ciudadanas. El segundo explica el diseño metodológico de la investigación. El tercer capitulo realiza una radiografía de la situación en la que se encuentra México en el tema de desarrollo de competencias ciudadanas, por medio del análisis de los programas de FCyE y los métodos pedagógicos que éstos utilizan. De la misma manera, reporta los principales resultados del análisis de los programas de FCyE en términos de los modelos utilizados para desarrollar competencias ciudadanas y, a la luz de resultados de la prueba ICCS 2009.

En el último capítulo se presentarán recomendaciones y un modelo sobre los métodos pedagógicos más efectivos para el desarrollo de competencias ciudadanas, con el fin de que esta investigación funcione como un insumo para afinar los programas de FCyE y potenciar el desarrollo de competencias ciudadanas en el sistema educativo mexicano.

[1] Elaboración propia con base en los resultados de la prueba ENLACE 2009 para 3º de secundaria. Acumulado de los reactivos 73, 80, 81, 82 y 91.

Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

PROPÓSITO Y CONTEXTO DEL ESTUDIO

¿Cuál es papel que desempeña la educación en el fortalecimiento de las democracias y en la construcción de ciudadanía? Existen factores como "la pobreza, la desigualdad, la desconfianza en la política, [la intolerancia, la falta de respeto hacia los demás], la tendencia a la individualización, la pérdida del sentido de pertenencia a una comunidad política mayor que la local, la globalización y la revolución de la información y las comunicaciones" (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005) que justifican que la educación se presente como una respuesta ante éstos. La pregunta pertinente ante estas demandas o hechos que observamos en la cotidianidad sería cómo educar a los jóvenes para que tomen parte activa en la atención de estas demandas y en la resolución de los problemas de su entorno en las democracias del siglo XXI. ¿Es posible anticipar el tipo de relaciones sociales que queremos para el futuro de nuestras sociedades? En caso de que fuera posible, es necesario identificar qué se debe hacer desde los sistemas de educación formal para contribuir en la resolución de estos problemas y para mejorar la adaptabilidad de los jóvenes a estos cambios sociales.

Esto trae a colación otra pregunta que no ha podido ser resuelta sobre lo que se les pide a los sistemas de educación: ¿cuál es el fin o el objetivo de la educación? Además de enseñar las cuestiones básicas de lectura, escritura, ciencias o matemáticas, por qué, para qué y cómo enseñar el resto de tópicos que se suman día con día al plan curricular. Es decir, qué habilidades se desea desarrollar en los estudiantes y con qué

fin. Sir Ken Robinson se pregunta si se educa a los jóvenes para que se integren a un mercado laboral que se adapta a las circunstancias económicas o si se educa a los jóvenes para adquieran capacidad crítica sobre su entorno y, a su vez, cuestiona los modelos formales de educación por su rigidez estructural y su semejanza con modelos de producción de estudiantes (Robinson, 2006). Esta visión no es más que una crítica a los sistemas de educación, pero a su vez es un reconocimiento tácito sobre la importancia que éstos tienen en la conformación e integración de las sociedades.

La educación para la ciudadanía involucra diferentes elementos imprescindibles que se transmiten a la sociedad: conocimiento cívico, tanto histórico como contemporáneo; conocimiento político[2] y sobre el funcionamiento de un gobierno constitucional; conocimiento sobre qué son los derechos y sobre cómo funcionan las instituciones democráticas. Se espera que ésta desarrolle destrezas cognitivas y participativas, como la habilidad de analizar datos sobre gobierno y temas locales, y las destrezas para que un estudiante pueda resolver conflictos dentro de un grupo. A su vez, intenta inculcar disposiciones cívicas como la preferencia y el apoyo a la justicia y a la igualdad, y un sentido de responsabilidad personal (Torney-Purta y Vermeer, 2004).

La educación cívica y la educación para la ciudadanía han sido utilizadas bajo distintos modelos pedagógicos y bajo diferentes currículos escolares en programas educativos formales alrededor del mundo para preparar a los niños y jóvenes en sus futuras relaciones civiles, políticas y sociales. La educación cívica incorpora en los currículos escolares información sobre el conocimiento del gobierno y sus instituciones, que incluye política, historia nacional y conocimiento de las leyes. La educación para la ciudadanía busca promover el desarrollo de competencias ciudadanas (conocimiento, habilidades y actitudes y valores) (Reimers, Cox y Jaramillo, 2005). Ambas se enseñan en sistemas educativos formales, pues se presentan como el mecanismo idóneo para

[2] En la página 43 se ahonda en las diferencias entre educación cívica y educación ciudadana.

moldear y desarrollar valores democráticos y dotar a las personas desde muy temprana edad de información y habilidades básicas para que puedan desenvolverse integralmente en la sociedad (Crick, 1998; NDI).

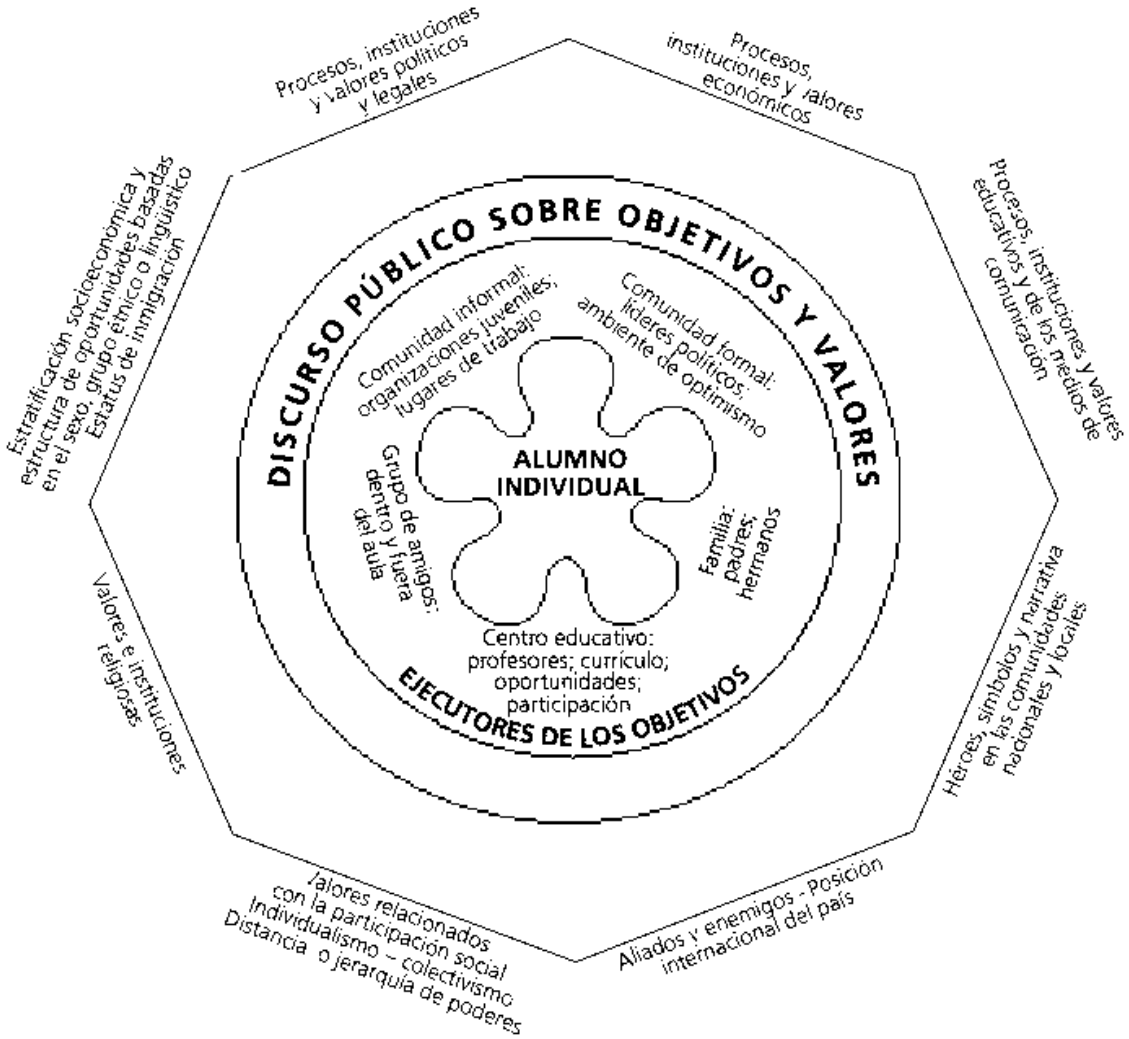
Esta investigación surge a partir del interés por entender qué hace que los individuos se organicen entre sí, qué provoca que generen proyectos o resuelvan problemas en su comunidad; cuáles son los elementos que caracterizan a una sociedad organizada, y finalmente cómo adquieren los individuos competencias ciudadanas, entendidas como la combinación de conocimiento específico que utilizan con base en habilidades adquiridas y con apego a valores democráticos.

El desarrollo de conocimiento y habilidades, de cualquier tema, es sin duda una de las labores sociales más complejas. La educación formal, por medio del sistema escolarizado, se presenta como una de las formas más directas de intervención para promover el aprendizaje a través de currículos escolares y de herramientas pedagógicas para desarrollar competencias específicas. La gráfica 1 muestra los distintos elementos que influyen en la formación de los individuos, los cuáles son tan amplios como el contexto mismo.

Por ejemplo, la gráfica presenta los elementos que influyen en los individuos de lo general a lo particular. Así, incluye ocho variables generales como la estratificación socioeconómica, las instituciones y valores políticos, las instituciones y valores económicos, las instituciones educativas y los medios de comunicación, los símbolos nacionales, la posición internacional del país, los valores relacionados con la participación social y los valores e instituciones religiosas que en su conjunto definen variables particulares como el discurso público y las relaciones y valores políticos, laborales, de amistad, familiares y las relaciones dentro de la educación formal en la comunidad local. Las variables particulares, moldeadas por los elementos más

generales, son las que influyen en mayor o menor medida directamente sobre los individuos. Para evaluar la influencia de cada variable bien valdría realizar un análisis doctoral psicosocial que intente identificar el impacto de cada variable en la formación de los individuos. Por ello, este trabajo de investigación se enfocará únicamente en el desarrollo de competencias ciudadanas por medio de la educación formal, con énfasis en el caso mexicano.

Gráfica 1: Modelo diseñado para el Estudio de Educación Cívica (CIVED)



Fuente: Amadeo, Jo-Ann *et.al., Civic Knowledge and Engagement,* Amsterdam, IEA, 2002.

En México, el sistema educativo mexicano se ha planteado como un objetivo desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes desde la educación básica. En 1999, modificaron los programas de secundaria y sustituyeron los programas de

Civismo por los programa de Formación Cívica y Ética (FCyE). Entre 1999 y 2006 se trabajó en la reforma curricular a la educación primaria y secundaria. Desde el año 2002 se inició el diseño de los nuevos programas para todas las asignaturas. Fue hasta 2006 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma a los programas de educación secundaria, mientras que en 2008 lanzó el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) para la educación primaria, con el fin de transitar de una educación cívica a una educación ciudadana como objetivo explícito (DOF, 31 de marzo de 2008). Los programas de FCyE se plantean como un mecanismo de desarrollo de competencias ciudadanas y como un modelo de educación para la ciudadanía. Éste toma la formación como eje fundamental, de manera que las personas más jóvenes del país modifiquen sus prácticas y forma de pensar desde su raíz. Los programas de FCyE se enfoca en los niños y adolescentes que están integrados en el sistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

En el caso de la educación secundaria, el programa de FCyE siguió un camino distinto. A pesar de que se incluyeron modificaciones en el currículo escolar en 2006, desde 1999 se incorporó la dimensión ética en la asignatura para los grados de 2º y 3º de secundaria. Con ello, establece la SEP, "comenzó a superarse un civismo formal que dejaba fuera el análisis de la vida personal y sus posibles vinculaciones con la vida social." (Manteca, 2006) De esta manera, en 2008, con el fin de enriquecer y asegurar los objetivos planteados en 1999, se modificaron los programas de Formación Cívica y Ética (FCyE) también en la educación primaria, para incorporar el desarrollo de competencias cívicas y éticas y dar un seguimiento lineal dentro del currículo de la educación básica. La pregunta que reposaría sobre estas modificaciones es qué tipo de ciudadanía se buscaba promover entre los estudiantes y qué tipo de competencias se intenta desarrollar.

Para la educación secundaria, los nuevos programas fueron implementados a partir del ciclo escolar 2008 en el segundo y tercer grado de la educación secundaria, normalmente con estudiantes de entre 13 y 15 años de edad. Los programas buscan que los alumnos comprendan las características principales del mundo en que viven, que conozcan los problemas de la sociedad en los ámbitos en los que se desenvuelven, desarrollar competencias necesarias para el manejo organizado y crítico de la información, y que asuman actitudes y valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a otras culturas y la solidaridad con los demás (Manteca, 2007). Los programas escolares, así como las pedagogías que proponen los nuevos programas se analizarán más adelante.

De esta forma, tanto el PIFCyE para la educación primaria como los nuevos programas de FCyE para secundaria buscan cambiar el paradigma[3] de la educación cívica y transitar a una educación para la ciudadanía. No obstante, los supuestos de la reforma a los programas es que los nuevos contenidos, objetivos y metodologías contribuirán de manera efectiva en el desarrollo de competencias ciudadanas. Entre los cambios se incorporan practicas vivenciales, reflexiones sobre situaciones cotidianas, trabajos en equipo e individuales dentro y fuera del aula, así como transmisión de conocimiento. Ello plantea una relación entre los nuevos modelos y los resultados esperados en el desarrollo de competencias ciudadanas. Sin embargo, la realidad es que la medición sobre la efectividad en el desarrollo de competencias es muy compleja de lograr dada la cantidad de variables que influyen en la formación de cada individuo, aunque cada técnica pedagógica sí plantea supuestos sobre su efectividad en el desarrollo de las mismas.

A pesar de ello, los propósitos planteados en la reforma a los programas de

[3] Paradigma entendido bajo el concepto que utilizaría Thomas Kuhn en 1962. Un paradigma es un conjunto de axiomas o conjunto de prácticas que definen una disciplina científica por un periodo determinado.

FCyE esperan un impacto en los resultados deseados en el largo plazo, pues por su diseño, los resultados de estos programas sólo podrían medirse en estudiantes que hayan cursado la primaria y la secundaria con los nuevos programas. Es decir, la evaluación ideal sería con estudiantes que iniciaron la educación primaria en el ciclo 2009 y egresarían de la educación secundaría nueve años después, en 2018. Sin embargo, es posible presumir que habría mediciones y efectos previos que se podrían observar, así como otras variables que podrían influir en los valores y prácticas de los estudiantes.

Las reformas buscarían subsanar un vacío de la educación básica en la educación para la ciudadanía. Por ejemplo, los resultados de la Encuesta Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) para la asignatura de FCyE y del Estudio Internacional sobre Civismo y Educación Ciudadana (ICCS por sus siglas en inglés) de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA por sus siglas en ingles), ambos de 2009 y para jóvenes de entre 13 y 15 años, arrojan que los jóvenes han adquirido cierto conocimiento, habilidades y actitudes, pero aún limitado. Por un lado, con base en la prueba ENLACE, en México, alrededor del 36% de estudiantes no puede identificar las características básicas de un sistema democrático como el sistema de representación o reglas de elección, qué significa un estado de derecho o principios democráticos como la libertad de expresión[4]; por otro, de acuerdo con la prueba ICCS, en México menos de 30% de los estudiantes ha estado envuelto en al menos una actividad comunitaria y más del 54% muestra actitudes negativas hacia la igualdad de género (ICCS, 2009).

Aún no sería posible esperar que estos resultados hayan cambiado a partir de la reciente implementación de los programas de FCyE. Sin embargo, es válido preguntar cómo se espera que estos programas tengan un mayor impacto en la formación

[4] Elaboración propia con base en los resultados de la prueba ENLACE 2009 para 3º de secundaria. Acumulado de los reactivos 73, 80, 81, 82 y 91.

ciudadana. ¿Qué contienen puntualmente los nuevos programas y cómo lo enseñan? Esto ha ayudado a acotar las preguntas de investigación que guiarán el presente texto: ¿cómo se desarrollan competencias ciudadanas? y, específicamente, ¿cuáles son los mecanismos que utiliza el sistema educativo mexicano en la educación básica para desarrollar competencias ciudadanas? La respuesta a esta pregunta implica dos vertientes explicativas: una de enseñanza y otra de aprendizaje. La primera es desde la óptica docente sobre los modelos que existen para desarrollar competencias ciudadanas. La segunda responde cómo se adquieren las competencias ciudadanas, pues a pesar de que no exista ninguna metodología que especifique cómo las personas efectivamente internalizan las competencias y las utilizan en su vida cotidiana, sí es posible identificar ciertas prácticas que tienen mayor impacto en el aprendizaje de las personas. Como estudio de caso, se analizarán los programas de FCyE para el segundo y tercer año de la educación secundaria en México.

La primera razón por la que se decidió estudiar el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria es porque en México los programas de FCyE se imparten en la educación básica, desde preescolar hasta el último grado de secundaria, con excepción del primer año de la secundaria; y se esperaría que los estudiantes que han culminado su formación sean quienes cuenten con las competencias que los programas desean desarrollar. A pesar de que los estudiantes no cursaron en la educación primaria los programas actuales, sí llevaron los programas anteriores que incluyeron elementos de competencias que planteó la reforma a los programas de 1999. Asimismo, los estudiantes del último año de secundaria rondan entre los 13 y los 15 años de edad y se encuentran en una transición de la adolescencia a la edad adulta. Archer, Goosens y Waterman, psicólogos desarrollistas, argumentan que ésta es la edad en la que se asumen como parte de una sociedad e inicia su socialización activa en

grupos y en comunidad. De la misma manera, es la edad, durante la adolescencia temprana, en la que definirán roles de vida y se cuestionarán sobre su papel en la sociedad, su ocupación y sus creencias religiosas (Amadeo, 2002).

La investigación expondrá los ideales que se plantean para el desarrollo de competencias ciudadanas desde los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como de su incorporación en sistemas de educación formal. Después, se analizará lo que se plantea en México para desarrollar competencias ciudadanas, por medio de la educación ciudadana y cívica, para después estudiar qué es lo que realmente sucede con un análisis sobre los programas de FCyE. Finalmente esto permitirá contrastar los modelos ideales de desarrollo de competencias con lo que sucede en el caso mexicano para hacer recomendaciones puntuales sobre los programas. De esta manera, la investigación estará dividida en cuatro capítulos.

El primero analiza qué son las competencias ciudadanas y por qué es deseable que los individuos cuenten con ellas. Asimismo, ahonda en las formas que se plantean para desarrollar competencias ciudadanas, cuáles han probado ser más efectivas y en qué han hecho otros países del mundo en la materia, para explicar por qué su desarrollo, por medio del sistema de educación formal, es ideal para los regímenes democráticos. En la misma tesitura, se explicará cuál es la relación entre la educación formal y el desarrollo de competencias ciudadanas, así como la relevancia de incorporarlas en los programas escolares. El segundo capítulo es la nota metodológica de la investigación, sus ventajas y límites.

El tercer capitulo realiza una radiografía de la situación en la que se encuentra México en el tema del desarrollo de competencias ciudadanas, por medio del análisis de los programas de FCyE. Éste se realiza como un análisis de política pública, es decir, además de profundizar en los antecedentes y la evolución de los programas de

Formación Cívica, identifica por qué la SEP, por medio de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), decidió cambiar los programas escolares de las asignaturas y con qué fin. Dentro del diseño de política pública se analizarán los cambios que hicieron al programa escolar de FCyE, los métodos pedagógicos que diseñaron y las acciones que plantearon para lograr su correcta implementación (por ejemplo, si se planteó desde el inicio la capacitación de los profesores para enseñar los nuevos programas o si se definieron los mecanismos por los cuales las administraciones escolares debían informar a los mismos y, finalmente, si se especificó a los estudiantes las actividades que debían realizar en esta asignatura.)

El capítulo tres presenta también el análisis de implementación y de los principales resultados de los programas de FCyE en términos de los principales modelos utilizados para desarrollar competencias ciudadanas y, a la luz de resultados de la prueba ICCS 2009, se cuantificarán los principales resultados en cuanto a la adquisición de competencias ciudadanas. Debido a que no es posible asegurar la adquisición de valores o habilidades específicas, este análisis tendrá mayor énfasis en la adquisición de información específica y, en los casos que sea posible, se obtendrán datos sobre las tendencias de apego a ciertos valores y a habilidades de los estudiantes.

En el último capítulo se presenta una recapitulación de los principales hallazgos de la investigación y las recomendaciones sobre los métodos pedagógicos útiles para el desarrollo de competencias ciudadanas con el fin de que esta investigación funcione como un insumo para afinar los programas de FCyE y se potencie el desarrollo de competencias ciudadanas en el sistema educativo mexicano. Finalmente, se presenta reflexión sobre las competencias ciudadanas y su importancia en el futuro próximo de México.

CAPÍTULO I: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS?

Competencia, según la definición *ad hoc* de la Real Academia de la Lengua Española, es la "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado." De acuerdo con la raíz latina de *competens,* una persona competente es aquella con la capacidad para realizar algo, es decir aquella persona que goza de capacidades específicas para realizar algo (Mulder, Weigel y Collings, 2007). Ruiz y Chaux discuten el término de competencia y lo relacionan con el de realización y desempeño, que si bien están ligados, no necesariamente incluye la variable de capacidad de realizar, lo cual conduce a las capacidades cognitivas, emocionales, comunicativas e, incluso, físicas. Según el tema, la actividad o materia para la que se busquen generar competencias, las herramientas serán distintas para desarrollarlas. (Ruiz y Chaux, 2005).

Existen otras definiciones de competencia. La más utilizada es la que propuso Noam Chomsky en 1978 al analizar el desarrollo de capacidades lingüísticas. El autor define competencia como "la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura" (Chomsky, 1978 *apud* Rychen y Salganik, 2006). Otros autores la han definido como "la capacidad de aplicar los conocimientos y las aptitudes, con lo cual se pone de relieve la facultad de uso de lo aprendido en situaciones nuevas." (Eurydice, 2002). Otra definición es que las competencias son "una articulación coherente de conocimientos, aptitudes, valores y actitudes aplicada a situaciones de la vida cotidiana (Rychen y Tiana, 2004). Otra propuesta similar y que atraviesa los

mismos puntos es la que ofrece NOU: “las competencias son la capacidad de utilizar conocimientos y aptitudes de forma eficaz y original en el marco de situaciones interpersonales que comprenden las relaciones con otras personas en contextos sociales, así como en entornos profesionales o relativos a una materia en concreto. La competencia es producto tanto de la actitudes y valores como de las aptitudes y conocimientos” (NOU, 2003).

Estas definiciones ofrecen un panorama general sobre el significado de las competencias, sin embargo no agregan la definición de ciudadanía o competencias cívicas que se incluyan en un marco de competencias básicas. La investigación sobre la *Definición y Selección de Competencias: fundamentos teóricos y conceptuales* (DeSeCo) de 2006 analizó distintos conceptos sobre competencias con el fin de entender y proponer un marco de competencias básicas que fueran útiles para afrontar los desafíos del mundo presente y futuro (Rychen y Salganik, 2006). DeSeCo define las competencias como la “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Rychen y Salganik, 2006). Estos autores relacionan el desarrollo de competencias con la educación y se preguntan cómo es posible desarrollar competencias específicas para lograr una formación de los estudiantes que les permita enfrentarse con mejores herramientas al mundo.

De esta manera, el estudio DeSeCo y otros estudios que utilizó la Unión Europea a inicio de la década, propusieron un marco de competencias básicas para los sistemas educativos que se espera “los jóvenes desarrollen al terminar cierto nivel de enseñanza que les permita lograr su realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un

aprendizaje permanente a lo largo de la vida" (Ministerio de Educación de España, 2006). El adjetivo 'básico' se refiere a las competencias mínimas que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para una ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Martín, 2007). Así, tanto DeSeCo, como el NOU (red de estudios de educación de Noruega), el Ministerio de Colombia y otros autores definieron ocho competencias básicas para la vida:

Cuadro 1: Competencias básicas

Competencias Básicas	1. Competencias en comunicación lingüistica.
	2. Competencias matemáticas.
	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo.
	4. Tratamiento de la información y competencias digitales.
	5. Competencias sociales y ciudadanas.
	6. Competencias culturales y artísticas.
	7. Competencia para aprender a aprender.
	8. Autonomía e iniciativa personal.

Fuentes: Ministerio de Educación de España, 2006; Martín, 2007; DeSeCo, 2006; entre otros.

Ahora bien, sin ahondar en las características específicas de cada competencia, el conjunto se trata de manera integral con el fin de lograr la realización plena de los jóvenes. Cada una toma estrategias distintas, así como metodologías y contenidos específicos que desarrollen mejor cada competencia. Si bien todas ellas en conjunto tienen el fin de desarrollar una ciudadanía activa, de acuerdo con los objetivos planteados por los estudios citados, no todas contribuyen con este fin. Para ello pueden rescatarse cinco. La tres: Competencias en el conocimiento y la interacción con el mundo; la cuatro: Tratamiento de la información y competencias digitales; la cinco:

Competencias sociales y ciudadanas; la siete: Competencia para aprender a aprender; y la ocho: Autonomía e iniciativa personal.

La *competencia en el conocimiento e interacción con el mundo* se refiere a la habilidad de interactuar en el entorno que ayuda a comprender fenómenos, predecir consecuencias y dimensionar las condiciones e intereses de vida de los demás seres vivos. Además de ello la competencia del conocimiento procura las habilidades de utilizar el conocimiento con fines sociales, es decir el conocimiento no se queda únicamente como una cuestión metódica de memorización o acumulación de conocimiento sino que promueve su utilización por medio de contextualizaciones sociales, el cual, combinado con al interacción, ayuda a comprender mejor los problemas sociales de diversa índole (Rychen y Salganik, 2006).

Las *competencias sobre el tratamiento de la información y competencias digitales* se refieren, en un primer plano, al uso responsable y crítico de la información. Las competencias se fundamentan en los componentes de información, aptitudes, actitudes y valores. Por ello, el uso de la información responsable, crítico y ético es aquello que define a esta competencia (Martín, 2007). Además de ello, hay habilidades técnicas que ofrece esta competencia como las aptitudes para "buscar, obtener, procesar y comunicar información. [… Junto con las habilidades digitales], requiere del dominio de lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro; así como la habilidad para realizar inferencias o deducciones para distintos grados de complejidad. Las habilidades digitales implican el uso de tecnologías de la información como herramienta de generación de conocimiento y como medio de recolección de información, por lo que se vincula con el tratamiento responsable de dicha información (Ministerio de Educación de España, 2006; Martín, 2007; Rychen y Salganik, 2006).

Las *competencias sociales y ciudadanas* contribuye en comprender el entorno

social en que se vive. Incluyen habilidades más complejas como la participación o la toma de decisiones, las cuales requieren de otras competencias como las de conocimiento o tratamiento de la información que complementan éstas. Estas competencias ayudan a entender otras culturas, las diferencias entre seres humanos y la multiplicidad de intereses que los rodean. Incluyen una noción social de respeto mutuo y de participación en el entorno que nos rodea, las habilidades sociales tienen un énfasis en la empatía, en la tolerancia, en la comprensión de los derechos universales y el respeto de las reglas como un elemento necesario para la convivencia social. Con los avances de la tecnología y la comunicación, las relaciones sociales han cambiado y se han globalizado, por lo que las competencias sociales y ciudadanas tienen un carácter identitario en el reconocimiento individual a través de las diferencias con otros. En ocasiones lo definen con la idea de ciudadanos globales con identidades locales. El componente de ciudadanía involucra la comprensión y ejercicio de valores como la libertad, la justicia o la solidaridad. Esta competencia enfatiza la comunicación, la expresión de ideas con apego a valores, la ética como directriz de nuestras acciones y, sobretodo, la interacción en comunidad (Rychen y Salganik, 2006; Ruiz y Chaux; 2005; Martínez y González, 2010; Hart, 1992).

La *competencia para aprender a aprender* alude a la capacidad intelectual, física y emocional de continuar aprendiendo, de ser consciente sobre los que se sabe y cómo continuar aprendiendo. Aprender a aprender enfatiza la capacidad de reflexión sobre cuestiones cotidianas y encamina a un constante aprender de todo lo que nos rodea. Observar, reflexionar y cuestionar son tres elementos que permiten identificar esta competencia. Su desarrollo supone un constante intercambio con los demás, una discusión de temas comunes y un intercambio de emociones y de conocimiento. La idea de aprender a aprender es que los individuos sean capaces de optimizar y orientar

intereses personales para el autoaprendizaje al saber cómo aprender de forma que conozcan los diferentes recursos, fuentes y potencialidades para continuar aprendiendo fuera de la educación formal (Rychen y Salganik, 2006; Martín, 2007; Sánchez, 2011).

Finalmente, la *competencia de autonomía e iniciativa personal* hace referencia a valores individuales como el autoconocimiento, la responsabilidad, la autoestima, la autocrítica, la capacidad de elegir y calcular riesgos, así como la independencia y capacidad para resolver problemas y generar proyectos. El criterio responsable es una de sus principales características y se espera que la autonomía sea reflejo de responsabilizarse por las acciones propias. De esta forma, la autoevaluación también incluye el componente ético dentro de la autonomía para actuar. El estudio DeSeCo escribe que esta competencia "supone la capacidad de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico." (Rychen y Salganik, 2006)

Estas competencias en su conjunto ofrecen elementos para las competencias ciudadanas que giran en torno a las relaciones sociales a partir de características individuales. Esto conduce a la definición de competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Jaramillo, 2004; Ruiz y Chaux, 2005).

Rosario Jaramillo, quien dirige y asesora el programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación de Colombia, se ha especializado en las competencias ciudadanas y en su incorporación en los currículos escolares de Colombia. Ella ha planteado cuatro dimensiones fundamentales de la ciudadanía que se traducen como competencias ciudadanas: 1) respeto y defensa de los derechos humanos,

2) a la convivencia y la paz, 3) a la participación y a la responsabilidad democrática, y a apelar a 4) la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Jaramillo, 2004).

Cada una supone mecanismos de desarrollo distintos por medio de la educación formal. La autora responde que la formación de las competencias ciudadanas le compete a todas las instancias de la institución escolar y a todos los docentes por medio de actividades, reflexiones y discusiones. Jaramillo argumenta que las dinámicas cotidianas dentro del aula al utilizarse como oportunidades de aprendizaje se puede lograr un desarrollo de competencias ciudadanas (Jaramillo, 2004). De esta forma, plantea que "las relaciones entre los estudiantes y los docentes y entre los mismos estudiantes representan situaciones reales por las que se pueden aprender y poner en práctica competencias para la convivencia, el respeto, la defensa a los derechos humanos y la pluralidad […] de tal forma contribuyen a la formación ciudadana." (Jaramillo, 2004).

La autora profundiza en los detalles técnico-pedagógicos sobre cómo se podría promover el aprendizaje de ciertas competencias como la resolución pacífica de conflictos por medio de asignaturas regulares como "Ética y Valores" o "Constitución y Democracia". Este planteamiento se da para el caso de Colombia, donde la discusión del desarrollo de competencias ciudadanas se enmarcó bajo los límites de la educación formal y a través de la reforma de currículos escolares de la educación básica. Jaramillo asegura que la posición fundamental para que el desarrollo de competencias ciudadanas tenga un impacto positivo es

> "brindar oportunidades para que los estudiantes puedan participar en decisiones sobre asuntos reales en la vida cotidiana (en el aula, en la escuela, en sus familias o en sus comunidades). El aprendizaje y la práctica de las competencias ciudadanas requiere de ambientes democráticas tanto en las aulas como fuera de ellas." (Jaramillo, 2004b)

Hay otros autores que presentan competencias similares. Bernard Crick propone tres principales, de las cuales se desprenden otras: (1) confianza personal (*self-confidence*) y comportamiento moral y socialmente responsable; (2) sentido de pertenencia e integración en comunidad; y (3) participación social y política. Estas tres competencias, como se verá en tabla 1, requieren la incorporación de conceptos y una guía que va más allá de las paredes de la escuela. El autor asegura que es fundamental que esto se integre desde los currículos escolares, sin dejar de lado que debe incluirse en más de una asignatura para que su desarrollo pueda ser efectivo. Crick continúa con el argumento de distintas prácticas al decir que las habilidades prácticas deben integrase en el currículo escolar con el fin de que las personas participen efectivamente en los asuntos de la vida pública y se preparen para ser ciudadanos completos (Crick, 1998).

El siguiente cuadro presenta las propuestas teóricas integradas de competencias ciudadanas:

Cuadro 2: Marco de competencias ciudadanas por autores y estudios

Rosario Jaramillo (2004)	Rychen y Salanik (2006) Competencias sociales y ciudadanas de DeSeCo	Bernard Crick (1998)	SREDECC (2010)
• Respeto y defensa de los derechos humanos • Convivencia y paz • Participación y responsabilidad democrática • Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	• Participación en la toma de decisiones • Respeto y defensa de derecho universales • Reconocimiento individual a través de las diferencias con otros: ciudadanñia global con identidad local. • Comunicación, expresión, ética y reflexión	• Confianza personal • Sentido de pertenencia e integración en comunidad • Participación social y política	• Convivencia y Paz • Participación democrática • Pluralidad y diversidad

Fuente: Elaboración propia con base en información de los textos citados.

El Cuadro 1 permite identificar las principales líneas de conocimiento, habilidades, actitudes y valores que se busca desarrollar en las sociedades actuales. Cada

competencia ciudadana para cada uno de los autores requiere de una serie de elementos para desarrollarlas. Las preguntas que siguen a ello son qué conocimientos, qué habilidades y qué valores y actitudes se deben desarrollar en el marco de las competencias ciudadanas generales. La tabla 1 presenta las principales habilidades que plantean Rosario Jaramillo y el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) divididos en los tres elementos de las competencias (conocimientos, habilidad y actitudes y valores) y en tres de las competencias que proponen (convivencia y paz, participación democrática y pluralidad y diversidad). Los autores plantean distintos conceptos que deben adquirir los estudiantes, pero se cruzan en la mayoría de ellos.

Cox, Jaramillo y Reimers proponen temas más generales como democracia y autocracia, libertad y orden, poder y autoridad, pero que ahondan en estos conceptos. Bernard Crick propone los mismos, pero ahonda en conceptos como el estado de derecho, derechos humanos, individuo y comunidad. Torney-Purta profundiza aún más en los términos y presenta una lista más específica sobre lo que se espera que sepan los individuos. Martínez y González plantean tres ejes rectores: convivencia y paz, participación democrática y pluralidad y diversidad. Además de esta tabla, podrá encontrarse un análisis mucho más detallado en el ANEXO 1 que realizó Cristian Cox, en el marco del SREDECC para identificar puntualmente las subdivisiones de conocimiento, habilidades y actitudes y valores en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) y en Modulo Latinoamericano que realizaron Martínez y González en 2010 (Cox, 2010).

Sólo por resaltar algunos elementos de este análisis. Cox divide las pruebas en subdominios de competencias ciudadanas. Para el ICCS establece dos ámbitos de dominio: cognitivo y afectivo-conductual. Para el cognitivo establece cuatro grandes

áreas de dominio con sus respectivos subdominios y conceptos clave, para cada cual establece una lista de tópicos a evaluar (ver ANEXO 1 –Cox, 2010-):

Ámbito Cognitivo para la prueba ICCS

1) Sociedad y sistemas cívicos
    a. Ciudadanos
    b. Instituciones del Estado
    c. Instituciones Civiles
2) Principios Cívicos
    a. Equidad
    b. Libertad
    c. Cohesión Social
3) Participación Cívica
    a. Toma de decisiones
    b. Influencia
    c. Participación en la comunidad
4) Identidades Cívicas
    a. Auto-imagen cívica (ver definición en el ANEXO 1)
    b. Conectividad cívica (ver definición en el ANEXO 1)

Módulo Latinoamericano

1) Conocimientos; 2) Actitudes y creencias; y 3) Competencias
    a. Convivencia y paz
    b. Participación democrática
    c. Pluralidad y diversidad

Después de la revisión de los marcos de referencia sobre competencias es importante comprender cómo se desarrollan tales competencias, es decir qué pedagogías se utilizan o se recomiendan para potenciar su desarrollo. La siguiente sección de este capítulo presenta esta discusión.

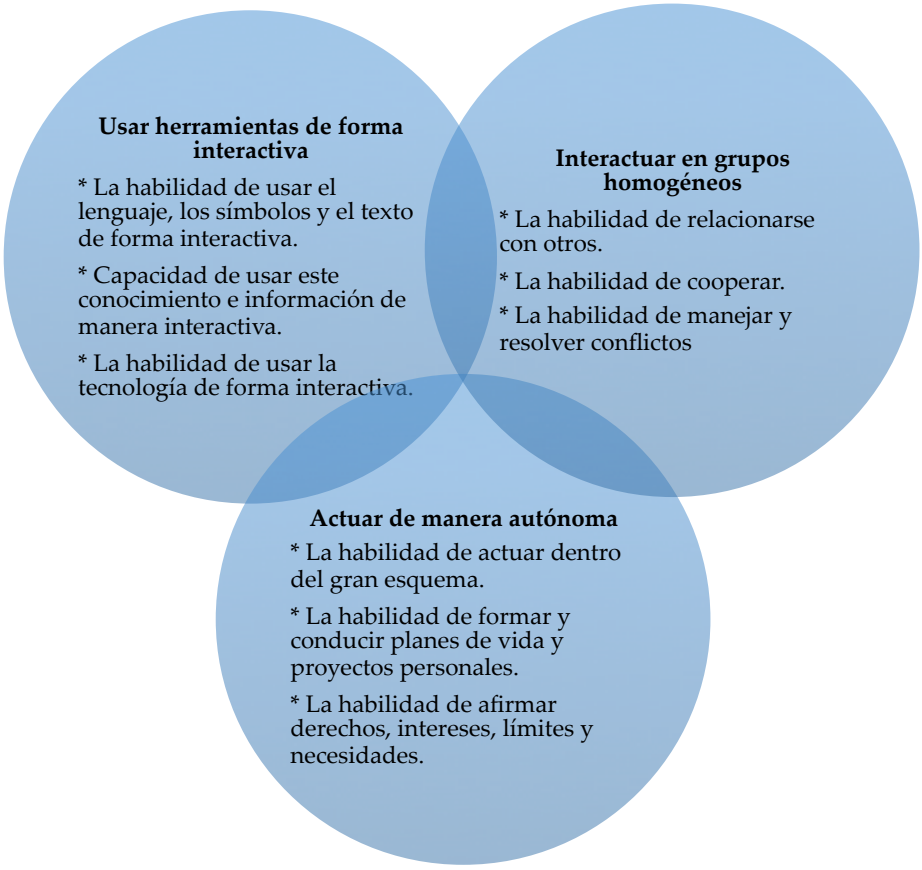
*Tabla 1: Competencias ciudadanas (Jaramillo, 2004b; SREDECC, 2010)**

Conocimiento:	**Convivencia y Paz (CyP)**
	Participación democrática (PD)
	Instituciones y el Estado democrático.
	Derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos.
	Regímenes políticos *vs.* ejercicio de derechos y riesgos para la democracia (e.g. corrupción).
	Rendición de cuentas y representación.
	Mecanismos de participación formales. Estructura del Estado. Instituciones.
	Estado de derecho y cultural de la legalidad. Concepto de justicia.
	Acuerdos sociales y vínculo con la vida cotidiana. Vida pública y privada.
	Experiencias históricas. Conceptos: autoridad, reglas, gobernabilidad, derechos, democracia, responsabilidad, instituciones, *etc*.
	Pluralidad y diversidad (PyD)
	Diversidades étnicas y culturales.
Actitudes y creencias:	**CyP** Actitudes empáticas hacia otros países y regiones
	CyP Prediscposoción a la corresponsaiblidad en asuntos públicos.
	CyP Confianza en otras personas y organizaciones sociales como base de la actividad organizada.
	CyP Dialogo como mecanismo de resolución de conflictos. Valoración del consenso y disenso.
	CyP Inclusión social de minorias.
	PD Preferencia por sistemas democráticos.
	PD Comunicación de ideas. Resolución pacífica de conflictos. Trabajo en equipo.
	PD Reconocimiento de intereses individuales y colectivos.
	PD Valoración positiva de organizciones políticas como medios de representación democrática.
	PD Incorporación activa en comunidad.
	PD Ejercicio de derechos sociales, civiles y políticos.
	PD Defensa de ideas, proyectos e intereses (argumentación). Liderazgo. Negociación
	PyD Toma de decisiones por medios democráticos.
	PyD Igualdad en la diversidad y tolerancia. Respeto a los otros y defensa de los derehcos humanos.
Competencias:	**CyP** Resolución pacífica y negociada de conflictos.
	CyP Habilidades de comunicación y argumentación sin agresión o violencia.
	CyP Habilidades de deliberación y diálogo para construcción de acuerdos.
	PD Participación en procesos colectivos de toma de decisiones.
	PD Habilidad para buscar, seleccionar, procesar y juzgar críticamente información.
	PD Habilidad para reconocer y expresar los propios intereses e identificar los de los demás.
	PD Habilidad para representar grupos y abogar por los intereses de los demás.
	PD Responsabilidad sobre acciones y omisiones y corresponsabilidad en acciones comunitarias.
	PD Habilidad para participar en actividades políticas, actividades sociales o comunitarias.
	PyD Habilidad para confrontar y rechazar la discrimincación y la exclusión.

*Adaptada *Cfr.* Martínez y González, 2010.

El estudio DeSeCo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ahonda en el desarrollo de competencias para la vida por medio de sistemas educativos, de forma que contribuyan con resultados valiosos para sociedades e individuos, que ayuden a individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y que sean relevantes tanto para especialistas como para todos los individuos (Salganik *et.al*, 1999). Para el desarrollo de competencias ciudadanas, la OCDE propone un modelo con tres categorías a fortalecer dentro de los sistemas educativos:

Gráfica2: Desarrollo de Competencias, OCDE.



Fuente: Elaboración propia con base en información de Salganik *et.al., Desarrollo y Selección de Competencias,* DeSeCo, OCDE, 2006.

Cada una propone distintas metas que se enlistan debajo que, a su vez, tienen relación con la lista de competencias ciudadanas planteadas en la tabla 1. Las tres propuestas para fortalecer el desarrollo de competencias dentro de los sistemas educativos incluyen distintas acciones que basan su eficacia en la reflexión (Salganik *et al.,* 2006). Algunas metodologías planteadas son los *estudios de caso* sobre situaciones cotidianas, *dilemas* sobre conflictos en la vida diaria que fortalecen decisiones éticas, *revisión de fuentes de información* para fortalecer el uso de tecnología y el procesamiento de información, *la participación de actividades prediseñadas* para fortalecer las habilidades adquiridas o para promover su desarrollo (Rychen y Tiana, 2004).

El Ministerio de Educación de Colombia, el cual ha desarrollado programas educativos basados en su totalidad en competencias ciudadanas, explica que si desde la infancia los niños desarrollan competencias ciudadanas podrán construir los principios que fundamentan los derechos humanos, incorporándolos en su vida cotidiana, de forma que con el mismo ejemplo puedan compartirlos, promoverlos, respetarlos y hacerlos respetar (Chaux, 2005). Ahora bien, para que eso sea posible son necesarios mecanismos específicos de desarrollo de competencias que involucren el conocimiento y las habilidades en la formación cotidiana. Esto escapa necesariamente a la formación de una única asignatura, pero para que ello sea posible se deben poner al servicio de este fin las distintas materias y ambientes que influyen en su desarrollo. Tanto Chaux como Jaramillo argumentan que las competencias deben desarrollarse en conjunto con prácticas que se promueven desde los estudiantes, en conjunto con los padres de familia, los profesores de todas las materias y la administración escolar. Es decir, se debe contemplar un sistema integrado enfocado en el desarrollo de competencias ciudadanas (Jaramillo, 2004b; Chaux, 2005).

> Formar para la ciudadanía es un trabajo en equipo y no hay que delegarlo solamente a la escuela y la familia. Se aprende también por la calle, en los medios de

> comunicación, en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil y en cualquier situación comunitaria. Todos esos son los textos vivos que leen nuestros jóvenes. Pero lo importante es traer estos mensajes al aula y al hogar y reflexionar sobre ello. (Chaux, 2005)

Este sistema integrado debe contemplar, a su vez, cuatro tipos de competencias que confluyen en cada una de las asignaturas y actividades escolares. Rosario Jaramillo, Enrique Chaux y el SREDECC comparten cuatro competencias, las cuales se sustentan en un supuesto inicial de conocimiento, es decir, de conceptos concretos que los estudiantes deben conocer para poder generar las siguientes competencias:

(1) *Competencias Cognitivas* que se refieren a capacidades de reflexión y análisis crítico a partir de conocimiento adquirido y del uso de la información.

(2) *Competencias Emocionales* como la capacidad de reconocer emociones propias y de los demás como la empatía.

(3) *Competencias Comunicativas* como las habilidades para dialogar y argumentar, así como para entender las posiciones de los demás.

(4) *Competencias Integradoras* articulan las tres anteriores, pero generan la capacidad de resolver pacíficamente y constructivamente conflictos, así como de autorregularse y entenderse como parte de una comunidad de intereses individuales, pero sobre todo colectivos.

Otra pregunta a responder con base en estas competencias es ¿cómo se brindan oportunidades para que los estudiantes puedan participar en la toma de decisiones sobre asuntos cotidianos para desarrollar tales competencias? María Loreto Martínez y Roberto González en el *Informe Regional 2010. Evaluación de Programas exitosos de Formación Ciudadana* del SREDECC analizan la formación de disposiciones y valores para la ciudadanía, término que equiparan con el de competencias ciudadanas. Los autores aseguran que es parte integral del desarrollo humano, así como de los vínculos sociales con otros y de la definición de la identidad. Martínez y González arguyen que "las experiencias que durante la niñez y la adolescencia nutren las actitudes, valores y

comportamientos que constituyen las competencias ciudadanas se relacionan" con cinco procesos de socialización (Martínez y González –MyG-, 2010), las cuales pueden entenderse como las oportunidades para que los estudiantes interactúen y ejerzan decisiones en la vida cotidiana y desarrollen las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras:

1) Membresía.
2) Vinculación.
3) Sentido colectivo y bien común.
4) Confianza social.
5) Exposición a diferentes puntos de vista.

La membresía hace referencia a la pertenencia a grupos u organizaciones que proveen valores como referencia y genera que los niños y jóvenes se sientan incluidos, lo que provoca una participación activa dentro del grupo u organización (Eccles y Gootman, 2001, *apud.* MyG, 2010). Respecto a la vinculación, hay autores que argumentan que los vínculos afectivos se desarrollan en los jóvenes cuando son valorados positivamente, es una cuestión de reciprocidad que se detona a partir de la membresía y la pertenencia (García Canclini, 1989; Ruiz y Chaux, 2005; Villaruel, Perkins, Borden y Keith *apud* MyG, 2010). Los vínculos afectivos y la posibilidad de relacionarse con los demás fortalece la comunicación y el diálogo, genera identidades colectivas y prevé comportamientos individuales socialmente. A su vez, la socialización permite que las personas cobren un sentido de individualidad en el cual se reconocen a través de los demás y permite generar vínculos a partir de las diferencias (Habermas, 2000). Los vínculos construyen lazos afectivos que, en grupos y organizaciones, permite que se sientan incluidos, respetados y considerados en la toma de decisiones comunes (MyG, 2010).

El sentido colectivo y el bien común se refieren a cómo los estudiantes pueden

privilegiar intereses colectivos sobre intereses individuales por medio de la conexión entre ambos. Cuando los individuos ven en el bienestar colectivo como un interés individual, entonces se posible que ejerzan sus derechos sin violentar los de los otros, así como participar e involucrarse en actividades donde toman consciencia de metas propias y de metas grupales (Ruiz y Chaux, 2005; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; MyG, 2010; Kahne y Westheimer,2003).

La confianza social entendida como la certidumbre y predictibilidad sobre las acciones de los demás. Robert Putnam y Russel Hardin sitúan a la confianza social como un recurso indispensable para la cooperación entre pares, pues genera reciprocidad, lealtad y sobretodo la posibilidad de trabajar en conjunto por metas comunes (Putnam, 2000; Hardin, 1990). Finalmente, la exposición a diferentes puntos de vista promueve el diálogo y la negociación, así como la tolerancia hacia ideas que no son compartidas. De la misma forma, contribuye a hacer críticos a los individuos por medio de la confrontación de ideas y argumentos, de la misma manera que se promueve la resolución pacífica de conflictos ante las diferencias (Hart, 1992; MyG, 2010).

Ahora bien, estos procesos de socialización se plantean como elementos necesarios para desarrollar competencias ciudadanas. Fernando Reimers, Rosario Jaramillo y Cristian Cox han hecho aportaciones importantes en materia de educación ciudadana y desarrollo de competencias ciudadanas. Estos autores, junto con Torney-Purta y Vermeer (2004), diferenciaron entre educación cívica y educación ciudadana. La educación cívica entendida como aquella que definió históricamente los currículos escolares al incorporar predominantemente información sobre el conocimiento del gobierno y sus instituciones, que incluían política, historia nacional y conocimiento de las leyes. La educación ciudadana como aquella que promueve el desarrollo de competencias ciudadanas y la ampliación de los currículos escolares en tres aspectos:

temático, cuantitativo y formativo (Reimers, Cox y Jaramillo, 2005). Cristian Cox fortalece esta visión en el *Informe de Referente Regional 2010* del SREDECC.

El eje temático se refiere a ampliar la institucionalidad política (nación, estado, gobierno y leyes) a problemas actuales de la sociedad como equidad, medio ambiente, derechos humanos y ciencia y tecnología, así como conocimiento para resolver conflictos. La parte cuantitativa hace referencia a una ampliación en los grados escolares en los que se imparte la educación ciudadana, de forma que se integre en los currículos de toda la educación básica, desde preescolar hasta el último grado de secundaria. Finalmente, el eje formativo plantea los objetivos del aprendizaje que incluyan habilidades y actitudes y a la misma organización escolar, que condiciona y educa las relaciones sociales que se quiere que existan en la ciudadanía política, civil y social (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). Así, estos autores exponen algunas de las metas que algunas naciones han definido para la educación para la ciudadanía:

- Tener respeto por la vida humana; ser emocionalmente seguro con un alto nivel de confianza y autoestima; aceptar la diversidad étnica, religiosa y otras formas de diversidad como fuente de fortaleza y riqueza; ser consciente de la importancia de vivir en armonía con el ambiente; apreciar los valores familiares y del grupo, la cohesión comunitaria y temas morales, tales como el ser responsable frente a sí mismo y la comunidad. (Informe de Barbados, 2001)
- Preparar a los jóvenes para ser ciudadanos activos, generosos y compasivos y que puedan aprender permanente- mente de modo de mejorar su propia calidad de vida y la de los demás (Informe de Bahamas, 2001)
- Promover comprensión de los principios y practicas de una sociedad democrática (Informe de Trinidad y Tobago, 2001)
- Las escuelas deben preparar a los estudiantes para la vida de modo que puedan adaptarse efectivamente a los cambios tecnológicos, y participar proactivamente en las actividades sociales, económicas y políticas del país (Informe de Belice, 2001)
- Educación fundamental está orientada a desarrollar en el niño pequeño el conocimiento, comprensión, destrezas y valores que establezcan la base para su desarrollo personal y para la participación óptima en la sociedad (Informe de las Antillas Neerlandesas, 2001)

Fuente: Byron, Isabel and Saskia Rozemeijer, *Curriculum Development for Learning to Live Together: The Caribbean Sub-Region*, UNESCO, International Bureau of Education, 2001. (*apud.* Cox, Jaramillo y Reimers, 2005)

La educación para la ciudadanía requiere un modelo que permita desarrollar competencias específicas. Por ejemplo, Bernard Crick argumenta que en las sociedades modernas todos los estudiantes deben experimentar la educación ciudadana dentro de las escuelas, de forma que se conviertan en ciudadanos competentes en democracias representativas (Crick, 2008). La familia no provee está educación focalizada, aunque también se ha probado que la familia, los amigos e incluso la televisión influyen enormemente en las percepciones y la información que los estudiantes procesan (Print *et.al., 2004;* Torney-Purta *et.al.,* 2001). Algunas de las competencias que se busca desarrollar desde los sistemas de educación por medio de los programas de civismo o ciudadanía son:

- Exigir sus derechos y cumplir sus responsabilidades como ciudadanos de una sociedad democrática.
- Apreciar a los demás como integrantes iguales de la sociedad y reconocer sus contribuciones.
- Desarrollar un sentido de responsabilidad por las consecuencias de sus acciones y actuar con atención a los derechos, vida y dignidad de otras personas en la familia, comunidad, nación y mundo.
- Reconocer y respetar las diferencias culturales, y demostrar tolerancia por personas de otras culturas.
- Desarrollar los valores y destrezas necesarios para tener armonía personal, familiar, en la comunidad, en la nación y en el mundo
- Apreciar que la interdependencia es necesaria para la supervivencia de los grupos humanos.
- Demostrar empatía con los valores y perspectivas que guían el comportamiento de personas de diversas culturas y entender que todas ellas contribuyen al progreso de la experiencia humana.
- Respetar y actuar para preservar los principios fundamentales y los ideales de una sociedad democrática en todo momento.

- Respetar y actuar para preservar los derechos humanos en todo momento.

Fuente: Byron, Isabel and Saskia Rozemeijer, *Curriculum Development for Learning to Live Together: The Caribbean Sub-Region*, UNESCO, International Bureau of Education, 2001. (*apud.* Cox, Jaramillo y Reimers, 2005)

Vila, Dávila y Mora establecen que los métodos que ejercen efectos positivos más intensos en la acumulación de competencias son la participación en proyectos de investigación, los hechos y conocimientos prácticos, el aprendizaje basado en problemas y las presentaciones orales. El resultado apunta que el desarrollo de competencias en la educación formal se ve favorecido significativamente por la utilización de métodos de enseñanza proactivos, centrados en el estudiante como actor principal, y bajo los cuales el estudiante se encuentra motivado a participar como protagonista de la responsabilidad del aprendizaje. Por el contrario, los métodos más tradicionales, como la asistencia a clase, los trabajos escritos y el profesor como principal fuente de información no contribuyen significativamente al desarrollo de competencias (Vila, Dávila y Mora, 2010).

Chaux argumenta sobre el mismo tema y establece ciertos criterios mínimos para el desarrollo de competencias ciudadanas. El primero de ellos que todas las relaciones humanas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver conflictos de intereses de manera práctica (Chaux, 2005). El ejemplo más claro de ello es cuando los niños comienzan a practicar juegos en equipo, donde éstos deben establecer ciertas reglas y aceptarlas para que el juego se pueda desarrollar. En la misma tesitura, Jürgen Habermas establecía tres principios que se debían seguir para lograr una comunicación democrática en grupos: (1) obligar a todos los participantes a adoptar las perspectivas de todos los demás para equilibrar los intereses; (2) solamente pueden pretender validez aquellas normas que tengan o puedan tener la aprobación de todos los afectados en su condición de participantes en un discurso prácticos; y (3) el consenso

sólo puede obtenerse si todos los participantes participan libremente (J. Habermas *apud* Lind, 2002).

La visión de Habermas, así como la de Chaux, Vila, Dávila y Mora, refuerza una visión práctica de la internalización de competencias. Aunque Habermas ahonda en la deliberación y en prácticas comunicativas, éstas no pueden darse fuera de un escenario de interacción y no de enseñanza lineal. Por enseñanza lineal me refiero a la relación unidireccional profesor-alumno, donde el primero explica y el segundo escucha y aprende. En la visión práctica la relación es multidireccional, es decir el profesor puede guiar la discusión y poner reglas básicas, mientras que los estudiantes o participantes integran la práctica con interacciones entre ellos y con el mismo profesor. Otros autores como Hart (1992), sí adjudican a prácticas intervencionistas la adquisición de competencias. Asimismo, otros autores plantean las prácticas vivenciales como un mecanismo útil para desarrollar competencias ciudadanas, pues se espera que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos, aprendan de las experiencias personales, comprendan límites o contextualicen el conocimiento (Boud, Cohen y Walker, 1993; De Landsheere, 1982).

La pedagogía, como la ciencia que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, envuelve distintos métodos de enseñanza desde la verbalización, la utilización de materiales didácticos, técnicas individuales y grupales, investigación, imitación y repetición, métodos de lectura-escritura, estudios de caso, juegos de roles, así como prácticas vivenciales.

Emile Durkheim aseguraba que las prácticas educativas, por las cuales se describen, analizan, interpretan y explican fenómenos sociales, son solamente una combinación de distintas pedagogías para transmitir concepciones del mundo (Durkheim, 1895 *apud.* Giddens, 1976). El punto que plantea Durkheim es que el

método pedagógico que se utilice, o la combinación de ellos, para la enseñanza será exitoso cuando permita a los individuos, a partir de su iniciativa individual, describir, analizar, interpretar y explicar fenómenos sociales. Un método pedagógico de enseñanza aislado resultaría tan útil como un lápiz sin punta, es decir, un único método no aseguraría por sí mismo el desarrollo de conocimiento ni habilidades, así como un lápiz sin punta (a pesar de ser una herramienta) sería inútil para aprender a escribir.

Roger Hart escribe que para que los jóvenes puedan entender sus derechos es necesario que los ejerzan, es decir, para que puedan internalizar el conocimiento cívico y ciudadano es indispensable que lo pongan en práctica (Hart, 1992). Una analogía sería el aprender a cocinar; no es posible aprender a cocinar únicamente leyendo libros de cocina, por más que los estudiantes aprendan de memoria las recetas más complejas. Para aprender a cocinar es necesario aprender cocinando. Entender, por medio de la práctica, la intensidad con la que debe ir la flama, cuánto tiempo debe estar la comida sobre el fuego, en qué momento mezclar los ingredientes y cómo. Asimismo, a cada receta el chef añadirá una combinación especial de ingredientes. Lo mismo sucede cuando se explican los derechos o la resolución pacífica de conflictos a estudiantes. No es posible dimensionar las competencias que estos han adquirido hasta que son puestas en práctica.

Las dinámicas pedagógicas vivenciales como la participación en actividades o la realización de proyectos ponen en práctica conocimiento específico adquirido, de forma que combina distintas formas de desarrollo de competencias con el único objetivo de que se logre un desarrollo efectivo. De acuerdo con Boud, Cohen y Walker, este tipo de dinámicas son una manera de estimular el intelecto, los sentimientos y los sentidos en escenarios prácticos; de adquirir habilidades concretas por medio de una guía que focalice las prácticas de enseñanza; de aprender de experiencias personales y del ensayo

y error; de comprender los límites de las acciones; de generar proyectos y resolver problemas con capacidades individuales y colectivas; de trabajar en equipo; y de contextualizar el conocimiento (Boud, Cohen y Walker, 1993). Sin embargo, no son suficientes por sí mismas, pues como De Landsheere argumenta se requiere de un marco conceptual y una guía referencial. Por más específica que sea la práctica deseada no es posible asegurar que tenga un efecto directo sobre la internalización de los conceptos, pues el entorno fuera del ambiente escolar tiene una influencia directa y el contexto desempeña un papel determinante. Asimismo, la experiencia personal sobre la práctica adquiere un papel relevante y un límite al conocimiento grupal. Finalmente, los individuos tienen una preconcepción del mundo y una definición de valores propios que, en el caso de los profesores o los guías de las prácticas vivenciales, pueden reflejar un sesgo en el aprendizaje (De Landsheere, 1982).

En el texto de *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools,* B. Crick presenta la concepción de una ciudadanía activa dentro y fuera del centro escolar, de forma que propone prácticas concretas para cada escenario al que se enfrentan los alumnos durante su formación. Por ejemplo, realiza modelos sobre ejercicios democráticos dentro del aula entre pares (alumnos), continúa con diseños de participación con las autoridades escolares para resolver los problemas que enfrentan los alumnos y, a su vez, propone modelos de participación con los profesores. Fuera del núcleo escolar propone modelos de integración con los padres de familia donde se promueven otras prácticas ciudadanas relacionadas con la empatía. Finalmente integra proyectos comunitarios para que los alumnos efectivamente se entiendan como parte de su comunidad y sepan que pueden incidir en ella por medio de proyectos que ellos mismos generan en los centros escolares (Crick, 1998).

Como conclusión a esta sección, las pedagogías para el desarrollo de

competencias ciudadanas aún no están completamente definidas. Se utilizan distintas prácticas en distintos currículos alrededor del mundo. Amadeo y Cepeda argumentan que las pedagogías están cambiando de modelos tradicionales a enfoques pedagógicos participativos más activos para incluir distintos espacios en la formación ciudadana de los estudiantes (Amadeo y Cepeda, 2008). Reimers asegura que las pedagogías son responsabilidad de los profesores dentro de las aulas y es un terreno aún desconocido, pues a pesar de que pueda existir un modelo común cada profesor tienen mecanismos distintos de enseñanza y pedagogías distintas para alcanzar los fines de los programas (Reimers, 2008). Las pedagogías deben echar mano de tantas herramientas como sea posible para lograr los objetivos de la enseñanza o del desarrollo de competencias. Por ello, un enfoque sería fortalecer el uso de distintas pedagogías con los profesores de las asignaturas más que en el diseño o planteamiento de los programas educativos.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ COMPETENCIAS CIUDADANAS?

Ahora bien, con esta visión general es posible responder a la pregunta de por qué y para qué desarrollar competencias ciudadanas. Después de la revisión del marco teórico inicial el argumento es que el desarrollo de competencias ciudadanas contribuye a la creación de relaciones sociales más empáticas, reflexivas y participativas con distintas herramientas cognitivas, emocionales y comunicativas para desenvolverse en contextos democráticos. Sin embargo, estas características caben en distintas definiciones de ciudadanía y según el diseño curricular de cada país podrá enfatizar ciertos elementos sobre otros dependiendo del tipo de ciudadanía que desea crear o promover. La discusión no es menor sobre la definición de ciudadanía ni sobre la definición de democracia si se le colocan adjetivos que definirán diferentes tipos de ciudadanía según

el contexto. La idea es simple: no hay democracia ni ciudadanía sin adjetivos. Por ello, a pesar de que las distintas definiciones contengan competencias ciudadanas transversales, cada una tendrá elementos que otra carezca.

De esta forma, se puedan diseñar pedagógicas específicas sobre cómo desarrollar las competencias según la definición o el ideal de ciudadanía que se haya planteado. Al final será una decisión de valor. Más allá de la definición etimológica de ciudadanía como ciudadanos que habitan la ciudad o ciudadanos de las polis (Salazar, 2010; Ziccardi, 2004), la ciudadanía en esta trabajo de investigación deberá entenderse, primero, como una característica de los seres humanos para convivir en sociedad y, segundo, como el entendimiento y ejercicio cotidiano de los derechos civiles, políticos y sociales (Chaux, 2005; Marshall, 1965).

T. H. Marshall planteaba que la ciudadanía abarca tres dimensiones: una civil, una política y otra social. La primera está asociada al ejercicio de los derechos propios de la libertad individual como la igualdad ante la ley, libertad de palabra, de pensamiento o libertad de religión. La segunda se refiere a los principios que sustenta la democracia liberal –como sistema político- como el derecho a votar y ser votado periódicamente por medio del sufragio universal. La dimensión social abarca los derechos sociales como el acceso a la educación, a la salud, la seguridad social o la vivienda que el Estado debe brindar al conjunto de la ciudadanía (*cfr.* Marshall, 1965).

No obstante, el ejercicio de la ciudadanía no se ciñe únicamente al ejercicio de estos derechos o dimensiones, sino que se ejerce más allá de su sentido de territorialidad y de pertenencia, temas que también se incorporan en las competencias ciudadanas. El *National Democratic Institute* (NDI) ha intentado acercarse a una definición de ciudadanía más empírica, al describir a un ciudadano como una persona informada y activa que busca o crea mecanismos para externar sus intereses y preferencias. Continúa

al asegurar que un ciudadano debe ser capaz de actuar colectivamente y de juzgar y exigir cuentas a sus representantes (NDI, 2009).

Esta organización también interviene en la construcción de ciudadanía por medio de programas de educación informal (no escolarizada). Inicia con la propuesta de transmisión de conocimiento sobre política y gobierno para entender cómo funcionan las instituciones y generar las competencias de hacer oír sus demandas como individuos y actuar colectivamente por medio de canales democráticos. El NDI se enfoca en jóvenes de entre 18 y 21 años con programas de ciudadanía y reconocen la dificultad de evaluar y medir la efectividad sobre los programas que imparten, pues no pueden tener certeza de que quienes toman sus programas adquieren las competencias organizacionales que buscan desarrollar. La organización se enfoca en la identificación de problemas públicos, en su análisis, así como en la planeación, trabajo en equipo, estrategias de deliberación y de comunicación. Al final combinan información con habilidades para poder dotar a los individuos de un saber-hacer (*know how*). NDI plantea un programa llamado "Aprender Haciendo" para dotar de técnicas y herramientas, que definen como competencias de organización (*Learning by doing*) (NDI, 2009).

Lo más importante de este programa es cómo enseña este saber-hacer. Lo hace, primero, por medio de la capacitación de personas que darán los talleres, cursos o seminarios. De acuerdo con el NDI, es indispensable que quien enseña o guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, tenga claros los conceptos y las técnicas de enseñanza para que el resultado sea efectivo. La efectividad en este caso recae sobre la percepción de quienes dan los talleres y sobre cómo éstos facilitan la reflexión en los individuos de los temas y las prácticas que imparten. NDI lo llama "prácticas-guiadas". Es importante subrayar aquí el papel que desempeñan los profesores (o facilitadores en el caso de los

talleres) para la enseñanza de competencias organizacionales con fines democráticos, ya que se presenta como un elemento que tiene un impacto directo en el desarrollo efectivo de competencias.

En el tema de ciudadanía, la Directora Regional de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Rebeca Grynspan, apuntaba en 2008 que "referirse a una ciudadanía que incorpore los derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales pone en la discusión central el tipo de Estado que está detrás de esta ciudadanía y el tipo de instituciones que se requieren para expandir, consagrar y garantizar esos derechos (PNUD, 2009)". Esto refleja dos grandes supuestos: uno, que el Estado es quien define el modelo de educación para la ciudadanía que se imparte; y, dos, que este tipo de ciudadanía se basa en supuestos democrático-liberales por el ejercicio de derechos que ella supone.

Los supuestos democráticos liberales se adoptaron en México y en los países latinoamericanos como un sistema político que definía ciertas reglas y estructuras básicas que, se esperaba, generarían relaciones sociales estables que el mismo diseño preconizaba a partir de principios como la igualdad ante la ley, las libertades individuales y la justicia. Sin embargo, la democracia, bajo estos supuestos, puede ser entendida desde tres escenarios que matizan su análisis y que plantean ideales de ciudadanía distintos: la democracia delegativa, la democracia deliberativa y la democracia sustantiva. El Cuadro 3 presenta una matriz de características que ofrece cada tipo de democracia, incluido el ideal del ciudadano. Eso permitirá identificar los distintos tipos de ciudadanía que cada una plantea.

La definición más general de la democracia es que es la forma de gobierno en el que el mayor número posible de individuos adultos de la colectividad participa libremente en la adopción de decisiones colectivas por medio de procedimientos

establecidos por la regla de mayoría (Salazar, 2010). De esta definición se derivan elementos comunes que compartirán los tres tipos de democracia y ciudadanía. En el Cuadro 3 se agregan las competencias ciudadanas transversales como aquellas que pueden encontrarse en los tres tipos de democracia. En las competencias ideales únicas se hace referencia a las características únicas de ese tipo de democracia que no podrían compartir las demás. A su vez, se agrega la definición del tipo de ciudadano que integraría tal modelo, así como que se esperaría en el ideal en la calidad democrática de cada modelo y los riesgos que el mismo puede traer.

La democracia delegativa (shumpeteriana) propone un sistema de organización política relacionado con la democracia electoral, es decir, un sistema representativo en el que los ciudadanos eligen a sus representantes en periodos fijos de tiempo por medio del sufragio universal. En ésta, los ciudadanos son egoístas y racionales, no a todos les interesa participar más que en los procesos de delegación. Las competencias ciudadanas únicas están relacionadas con los procesos delegativos de representación. En el ideal se esperan buenos líderes que tomen las mejores decisiones para la colectividad y en el peor escenario el resultado sería una autocracia, en donde quien toma las decisiones pierde completo interés en el bienestar de la mayoría. Se espera que los ciudadanos obedezcan en las decisiones en privado, pues reconocen que son parte de una realidad más compleja en donde no todos pueden tomar las decisiones. En todo momento deben que ser críticos sobre las decisiones y el ejercicio de su función está en responsabilizar a los responsables (Shumpeter, 1942).

El segundo modelo, la democracia deliberativa, es el que pone el mayor énfasis en el modelo de competencias ciudadanas, en el sentido que es el que integra el mayor número de competencias únicas planteadas en la primera sección de este capítulo. En la democracia deliberativa se espera que los ciudadanos sean activos, participativos y que

se organicen para la toma de decisiones en todos los ámbitos la mayor parte del tiempo. También se basan en el respeto mutuo, pero sobre todo en la cooperación para ejercer conjuntamente sus derechos políticos, civiles y sociales. Es la visión constructivista de la democracia, donde el mejor de los escenarios es la participación reflexiva y razonada para la toma de decisiones. En ocasiones la parte instrumental de este tipo de democracia está en los instrumentos de democracia directa que se espera los individuos conozcan y usen responsablemente. El riesgo en este tipo de democracia es donde todos toman todas las decisiones y el disenso genera parálisis en el sistema de gobierno (Elster, 1998).

Cuadro 3: Modelos de democracia y ciudadanía

Teorías de la Democracia	Delegativa (Shumpeter, 1942)	Deliberativa (Elster, 1998)	Sustantiva (Bovero, 2000; Ferrajoli, 2001)
Ciudadanos	Racional, egoísta y maximizador de intereses. No todos pueden, deben o quieren participar. Ejercicio de derechos políticos limitados (solo electorales).	Cooperativos, respeto mutuo, racionales, críticos y razonables. Ejercicio de derechos políticos sociales y civiles plenos. Visión constructivista.	Informado. No toma decisiones, únicamente hace valer sus derechos. Ideal democrático igual al Ideal Constitucional.
Competencias transversales Tabla 1	**Conocimiento**: Todas (CyP, PD y PyD) **Actitudes y creencias**: Actitudes empáticas hacia otros países y regiones, diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, inclusión social de minorías, preferencia por sistemas democráticos, comunicación de ideas, reconocimiento de intereses individuales y colectivos, ejercicio de derechos sociales, civiles y políticos, defensa de ideas, proyectos e intereses, toma de decisiones por medios democráticos, respeto a los otros y defensa de los derechos humanos. **Competencias:** Resolución pacífica y negociada de conflictos, habilidades de comunicación y argumentación sin violencia, habilidad para buscar, seleccionar, procesar y juzgar críticamente información, habilidad para identificar los intereses propios y de los demás, responsabilidad sobre acciones y omisiones, habilidad para confrontar y rechazar la discriminación y la exclusión.		
Competencias Ideales únicas	**Actitudes y creencias:** Valoración positiva de organizaciones políticas como medios de representación democrática. **Competencias:** Habilidad para representar grupos y abogar por los intereses de los demás.	**Actitudes y creencias:** Corresponsabilidad en asuntos públicos, confianza en otras personas y organizaciones como base de la actividad organizada, diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, valoración del consenso y disenso, trabajo en equipo e incorporación activa en la comunidad. **Competencias:** Habilidades de deliberación y diálogo para la construcción de acuerdos, participación en procesos colectivos de toma de decisiones, corresponsabilidad en acciones comunitarias y participar en actividades políticas, sociales o comunitarias.	**Actitudes y creencias:** Preocuparse únicamente por el ejercicio de derechos políticos, civiles y sociales.
Calidad democrática	Buenos líderes	Participación razonada	Protección de derechos fundamentales
Riesgos	Autocracia	Utopía (todos toman todas las decisiones)	El gobierno de los jueces.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

La democracia sustantiva es aquella en la que el marco regulatorio es aceptado por todos, es decir, las reglas del juego están perfectamente definidas y encaminadas, únicamente, a la protección del ejercicio de derechos fundamentales. Los derechos universales están dados y su ejercicio es la única preocupación de los ciudadanos. Estos ciudadanos están informados, pero no son proactivos para la toma de decisiones, pues todas están fundamentadas en los derechos universales. Las competencias únicas que requieren en los ciudadanos en este tipo de democracia es el conocimiento de sus derechos y las habilidades para ejercerlos. La transversalidad con los otros tipos de democracia se presenta, sobre todo, en las habilidades individuales más que en las participativas. El ideal en este tipo de democracia es el pleno ejercicio de derechos, el respeto a las leyes y la resolución de conflictos sociales a través de la ley e instituciones. El riesgo principal es el posible gobierno de los jueces, donde estos son los que deciden sobre todas las cuestiones y conflictos sociales (Bovero, 2000; Ferrajoli, 2001).

Entonces, las preguntas sobre para qué y por qué desarrollar competencias ciudadanas únicamente puede ser resuelta si se define el tipo de ciudadanía que se desea conseguir. El cuadro anterior discute superficialmente los términos de democracia y ciudadanía, pero con base en él es posible plantear un modelo mixto de ciudadanía que, primero, se enmarca en las competencias transversales y, segundo, obliga a pensar cuáles son las competencias que se desea desarrollar en cada sistema educativo según el contexto político y social de cada sociedad. A pesar de ello, las propuestas que predominan en la literatura sobre desarrollo de competencias ciudadanas ponen un mayor énfasis en la democracia deliberativa con características de las otras dos. La tabla 1 arroja una serie de competencias que sirvan para mejorar la calidad democrática y para dotar a los individuos de mayores capacidades para interactuar en los sistemas sociales, pero desde ahí se coloca una situación de valor que tácitamente coloca

características de la democracia deliberativa por encima de la sustantiva o la delegativa. El cuadro 4, tomado de Alexander Ruiz y Enrique Chaux, ayuda a entender mejor esta evolución en las nociones de ciudadanía y el tipo de competencias que se desea desarrollar. En éste se puede observar el transito de una la educación cívica, que ponía mayor énfasis en la democracia delegativa y sustantiva, a la educación ciudadana, que adopta características de la democracia deliberativa.

Cuadro 4: Niveles diferenciales y complementario en procesos de formación ciudadana

Énfasis	Enfoque	Actitud y Competencia promovida	Tipo de decisiones y acciones en la sociedad
Educación Cívica	**La civilidad**: comportamiento social deseable, según parámetros normativos socialmente convenidos. No discriminación.	**Acatar la ciudadanía**: Adscripción a un estatus político y jurídico a partir del cual se es sujeto de derechos y deberes.	**Ciudadanía mínima:** Respeto por las normas y las leyes y de los derechos y libertades de los otros. No interferencia.
Educación ciudadana	**La ciudadanía activa**: Comportamiento social proactivo en la construcción y cumplimiento de la norma. Acciones solidarias.	**Ejercer la ciudadanía defensiva y propositivamente:** Consecución de una condición política a través de la acción ciudadana.	**Ciudadanía Máxima:** Ejercicio de derechos civiles, políticos y sociales. Deliberación y participación en la esfera pública.

Fuente: Ruiz y Chaux, 2005.

El énfasis en la educación para la ciudadanía y la promoción del desarrollo de competencias ciudadanas está más enfocado en un tipo de democracia deliberativa con un ciudadano que no sólo conoce y ejerce sus derechos, sino que delibera y participa en el espacio público. La tendencia con los nuevos modelos de desarrollo de competencias ciudadanas es que los ciudadanos sean más proactivos y no se limiten al cumplimiento de la ley, sino que participen en la construcción de acuerdos sociales. La pregunta que quedará sin responder es si es ése el tipo de ciudadanía que desean las sociedades actuales.

Finalmente otra propuesta del tipo de ciudadano que se desea promover a través del desarrollo de competencias ciudadanas es el que proponen Westheimer y Kahne.

Estos autores argumentan que a partir del desarrollo específico de competencias se pueden generar tres tipos de ciudadano: 1) el ciudadano personalmente responsable que cumple la ley y tiene internalizados los valores del respeto a los demás y a la ley; 2) el ciudadano participativo que, además de las dos características anteriores, participa activamente en actividades políticas y comunitarias, así como en procesos de toma de decisión; y 3) el ciudadano orientado a la justicia que su única preocupación es cumplir la ley y asegurar justicia para los suyos o sus comunidades (Westheimer y Kahne, 2004). Su planteamiento tiene el mismo enfoque que los tres tipos de democracia planteados en el cuadro 4.

Ahora bien, sobre los resultados que la educación para la ciudadanía esperaría generar tienen dos explicaciones: la primera es el ideal social democrático con supuestos sobre las relaciones sociales que ésta generaría; la segunda es en un plano económico sobre cómo estas competencias contribuyen al desarrollo de competencias individuales y al desarrollo económico colectivo. La segunda visión es la que se enmarca en la literatura de capital social.

Con base en la primera visión. Rosenstone, Hansen y Wolfinger argumentan que la educación para la ciudadanía reposa en ciertos supuestos deliberativos donde se esperaría que los ciudadanos con mayor nivel educativo participen más, pues éstos contarían con más competencias (información, habilidades y valores) que les habría brindado el sistema educativo, de forma que podrían entender conceptos abstractos como la política, tendrían capacidades para resolver problemas cotidianos, podrían entender los beneficios de la organización y podrían evaluar propuestas de asuntos generales (i.e. plataformas electorales o problemas de la comunidad). Además, se esperaría que fueran capaces de manejar con mayor facilidad trámites burocráticos, procesos de registro, así como votar. De manera sencilla, la educación reduce los costos

materiales y cognitivos de la participación (Rosenstone y Hansen, 1993; Wolfinger y Rosenstone, 1980).

Wolfinger y Rosenstone arguyen que la educación y la edad afectan positivamente a la participación política, pues se obtiene mayor capacidad para procesar información política y de procesos electorales, se adquiere mayor gratificación por la participación política al comprenderla mejor y entender los procesos burocráticos que implica la participación política (1980).

Más allá del tipo de ciudadanía, las competencias, por sí mismas, tienen una vertiente económica que se relaciona con el concepto de capital social que han desarrollado varios autores como Pierre Bourdieu (1983), James S. Coleman (1988), Robert D. Putnam (1993; 2000), John Field (2003), entre otros. La idea básica que gira en torno a este concepto son las capacidades humanas que se toman como un activo de capital, es decir, se asumen como un bien intercambiable en el mercado que genera desarrollo individual, colectivo y crecimiento económico. Argumentan que a mayor capital social se generan relaciones sociales más estables, se fortalecen los vínculos de las comunidades, se profundiza la capacidad creativa y de innovación, se generan proyectos productivos y se logra una mejor incorporación integral de los individuos a la sociedad.

Las competencias ciudadanas desempeñan un papel importante, pues son el fundamento del capital social que se genera con apego a valores democráticos. Por ejemplo, Robert Putnam ahonda en la definición de capital social y establece que el promoverlo tiene un impacto directo en la reciprocidad de las relaciones y en la confianza hacia otros individuos (1993). De nuevo, la pregunta que surge a partir de ello es cómo se desarrollan las competencias para lograr generar capital social. David Halpern, arguye que la acumulación de capital social por medio de la educación

incrementa la participación ciudadana institucionalizada y no institucionalizada y, a su vez, reduce la probabilidad de formar parte de organizaciones criminales, reduce problemas de salud, contribuye con el crecimiento económico e incrementa la probabilidad de alcanzar altos niveles educativos (Halpern, 2009).

El Banco Mundial ha definido al capital social como "el pegamento que mantiene unidas las instituciones e interacciones sociales" (Banco Mundial, 1999). En su documento *What is Social Capital?,* establece que la confianza, las redes sociales, las normas formales e informales de reciprocidad en el desarrollo de los niños, que aprenden de la familia, de la escuela, de los grupos de amigos y de la comunidad en su conjunto tiene efectos determinantes en sus decisiones, oportunidades, logro educacional, comportamiento y desarrollo (1999). Como se planteó desde el inicio, esta investigación sólo ahonda en el sistema educativo formal, que si bien no excluye la incorporación de la familia, los grupos de amigos o la comunidad sí constriñe el análisis del desarrollo de competencias ciudadanas al propio diseño de los programas educativos especializados en la generación de este capital social.

Áreas de intervención

Para finalizar con este capítulo, es necesario entender cuáles son las áreas que intervienen en el desarrollo de competencias ciudadanas dentro de la educación formal. Área de intervención entendida como los distintos actores que intervienen en los procesos de formación de competencias ciudadanas. A grandes rasgos son cuatro: el currículo escolar, la formación continua de docentes, la administración escolar y los padres de familia. El desarrollo de competencias en los estudiantes de los sistemas educativos es el objetivo de implementar los modelos de competencias, por ello, sistema

educativo se sobreentiende como área de intervención.

El *currículo escolar* se refiere al programa de cada nivel educativo, es decir, se puede hacer referencia al currículo escolar de la educación básica, integrado por diversas asignaturas. La incorporación de las competencias ciudadanas al currículo escolar es el primer paso para promover su desarrollo en los sistemas educativos. Como ya se mencionó en los párrafos anteriores, los currículos estaban más enfocados en una educación cívica que promovía la transmisión de conocimiento sobre sistemas de gobierno, derechos o instituciones, pero que no ponía énfasis en habilidades y valores.

> Las reformas curriculares del final de la década de 1990 y durante los años 2000 en América Latina, intentaron responder a la globalización y a cambios en las bases de conocimiento de las disciplinas escolares, junto con los requerimientos de nuevas competencias demandados por la ciudadanía democrática y la competitividad económica en los nuevos contextos (Schwartzman y Cox, 2009).
>
> Las nuevas prescripciones curriculares elevan considerablemente el nivel de los objetivos, que tradicionalmente se propuso lograr la institución escolar de América Latina; asimismo agregan nuevos, -como el foco en la resolución de problemas, las competencias, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), y la habilidad para trabajar con otros-, incrementando sustancialmente la ambición formativa y la complejidad de la experiencia escolar, particularmente en el nivel secundario (Cox, 2010).

En cuanto a *los docentes,* su participación dentro del desarrollo de competencias ciudadanas es crucial, pues son quienes implementan en última instancia las modificaciones a los programas de cada asignatura. De ellos depende la formación de los estudiantes, su enseñanza y la promoción de los valores que el mismo diseño curricular plantea. Por ello su formación continua es más que necesaria para que se actualicen constantemente sobre las modificaciones a los programas, los currículos y, en general, a los objetivos que plantea la educación en cada país. Si se desea que los docentes desarrollen competencias en los alumnos, es necesario que éstos las

comprendan con antelación. Se espera de ellos que, en el tema de competencias ciudadanas, tengan habilidades de relacionarse con otros, de participar activamente en su comunidad y de predicar con el ejemplo los valores democráticos. Reimers argumenta que éste es el eslabón más débil en el desarrollo de competencias, pues en la mayoría de los casos, los profesores no están correctamente capacitados o no tienen internalizados los valores ni el conocimiento ni las habilidades para promover una ciudadanía democrática (Reimers, 2008). Por todo ello, los docentes son la principal área de intervención por medio de una selección, capacitación y actualización constante para asegurar el correcto desarrollo de competencias ciudadanas en los sistemas educativos.

La administración escolar también es un área de intervención relevante, pues el desarrollo de competencias ciudadanas requiere contextos participativos, reflexivos y democráticos. El desarrollo de habilidades es la labor más compleja de las competencias ciudadanas, pues como se explicó en las pedagogías, éstas requieren de prácticas participativas, de juegos de roles y de espacios para la toma de decisiones. Las administraciones escolares de cada centro educativo desempeñan un papel determinante para el desarrollo de las competencias, pues su compromiso con las mismas hará que la transversalidad entre las asignaturas y el ambiente escolar contribuyan en el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Los padres de familia tienen un rol aún más importante, pero que escapa, en ocasiones, a los contextos educativos formales. Los padres de familia deben o deberían continuar con los procesos de desarrollo de competencias de sus hijos e involucrarse en actividades que las promuevan. Los programas educativos, la administración escolar y los docentes pueden involucrar a los padres de familia tanto como sea posible, de forma que los estudiantes puedan relacionar y practicar los contenidos de los programas que

promueven competencias ciudadanas. El caso de los padres de familia es similar al de los docentes, en cuanto a que para que puedan desarrollar competencias ciudadanas en sus hijos deben contribuir con el ejemplo y seguir prácticas democráticas, participativas y reflexivas. Si el estudiante observa, aprende y se comporta de una manera en la escuela en la que está internalizando, poco a poco, competencias ciudadanas, se espera que el alumnos se comporte de la misma manera fuera de los centros escolares y ejerza las competencias en el hogar y en su comunidad. De esta forma, si los padres de familia promueven otro tipo de comportamientos, la labor de los centros educativos en el desarrollo de competencias ciudadanas habrá sido mínimo.

En este capítulo se explicó qué son las competencias ciudadanas y las discusiones en la teoría sobre la definición de competencias y las propuestas de competencias ciudadanas que se plantean desde la teoría. Asimismo, se especificaron las pedagogías para el desarrollo de competencias ciudadanas y la relevancia de algunas de ellas como mejores prácticas. Se discutió por qué y para qué desarrollar competencias ciudadanas por medio de la definición de distintos tipos de ciudadanía y de democracia. Finalmente se ahondó en las áreas de intervención para el desarrollo de competencias ciudadanas en sistemas educativos. A continuación se presenta el diseño metodológico de la investigación para analizar el caso mexicano.

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo plantea en una primera el diseño metodológico de la investigación para identificar cómo se desarrollan competencias ciudadanas en México. La idea es contrastar el ideal de competencias ciudadanas planteadas en el capítulo uno con la realidad de lo que sucede en México. Como ideal se tomará la tabla 1 de competencias ciudadanas y, al no existir consenso sobre las mejores pedagogías para desarrollar competencias, únicamente se analizarán las pedagogías que se utilizan en el caso mexicano. Para ello, se plantea un análisis empírico que responda a las preguntas que surgieron a partir de la revisión de literatura: ¿Qué se desarrolla como competencias ciudadanas en México? ¿cuáles son los mecanismos e instrumentos que utiliza el sistema educativo mexicano en la educación básica para desarrollar competencias ciudadanas?

A la primera pregunta se dará respuesta de forma cualitativa con la revisión de los programas de FCyE para el segundo y tercer años de la educación secundaria en México. Asimismo, se realizarán entrevistas a distintas direcciones de la SEB para entender el fundamento que da origen al diseño de estos programas. La segunda pregunta requiere un análisis de campo, en el que se realizarán entrevistas a profesores del programa de FCyE y, finalmente, se entrevistará a los directores de las escuelas analizadas en la ciudad de México.

La investigación cualitativa se realiza con base en información de las reformas que han sufrido los currículos escolares en materia de educación para la ciudadanía, así como en los programas de formación de docentes en los nuevos programas. La información se analiza en el nivel federal, pues la educación en México aún está altamente centralizada y es la Secretaría de Educación Pública Federal quien define los principales lineamientos del currículo escolar y quien administra la implementación de los diversos programas

educativos.

Ahora bien, como parte de la revisión documental se analizan las reformas a los programas escolares de 1999, 2006 y 2008, así como los libros de texto de segundo y tercero de secundaria para alumnos del programa de FCyE y los libros de guía para los profesores de la asignatura. El análisis cualitativo se complementa con una serie de entrevistas a distintas direcciones de la SEB para entender el fundamento que da origen al diseño de estos programas. Para la implementación, se realizará un análisis de campo, en el que se efectúan entrevistas a profesores del programa de FCyE y, finalmente, se entrevista a los directores de las escuelas analizadas del segundo y tercero año de secundaría. Una vez que se hayan obtenido los datos de las entrevistas tanto de funcionarios como de directores y profesores se contrastará la información obtenida para ver las diferentes percepciones entre quienes diseñan y quienes implementan los programas.

Es importante subrayar que este análisis no busca ser representativo a nivel nacional, sino únicamente busca entender los procesos, métodos, instrumentos y mecanismos que se utilizan para desarrollar competencias ciudadanas, por lo que la muestra es acotada para los fines de este estudio.

DATOS A OBTENER

Después del análisis de las pedagogías para desarrollar de competencias ciudadanas y de los programas de FCyE, para saber cómo se desarrollan desde el sistema educativo mexicano, es necesario documentar las principales características del programa: diseño, objetivos, metodologías, instrumentos, implementación y resultados. Los objetivos de recolectar esta información son: Documentar las principales características de los programas de FCyE de la educación secundaria en México.

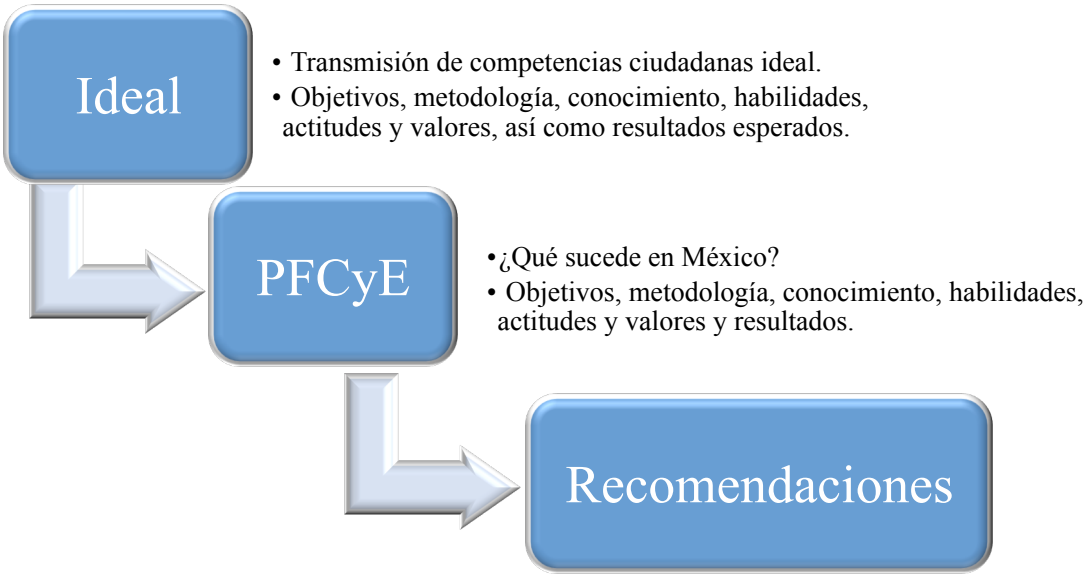
- Documentar evidencia sobre la formulación, diseño e implementación de tales

programas.

- Identificar los principales objetivos del programa.
- Documentar el grado de comprensión y compromiso de los programas de quienes los implementan.
- Documentar la metodología planteada para el desarrollo de competencias ciudadanas.
- Documentar las prácticas realizadas e instrumentos utilizados en los centros escolares por docentes y por la administración escolar.
- Documentar los principales resultados obtenidos en los alumnos del segundo y tercer años de secundaria.

La estrategia de investigación seguirá el esquema de la Gráfica 3 y del Cuadro 5. La Gráfica 3 muestra la comparación de los programas de FCyE de México con el ideal planteado por la tabla 1 del primer capítulo para poder plantear recomendaciones generales a estos programas en el sistema educativo mexicano.

Gráfica 3: Comparación del modelo ideal con el programa de FCyE de México



Por su parte, el Cuadro 5 muestra puntualmente las metodologías de investigación que se seguirán. En la primera columna se identifica qué parte de los programas de FCyE se busca entender. La segunda columna presenta qué variables se observan de cada etapa del

programa. La tercera columna plantea los métodos de recolección de datos y la última arroja cómo se utilizará la información obtenida para los fines de esta investigación.

Cuadro 5: Metodologías de la investigación

Se busca entender:	¿Qué se observa?	Método de recolección de datos	Método de análisis de la información
Diseño	Características de los programas: • Antecedentes • Objetivos • Metodologías • Instrumentos • Procesos • Competencias • Formulación • Gestión planeada	Para antecedentes, objetivos, metodologías y competencias, **documental**. Para instrumentos, procesos y formulación por medio de revisión **documental y entrevistas** a funcionarios.	De la revisión documental de las reformas, programas escolares y demás material útil se obtendrá información sobre los 6 puntos a observar y **se contrastará con el diseño ideal** de desarrollo de competencias ciudadanas. Asimismo, **se identificarán las competencias** en los programas de FCyE. **Las entrevistas se codificarán con base en los criterios de: formulación, proceso, instrumentos, objetivos, metodologías, capacitación, resultados, retos y evaluación.** De ello se obtendrá información para los puntos que resulten relevantes.
Implementación	• Capacitación a profesores • Implementación de profesores en aula • Metodologías utilizadas • Instrumentos • Competencias desarrolladas • Administración escolar	Para capacitación de profesores se hará una **revisión documental** sobre la oferta y **entrevistas tanto a funcionarios como a profesores**. Para el resto se realizarán entrevistas tanto a funcionarios, a directores y a profesores.	**La información obtenida se codificará con base el nivel de capacitación, el conocimiento del programa, sus objetivos, las metodologías e instrumentos utilizados, las competencias desarrolladas, los retos, el ambiente escolar e involucramiento de padres de familia.** **Esta información se contrastará con el diseño y con el modelo ideal**. Se identificarán las principales competencias que han sido desarrolladas por los profesores
Resultados	• Resultados de la prueba ICCS para estudiantes, docentes y ambiente escolar.	Se analizarán los resultados de la prueba ICCS. **Revisión de bases de datos y de resultados ya publicados.**	Se analizará la información con base en el marco de competencias para los resultados de estudiantes y con base en **el conocimiento del programa, sus objetivos, las metodologías e instrumentos utilizados, las competencias desarrolladas, los retos y el ambiente escolar** para los profesores y directores entrevistados por ICCS.

Primero se realiza una revisión documental sobre la evolución de los últimos años de los programas de FCyE, así como de los currículos actuales. Después, para complementar el estudio del diseño, se realizan entrevistas a funcionarios de la SEB, de las Direcciones Generales de Desarrollo Curricular, Materiales Educativos y de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, bajo el protocolo de entrevista anexo (Anexo 2).

A partir de esta serie de entrevistas se espera obtener información sobre los fundamentos de los programas de FCyE, así como del diseño de los programas. Esto generará un acercamiento a las metodologías utilizadas dentro de los programas y permitirá observar si se previó la implementación del programa por medio de la capacitación del personal docente y sí se contempló una visión integral de desarrollo de competencias ciudadanas. Existe la posibilidad de que los funcionarios no estén familiarizados con el tema de competencias ciudadanas y que, además, no hayan sido ellos quienes participaron en la reforma a los programas desde 2006.

De las entrevistas a los funcionarios de la SEP se analizará la información con base en la siguiente malla temática: 1) formulación de los programas de FCyE, 2) los procesos que se plantearon, 3) los instrumentos que utilizan, 4) los objetivos y 5) metodologías de los programas, 6) capacitación, así como un acercamiento a los 7) resultados, 8) evaluación, 9) implementación y 10) retos del programa. Esta malla temática ayudará a utilizar los elementos de las entrevistas a funcionarios de la SEB para identificar partes tanto del diseño como de la implementación de los programas de FCyE y, con ello, contribuir en dar respuesta a la pregunta de investigación sobre ¿cuáles son los mecanismos que utiliza el sistema educativo mexicano en la educación básica para desarrollar competencias ciudadanas?

Estas entrevistas permitirán hacer el vínculo con el análisis de la formulación y

de la implementación de los programas en la educación secundaria de México. Para complementar el análisis sobre cómo se desarrollan competencias ciudadanas, se entrevistará a los profesores de los programas de FCyE de escuelas secundarias de la Ciudad de México y a sus respectivos directores, bajo el protocolo anexo (Anexo 3). Estas entrevistas serán contrastadas con las de los funcionarios para identificar diferencias en las percepciones.

Es importante destacar porqué se ha elegido a la Ciudad de México y no otra entidad. El objetivo de este análisis no es ser representativo a nivel nacional ni generar ningún tipo de muestreo para medir resultados del programa, sino entender cómo se desarrollan competencias ciudadanas en el sistema educativo mexicano. Así pues, los programas que diseña la SEP se implementan de manera generalizada en la República. Por ello, la Ciudad de México, al tener una de las mayores concentraciones de escuelas a nivel nacional permite que esta investigación se plantee como un piloteo.

En el tema de los resultados que han obtenido los programas y para entender qué métodos son más útiles para el desarrollo de competencias ciudadanas es posible relacionar si los estudiantes que arroja que cuentan con alunas competencias pudieron ser adquiridas por alguno de los programas. Para ello, utilizaré la base de datos del Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía (ICCS, *International Civic and Citizenship Education Study,* 2009) del IEA. Este estudio es la continuación de dos encuestas anteriores que levantaron primero en 1971 a nueve países y, en 1999, a 28 (estudio CIVED). México no participó en estos estudios, pero decidió tomar parte en el último (el ICCS) que fue levantado en 2009 a 38 países. La encuesta analiza a estudiantes entre 13 y 15 años que cursan los últimos dos años de la educación secundaria con el fin de analizar si cuentan con competencias ciudadanas y para entender las formas en que los países preparan a los jóvenes para su futuro como

ciudadanos (Schulz, *et al.,* 2010).

La muestra de esta encuesta es representativa a nivel federal, pero puede causar problemas metodológicos de confiabilidad al utilizarlo en un estado o en una región. Por tanto, dar respuesta a esta pregunta se utilizarán los datos a nivel federal sobre los datos ya agregados y sistematizados de preguntas específicas sobre conocimiento, habilidades y valores. La tabla 1 del capítulo 1 presenta la lista desglosada de competencias, de forma que se identificarán en el cuestionario las preguntas relacionadas a cada una de las dimensiones de las competencias para saber si estos estudiantes han adquirido estas competencias a través este programa. El supuesto para esta pregunta será fundamental: los profesores están siguiendo efectivamente los programas que plantea el libro escolar de FCyE (información que se refuerza con las entrevistas a los docentes y directores).

La encuesta pregunta a los estudiantes sobre el interés en problemas sociales y políticos, sobre la participación de los estudiantes en actividades de la comunidad, así como sobre su participación dentro del ambiente escolar. De la misma manera, evalúa las percepciones sobre asuntos políticos y sobre qué tanta confianza se tiene en ciertos actores. Agrega información sobre la lista que aparece en el apartado de competencias tanto de información sobre derechos, instituciones democráticas; como de habilidades y valores sobre resolución pacífica de conflictos, habilidades de trabajo en equipo y actitudes en ciertos temas.

Los datos que se obtendrán a partir de esta encuesta son las respuestas del estudio para México de estudiantes entre 13 y 15 años. La ventaja de esta encuesta es que tiene representatividad nacional y un nivel de confianza del 95%. Por ello la muestra será nacional antes de entrar a analizar el estudio de caso. La operacionalización de los datos me permite construir valores de competencias

ciudadanas agregados, de forma que es posible hacer una ponderación para conocimiento, habilidades y valores. Como se explica al inicio de este documento, esta correlación no permite asegurar que los estudiantes han adquirido las competencias únicamente por medio del programa de FCyE.

Los resultados de este estudio servirán únicamente para analizar la fotografía más amplia de las competencias ciudadanas en México. Sus resultados de ninguna manera pueden arrojar causalidad, es decir, no podrán establecer que existe un vínculo directo entre el programa de FCyE y las competencias que los estudiantes han adquirido. Lo que sí permitirán observar es el estado de las competencias ciudadanas y permitirá generar hipótesis sobre su posible causalidad. Esto se refuerza con las entrevistas en los centros escolares.

¿Por qué utilizar la encuestas del ICCS 2009 para analizar los resultados de los programas de FCyE?

La primera razón es que los datos que ofrece esta encuesta son recientes y permitirían observar la situación actual en materia de competencias ciudadanas en los mexicanos con un alto nivel de confiabilidad. La segunda razón es que IEA, asociación que realizó el ICCS 2009, es una organización reconocida internacionalmente en materia de evaluación de logros educativos, así como la metodología de la encuesta aplicada en 38 países es rigurosa los que asegura confiabilidad en los métodos de levantamiento de encuestas así como de recolección de datos. La tercera razón es que es la única encuesta internacional y en México que trata exclusivamente el tema de educación cívica y ciudadana, de forma que el diseño del cuestionario está enfocado en obtener información específica sobre las distintas competencias cívicas y ciudadanas

que adquieren los estudiantes en los distintos sistemas educativos del mundo.

No obstante, a pesar de las ventajas que presenta esta encuesta en términos metodológicos existen ciertos límites. El primero de ellos es que las respuestas que dieron los estudiantes no necesariamente están vinculadas al programa de FCyE, es decir, las competencias que han adquirido estos estudiantes no necesariamente fueron adquiridas por medio del programa. Por ello, la correlación entre los programas y las competencias ciudadanas será solamente una correlación que no puede plantear causación. La segunda limitante es que los resultados de la encuesta reflejan la situación de un tiempo específico y no una evaluación replicada (para el caso de México), por lo que no es posible realizar una comparación.

Ahora bien, el supuesto es que todos los estudiantes cursaron el mismo programa. Sin embargo, el supuesto de que no en todas las escuelas se ha implementado el programa conforme al libro de texto debería arrojar una correlación distinta entre los estudiantes que sí recibieron el programa al pie de la letra. Para analizar esta relación se observará la aplicación de los programas en algunos centros escolares de la Ciudad de México, así como los resultados de los estudiantes en la materia de FCyE.

Para comprender el diseño de los programas de Formación Cívica y Ética se utiliza tanto información documental como las entrevistas que se realizó a funcionarios de la SEP. La reconstrucción de cómo surgió el programa en México, sus características, objetivos y metodologías utiliza información de ambos. En el caso de las entrevistas con base en la malla temática presentada en el capítulo metodológico. Por ello, el apartado de diseño estará subdividido en: 1) formulación, 2) procesos, 3) instrumentos, 4) objetivos, 5) metodologías y 6) capacitación. La sección del análisis de implementación y resultados estará dividida con la segunda parte de la malla temática: 7) resultados, 8) evaluación, 9) implementación y 10) retos del programa. Con el fin de guardar las confidencialidad general de las entrevistas realizadas únicamente se hará referencia académica como "*Entrevistas SEP, 2011"*, "*Entrevistas Directores, 2011*" o "*Entrevistas Profesores, 2011*".

En los casos en donde sea pertinente se presenta la comparación entre las respuestas que dieron los funcionarios de la SEP y los directores o profesores de escuela, con el fin de contrastar lo que se plantea desde la Secretaría con lo que efectivamente sucede en las escuelas. En total se realizaron seis entrevistas en tres centros escolares: a los tres directores de cada secundaria y a los tres profesores de FCyE. El apartado de resultados agrega los resultados del estudio ICCS 2009 con el fin de contrastarlos con los resultados que observan los funcionarios, directores y profesores.

1) Formulación de los programas de FCyE

Los programas de FCyE están dirigidos a todos los niños del país que están integrados en el sistema de educación básica. En la educación primaria de 1º a 6º grado y en educación secundaria en 2º y 3er grados. Éstos buscan dotar a los niños de capacidades para contribuir a una convivencia democrática, desarrollar habilidades con base en información y en valores que les permitan alcanzar un desarrollo personal y social. La situación deseable que plantea el programa, basado en el PND 2007-2012, es que los egresados de la educación básica cuenten con competencias cívicas y éticas al saber cómo funciona su entorno; comprender que hay valores opuestos que entran en conflicto y que cuenten con herramientas y habilidades para resolverlos; que sepan cómo participar en procesos de toma de decisiones, de deliberación y de exigencia de acuerdos pactados; que sepan cómo cuidarse a sí mismos, así como la importancia de contribuir con su comunidad; que aprendan a responsabilizarse y a asumir las consecuencias de sus actos (positivas o negativas); que internalicen la importancia del apego a la legalidad y el sentido de la justicia; además, que aprecien la democracia no sólo como organización política sino como un estilo de vida. Finalmente, esta situación ideal espera que siga los valores antes mencionados y, que los programas de FCyE funcionen como medio para consolidar la democracia. El modelo planteado desde el Ejecutivo Federal tiene un mayor énfasis en un tipo de democracia deliberativa (ver Capítulo 1).

Esta es una propuesta relativamente nueva que se planteó por primera vez en la reforma de 1993 y la integración de la asignatura de Civismo en la educación secundaria. El plan de estudios de Educación Cívica incorporaba información básica

sobre el sistema político mexicano, transmitía normas básicas de civismo con algunas dinámicas de grupo. El programa antes estaba dividido por áreas y después cambió a un enfoque por asignaturas. En 1993 se integra la asignatura de Civismo a la educación secundaria. La asignatura se integró para primaria desde 1971. En esos años, entre 1996 y 1998 se creó la serie para maestros de Educación Cívica de la red EDUSAT. Fueron los primeros materiales para la asignatura y en ellos se involucró por primera vez el tema de desarrollo de valores (Entrevistas SEP, 2011).

En la propuesta de 1993 había cuatro ejes de trabajo en los programas: 1) trabajo con valores, 2) derechos y deberes de los alumnos, 3) conocimiento de las instituciones, y 4) fortalecimiento de la identidad nacional. En el de 1999, la parte de formación de valores es más importante que el conocimiento de las instituciones, sin embargo se tratan ambos. En el 2001, el Plan Nacional de Educación cambió para primaria y secundaria. El mandato pedía que se incorporara en la Reforma de la Educación Secundaria, trabajo que lideró la Mtra. María Eugenia Luna Elizarrarás con un equipo de 6 personas para replantear e investigar sobre cómo diseñar los nuevos programas y la reforma de la asignatura.

En 1999, se abrogó el acuerdo 80 con el acuerdo 181 que introduce la materia de Educación Cívica y Ética. En este caso, se añadió información con un enfoque más democrático, pero no incorpora aún la noción de competencias ciudadanas. Aunque desde el programa de 1999 ya se incorporaba una visión de transmisión de conocimiento procedimental, conceptual y actitudinal, pero aún no se adoptaba bajo el nombre de competencias. Ese mismo año se crearon por primera vez los cursos de Formación Cívica y Ética de 2º y 3º de secundaria para la escuela Normal, así como las Licenciaturas en Primaria y Secundaria que incluyó la nueva asignatura de FCyE. El entonces Secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, en 1999, fue quien

impulsó el diseñó el programa que contemplaría Cívica y Ética para primaria. Se diseñaron talleres para profesores y hubo una capacitación nacional sólo para FCyE. En el año 2000 se continuó con la elaboración y diseño de talleres (Entrevistas SEP, 2011).

La historia de la formulación de los programas de FCyE viene, primero, de la discusión del tema de integración de competencias cívicas, matemáticas, históricas, científicas, entre otras. A partir de 1999 se plantea el programa de FCyE para integrar el nuevo modelo de competencias y éste debía contribuir en promover el desarrollo de las competencias cívicas. Esto se ideó desde la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), antes la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. La noción de competencias ciudadanas se concibió hasta el año 2002 con el Acuerdo Institucional por la Formación Ciudadana en el que participaron la SEP, la Secretaría de Gobernación, el Instituto Federal Electoral (IFE), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y OSCs. El IFE hizo su propuesta de competencias cívicas y éticas que al inicio fueron catorce, las cuales se discutirían durante y después de la reunión para terminar integradas en ocho competencias que se agregarían a los programas de FCyE. De las reuniones de trabajo posteriores y los compromisos de este Acuerdo surgiría el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) para primara y los programas de FCyE para secundaria.

Además de las referencias al IFE como un actor fundamental para la concepción de los nuevos programas, los funcionarios de la SEP entrevistados hicieron alusión a Lawrence Kohlberg como una de las primeras referencias que surgió constantemente en las discusiones para desarrollar competencias ciudadanas. A pesar de que Kolhberg plantea el desarrollo moral de las personas, fue un referente para quienes diseñaron los programas de FCyE. Jean Piaget fue una referencia utilizada en el tema de desarrollo de una moralidad social, basado en un desarrollo por etapas, el cual inicia con la

transmisión de conocimiento y la internalización paulatina de niveles de moralidad, según el nivel de reflexión sobre situaciones cotidianas (Kolhberg, 1983). La secuencia de competencias surgió de revisiones de material de Piaget y de Kolhberg para responder a la pregunta: ¿qué tendría que aprender un niño de cada grado? Fue otra de las líneas para desarrollar el programa, de forma que fuera gradual y fuera incrementando su complejidad conforme avanzan los grados escolares.

Los foros multilaterales de educación promovidos por la UNESCO como *Educación para todos,* que recalcaban la importancia de la educación en la consolidación democrática, también fueron referencia en las discusiones internas de la SEP y en el diseño de los nuevos programas. De estas discusiones surgió el PIFCyE para primaria, en el cual habría que integrar como un programas transversal y que, a su vez, involucrara la vida cotidiana de los alumnos. El diseño de este programa se comenzó a trabajar desde 2002 y se aprovechó para trabajar a la par el programa de FCyE para la educación secundaria para integrar y dar seguimiento al programa. La reforma de la educación secundaria de 2006 permitió implementar primero los programas de FCyE para 2º y 3º de secundaria, pues la reforma de primaria se llevaría a cabo hasta 2008.

En los inicios de la reforma curricular, se realizó una consulta sobre los programas de FCyE con cientos de profesores en toda la República con el objetivo de pilotear los primeros programas que integraban las siguientes ocho competencias:

1) Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3) Respeto y aprecio de la diversidad.
4) Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
5) Manejo y resolución de conflictos.
6) Participación social y política.

7) Apego a la legalidad y sentido de justicia.

8) Comprensión y aprecio por la democracia

Los programas plantearon pedagogías para el desarrollo de cada una de estas competencias según el grado escolar. El piloteo del programa que inició desde 2002, rediseñó distintos modelos que iban aumentando su nivel de complejidad conforme los estudiantes avanzaban de grado. Las ocho competencias se tratan desde 1º de primaria hasta el tercer año de la educación secundaria. El único grado que no cuenta con programa de FCyE es el primer año de la educación secundaria que se dejo como asignatura estatal, la cual pueden elegir los estados entre distintas opciones que si bien vinculan los programas de FCyE no integran las ocho competencias. Los principales programas que ofrecen como asignatura estatal para este grado son "Aprender a aprender" y "Cultura de la Legalidad".

El piloteo y diseño de los programas estaba a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos que después se dividió en la DGDC y en la Dirección General de Materiales Educativos (DGME). Uno de los funcionarios de la SEP entrevistados aseguró que el principal compromiso con el diseño de los nuevos programas y su puesta en marcha se dio en las administraciones de Ernesto Zedillo y de Vicente Fox. En la administración de Zedillo, el apoyo hacia la propuesta se dio al final del sexenio con el fin de que se integraran cambios urgentes para cambiar el paradigma de la formación ciudadana. En la administración de Vicente Fox se dio por medio del Subsecretario de Educación Básica, Lorenzo Gómez Morín, quien promovió los cambios a los programas de FCyE e incentivó la reforma curricular tanto de primaria como de secundaria para incorporar los nuevos modelos de competencias.

Desde la Subdirección de Formación Cívica y Ética de la SEB se coordinaron los trabajos del programa con la integración de un equipo plural que incorporó

pedagogos, psicólogos y administradores. Había que comprender que cada estudiante tiene diferentes desarrollos a pesar de tener la misma edad (i.e. como puede ser la muerte de los padres o la forma de integración de cada hogar). Por ello, los temas que se generaron para cada grado escolar debían ser lo más generales posibles sin que se convirtieran en programas básicos. El reto estaba en asegurar que las competencias ciudadanas las desarrollaran los alumnos con base en su propio entendimiento de las mismas. "Cuando se apuesta por la generalización se sacrifica profundidad en contextos específicos" (Entrevistas SEP, 2011).

En el 2006, aparece en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la reforma al programa de la educación secundaria y en el 2008 aparece en el DOF la reforma de primaria. Las principales diferencias entre el programa de 1999 y el de 2006 son tres ejes: 1) mayor énfasis en la formación valoral y ciudadana y no en instituciones, 2) participación de los alumnos en los temas que les interesan y el ciudadano no como aquel que cumple 18 años sino el que adquiere su ciudadanía cuando participa; y 3) la formación de la persona, en el sentido de la autoestima, la autocorrección, el aceptar que comparte intereses y que hay intereses individuales y colectivos y el autoconocimiento ("una persona que se quiere y acepta como es una persona capaz de tomar decisiones") (Entrevistas SEP, 2011).

El perfil de egreso diseñado de 2006 incorporó formalmente la visión de competencias generales que se espera desarrollen los estudiantes en la educación básica:

a) Competencias para el aprendizaje permanente.
b) Competencias para el manejo de información.
c) Competencias para el manejo de situaciones.
d) Competencias para la convivencia.
e) Competencias para la vida en sociedad.

El planteamiento a la reforma curricular de 2006 justificó que para desarrollar

competencias ciudadanas:

> la perspectiva vivencial brinda un peso importante a las experiencias que tienen lugar en la convivencia diaria: la organización de la escuela, el ejercicio de la autoridad, la aplicación de normas, los espacios de participación, el ambiente escolar y las relaciones interpersonales. Se considera que en todos estos ámbitos se expresan valores. los planteamientos de Celestín Freinet constituyen una referencia para este enfoque, ya que en ellos se afirma que los valores no se enseñan sino que se viven. El trabajo de los educadores consiste, de acuerdo con esta perspectiva, en someter a la reflexión y al diálogo colectivo diversas acciones cotidianas en las que se identifique una oportunidad para reconocer y asumir determinados valores. (SEP, 2006)

El tema de las metodologías para desarrollar competencias ciudadanas se discutió a la par del diseño de los nuevos programas. La transversalidad y continuidad en las asignaturas fueron otros temas que tomaron relevancia en las reformas de 2006 y 2008.El tema de la transversalidad de los programas fue parte de la reforma de 2006con la idea de abordar el mismo tema desde distintas perspectivas en distintas asignaturas, de forma que los alumnos pudieran ligarlo. Con el cambio de sexenio de 2006, el trabajo dentro de la Subdirección de FCyE continuó para ajustar cambios menores a la Reforma Curricular para primaria, trabajo que llevaba un considerable avance del sexenio anterior. Josefina Vázquez Mota, la Secretaria de Educación Pública de 2006 a 2009, retomó el seguimiento a la reforma curricular y en 2008 y con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Objetivo 9, estrategias 9.3, 12.3 y 12.4, y el

Objetivo 4 del Plan Sectorial de Educación)[5]modificó el currículo escolar de la educación primaria, donde FCyE cristalizaría los trabajos que iniciaron desde 2002. Con ello, redactó y publicó el Acuerdo 438 que modificó el diverso 181 al cambiar los libros de texto de educación básica e introducir en ello los nuevos conceptos y métodos pedagógicos.

Los nuevos programas además de plantear un enfoque completamente aislado de transmisión de conocimientos incorporó estrategias de análisis, reflexión y diálogo, además de incluir al final de cada año escolar una práctica vivencial para promover proyectos específicos (SEP, 2006). Los programas para los últimos dos años de la educación básica, segundo y tercero de secundaria, plantean los siguiente temas:

[5] El Objetivo 4 del Programa Sectorial de Educación sostiene que se ofrecerá una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural". Objetivo 9 del PND plantea "Elevar la calidad educativa" y establece en su Estrategia 9.3 la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Las estrategias 12.3 y 12.4 subrayan "Renovar el currículo de formación cívica y ética desde la educación básica", así como "Estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas" que establece el impulso que se dará, desde edades tempranas, al conocimiento cabal de los derechos y obligaciones a fin de que los mexicanos tengan la capacidad de reflexionar sobre el significado de sus actos una clara conciencia de responsabilidades y llegado el momento, los ejerzan plenamente en la práctica activa de sus conductas democráticas. (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012)

Tabla 2: Programas de FCyE para 2º y 3º de secundaria

Formación Cívica y Ética I (2º. secundaria)	Formación Cívica y Ética II (3º. secundaria)
Bloque temático 1 ***La Formación Cívica y Ética en el desarrollo social y personal*** **1.1.** ¿Qué es la Formación Cívica y Ética y para qué nos sirve? **1.2.** La dimensión moral de la vida humana **1.3.** Reglas y normas en la vida cotidiana **1.4.** La moral se construye con los demás	Bloque temático 1 ***Los retos del desarrollo personal y social*** 1.1. Individuos y grupos en un espacio compartido. 1.2. Aprender a tomar decisiones de manera informada y apegada a principios legales y éticos. 1.3. Condiciones y garantías para un desarrollo personal y social pleno.
Bloque temático 2 ***Los adolescentes y sus contextos de convivencia*** **2.1.** El significado de ser adolescente en la actualidad. **2.2.** Identificación y pertenencia con personas y grupos. **2.3.** Aprendiendo a valorar la diversidad: respeto, solidaridad y equidad. **2.4.** Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los ámbitos donde participan.	Bloque temático 2 ***Pensar, decidir y actuar para el futuro*** 2.1. Ámbitos de reflexión y decisión sobre el futuro personal. 2.2. Características de la ciudadanía democrática para un futuro colectivo. 2.3. Compromisos de los adolescentes ante el futuro.
Bloque temático 3 ***La dimensión cívica y ética de la convivencia*** **3.1.** El reto de aprender a convivir. **3.2.** Responsabilidades de la vida colectiva **3.3.** Los valores como referencias de la reflexión y la acción moral.	Bloque temático 3 ***Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática*** 3.1. La identidad personal como un proceso de construcción. 3.2. Sentido de pertenencia a la nación.
Bloque temático 4 ***Principios y valores de la democracia*** **4.1.** Los derechos humanos: criterios compartidos a los que aspira la humanidad. **4.2.** Principios, normas y procedimientos de la democracia como forma de vida. **4.3.** La democracia como forma de gobierno.	Bloque temático 4 ***Participación y ciudadanía democrática*** 4.1. La democracia como proceso histórico en las sociedades contemporáneas. 4.2. Organización del Estado mexicano. 4.3. Relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación democrática.
Bloque temático 5 ***Hacia la identificación de compromisos éticos*** **5.1. Proyecto 1:** Compromisos con el entorno natural y social. **5.2. Proyecto 2:** Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo. **5.3. Proyecto 3:** La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos.	Bloque temático 5 ***Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa*** 5.1. **Proyecto 1:** Los adolescentes y su relación con los medios de comunicación. 5.2. **Proyecto 2:** Los medios de comunicación: recursos para aprender. 5.3. **Proyecto 3:** Los adolescentes y su participación informada ante los medios.

Fuente: Programas de Formación Cívica y Ética, *Reforma a la Educación Secundaria,* SEP, 2006

Cada bloque tiene diversos temas que profundizan en competencias específicas. Los programas para 2º y 3º de secundaria plantean una división en tres tipos de formación: 1) Formación Ética, 2) Formación Ciudadana y 3) Formación para la vida. Las tres tienen componentes de las competencias ciudadanas planteadas en la tabla 1 del capítulo teórico, sin embargo cada bloque y subtema pone mayor énfasis en alguno de los tres tipos de formación. Con base en el marco de competencias del SREDECC, los programas de FCyE incorporan prácticamente todas las áreas de conocimiento que propone (ver Tabla 1). No se trata sobre la profundidad de los temas, sin embargo los programas de 2º y 3º de secundaria sí incorporan los temas de instituciones y estado democrático, derechos y obligaciones de los ciudadanos, ejercicio de derechos, temas de representación democrática, mecanismos formales de participación, así como acuerdos sociales y los vínculos entre la vida pública y la privada. En realidad, los programas de FCyE integran en su diseño más áreas de conocimiento de las que propone la SREDECC. El hecho es que las ocho competencias que desean desarrollar los programas abarcan más temas que las competencias ciudadanas por sí mismas. Sin embargo, a pesar de que el diseño o incorporación de temas sea completa no significa que los alumnos que tomen los cursos desarrollen efectivamente tales competencias.

Como se explicó, las tres áreas formativas del programa tratan las formaciones ética, ciudadana y para la vida que obliga a ampliar las áreas de conocimiento, habilidades y actitudes. El diseño de los programas de FCyE sustentó sus modificaciones con el plan curricular de 2006 que integraba todas las asignaturas. La visión general fue de competencias, transversalidad y continuidad en todos los programas para toda la educación básica. Las áreas formativas que incorporan los programas de FCyE también son tratadas en otras asignaturas con mayor o menor profundidad. Una vez que se diseñó el plan curricular el siguiente paso es el diseño de los materiales educativos, incluidos libros de texto para estudiantes y profesores. A la

par, la Dirección General de Formación Continúa de Maestros en Servicio (DGFCMS) debe abrir la convocatoria para diseñar los programas de actualización para la asignatura de FCyE. Después, compete a la misma dirección difundir los programas en conjunto con las universidades convocantes para que los maestros en servicio se enteren de su existencia y, en caso de que así lo decidan, los tomen. En el siguiente inciso se detalla el proceso que sigue el programa.

2) Procesos

El proceso de los programas de FCyE es la secuencia lógica que siguen desde su formulación hasta la implementación. En él se toman en cuenta la implementación y los resultados esperados. En entrevista con los funcionarios de la SEP, con los profesores y directores de distintos colegios de la ciudad de México es posible profundizar en el proceso para entender qué sucede a lo largo del desarrollo del programa. A su vez, el proceso plantea de forma general los mecanismos que se proponen para el desarrollo de competencias ciudadanas. En este caso no se compara con un marco ideal sino se evalúa de facto cómo sucede. La SEB idea el proceso y plantea los lineamientos sobre cómo se seguirá el programa y las tareas específicas que competen a cada área involucrada. La Tabla 3 presenta el proceso desde la decisión de la SEB hasta los resultados esperados.

Tabla 3: El proceso de los programas de FCyE

Reforma Curricular	•La SEB decide modificar el curriculo escolar e incorporar el tema de competencias en la educación básica. •Modifica los programas de FCyE de 2002 a 2006. •Reforma a la educuación secundaria en 2006. •Definen ocho competencias a desarrollar en los programas de FCyE.
Desarrollo Curricular	•La DGDC por medio de la Subdirección de FCyE inicia la investigación de competencias ciudadanas. •Reunión para el Acuerdo Institucional por la Fomración Ciudadana con el IFE, SEGOB, CONAPRED, OSCs y la SEP en 2002. •Diseño curricular de los programas y piloteo en toda la República de 2002 a 2006. •En 2006 se aprueban los nuevos programas de FCyE con las ocho competencias.
Materiales Educativos	•La DGME debe diseñar los materiales educativos de FCyE para docentes y alumnos. •Incorporan el tema de las 8 competencias y abren convocatoria para el diseño de los libros de texto de secundaria. •La DGME diseña los libros de primaria y abre convocatoria para el diseño de los libros de la educación secundaria. •Editoriales privadas diseñan los libros de texto, apegados al programa de FCyE. •La DGME se encarga de evaluar y aprobar los libros diseñados por las editorales.
Formación de Docentes	•La DGFCMS es la encargada de diseñar los programas de actualización docente a la par del diseño de los libros de texto. •La DGFCMS abre la convoctoria a todas las universidades del país para que diseñen programas de actualización para cada asignatura. •La DGFCMS recibe las propuestas de las universidades sobre los cursos de actualización y formación continua. •La DGFCMS diseña el curso básico de actualización para todos los amestros que incorpora los principales cambios a los programas. •La DGFCMS contrata a evaluadores externos que analizan que los programas de actualización sean acordes con el diseño curricular. •La DGFCMS aprueba los programas y los incorpora al Catálogo Nacional de Formación Continua para que los docentes eligan los cursos de actualización.
Docentes y Centros Escolares	•La SEP les informa de los cambios a los programas por medio de los supervisores seccionales. •Los profesores toman el curso básico de actualización antes de iniciar el ciclo escolar. •Los profesores reciben el catálogo de actualización y deciden qué cursos tomar. •Los centros escolares reciben los libros de texto e invitan a los docentes a tomar los cursos de actualización. •Los docentes dan los cursos de FCyE (hayan o no tomado cualquier curso de actualización).
Resultados Esperados	•Que los docentes implementen los nuevos programas con base en los libros de texto y con las pedagogías que se enseñan en los cursos de actualización. •El objetivo último es que los estudiantes desarrollen las competencias ciudadanas que ofrecen los nuevos programas.

Fuente: Elaboración propia

El proceso presenta una idea general sobre como funcionan el diseño y la implementación de los programas de las distintas asignaturas que ofrece la SEB. En el caso de FCyE, el actual Director de Desarrollo Curricular plantea una visión amplia del programa en el que argumenta que no debe trabajarse solo y, por ello, está vinculado a distintas asignaturas. La asignatura por sí misma busca que los alumnos pongan sus propias experiencias en práctica y las lleven al aula, pero para que esto sea posible los profesores deben estar capacitados para guiar las distintas interacciones que el mismo programa propone. El diseño del programa está ligado al perfil de egreso de los estudiantes de la educación básica y el programa de FCyE únicamente aporta dos horas a la semana de clase en la educación secundaria y una en la educación primaria. El diseño de los programas está constreñido por estos tiempos e intenta ajustar lo más posible los temas para que puedan cubrirse en el tiempo que ofrece la asignatura durante el ciclo escolar.

La tabla 3 ofrece los principales pasos que siguió el programa de FCyE desde 2002. Los elementos más complejos están en la vinculación entre las distintas direcciones de la SEB, pues de su coordinación depende que los programas se traduzcan en libros de texto y programas de formación continua apegados al currículo escolar diseñado. Uno de los detalles que es importante resaltar del proceso es que los libros de texto cambian constantemente. Por ejemplo, la educación sexual ha cambiado constantemente sobre la forma en que se aborda, que ha pasado de una educación del conocimiento de órganos sexuales al tema de salud reproductiva. En FCyE se aborda desde la óptica de la salud reproductiva y el impacto de las decisiones tomadas en esta materia.

La DGME es más proactiva, en el sentido en que puede crear los materiales que considere pertinentes para cada asignatura, sin embargo no siempre están ligados a los

objetivos del programa (Entrevistas SEP, 2011). La DGME también tiene la responsabilidad de pilotear los materiales educativos que produce o que lanza a convocatoria. La DGDC tiene competencia en temas de formación, pero únicamente para cada asignatura, es decir, cada subdirección de asignatura puede organizar cursos de capacitación para todos los maestros del país, pero es su responsabilidad toda organización logística y los recursos deben salir de su propia subdirección. En este caso, la DGFCMS no interviene. La Subdirección de FCyE organizó el último taller de actualización en 2007, en el que se trabajó con alrededor de 50 maestros, aproximadamente dos por entidad, para que éstos tomaran los cursos y a su vez capacitaran a los equipos técnicos de cada entidad que capacitarían a los profesores de sus secciones. El objetivo del taller de 2007 fue actualizar a los profesores para que conocieran a profundidad el programa de 2006 a 2009.

El objetivo de la Subdirección es darle herramientas a los maestros para que puedan implementar el programa de FCyE. Aunque ésta sería una responsabilidad de la DGFCMS, la dirección lanza cada año una serie de programas como se verá en el apartado de capacitación. Los talleres de la Subdirección de FCyE son extemporáneos y escapan al proceso formal que siguen los programas. La relación entre la DGDC y la DGFCMS funciona por medio de los programas curriculares. La DGDC diseña el contenido para cada asignatura y, a partir de ahí, quienes diseñan los programas están obligados a seguir los planes curriculares como se estipula en el *Marco para el diseño de programas de Formación Continua para Maestros en Servicio.* La DGFCMS revisa los contenidos y genera los lineamientos generales para asegurar la calidad de los programas de formación para docentes.

La DGME diseña cualquier tipo de material que sirva como apoyo para las asignaturas y, en ocasiones, también generan material para mantener actualizados a los

profesores. Se espera que los materiales lleguen a todos los profesores del país, según su especialidad o asignatura que dan.

3) Instrumentos

Los instrumentos son los medios que sirven para conseguir un fin. En este caso, el fin es asegurar que los estudiantes desarrollen las competencias ciudadanas que plantean los programas de FCyE. A pesar de que prácticamente todas las etapas del proceso o cada función de las direcciones de la SEB podrían considerarse como medios para alcanzar el fin del desarrollo de competencias en los estudiantes. En este caso, se entenderán como instrumentos aquellos que medios físicos que contribuyen en alcanzar los objetivos de los programas. ¿Qué medios se utilizan para conseguir este fin? A continuación se enlistan los principales:

- Libros de texto de FCyE para estudiantes
- Manuales del libro de texto de FCyE para profesores
- Cursos de actualización de FCyE
- Cursos básicos de actualización
- Materiales de apoyo
- Programas de la red EDUSAT
- Trípticos
- Prácticas o proyectos con los alumnos.

En cuanto a los libros de texto hoy existen 29 libros de texto para estudiantes de distintas casas editoriales para cada programa de FCyE. En realidad es el mismo programa en cuanto a contenidos, pero son 29 casas editoriales que plantean diseños y prácticas distintas que pueden poner mayor énfasis en algunos de los temas que plantea el diseño curricular. Las escuelas son las responsables de elegir qué libro de qué casa editorial desean para sus cursos. Existe exactamente el mismo número de libros para el profesor. Por cada libro de texto, la casa editorial publica el libro guía para los docentes.

Además de ellos, la SEP publica una serie de libros que sirven como apoyo para los docente en caso de que estos los soliciten.

Los cursos de actualización se tratan a profundidad más adelante en la sección de capacitación. Los programas de la red Edusat son programas que ha elaborado la Subdirección de FCyE para la asignatura y que sirven para llegar a profesores que no pueden asistir a los distintos cursos de actualización por cuestiones de movilidad. Actualmente son un instrumento en desuso. Los trípticos sirven para informar sobre pequeños cambios o para dar informes sobre cursos o diversas metodologías que los profesores podrían implementar para asegurar el desarrollo de competencias en los alumnos. Finalmente las prácticas o proyectos se pueden diseñar desde los libros de texto de FCyE o desde los planes curriculares, de forma que sea obligatorio que los libros los integren. A continuación se presenta una comparación sobre las percepciones encontradas entre los funcionarios de la SEP y los directores y profesores sobre los materiales educativos.

Tabla 4: Percepciones sobre los materiales educativos

Funcionarios SEP

- Diseño de los materiales educativos: Es responsabilidad de la DGME.
  - DGDC: "Los de la DGME no se aseguran que el diseño de los libros de texto sea completamente acorde a los objetivos planteados."
  - DGDC: "El problema es que ellos [la DGME] no hacen los libros, sino las editoriales y muchos de ellos no incluyen algunos métodos que hemos definido en el programa. Eso hace que los libros de texto no sean siempre buenos".
  - DGDC: "No hay suficientes libros de apoyo, fuera de los libros gratuitos para la asginatura de FCyE".
  - DGME: *Respuesta formal.* "Todos los contenidos de los Libros de Texto Gratuitos deben estar apegados a lo que marcan los Planes y Programas de Estudio vigentes, en este caso los de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)"
  - DGFCMS: "Los programas de Formación Continúa no tiene que ser acordes a los planes curriculaes o a los programas de cada asignatura. Utilizamos criterios, pero muchos de los programa sólo profundizan en temas concretos que pueden o no ser parte del programa de una asignatura."
  - DGFCMS: "Nosotros coordinamos el diseño de programas de actualizamos, pero no los hacemos nosotros, sino universidades de todo el país. Nosotros cordinamos y difundimos."
  - DGFCMS: "Nosotros hemos diseñado mucho material de apoyo para profesores. Intentamos que lleguén al máximo número de profesores."

Directores y Profesores

- Profesora de FCyE: "Los libros de FCyE tienen mucho texto y los alumnos no lo leen y sólo cuando viene el examen lo memorizan"
- Diretora escuela privada: "Los libros llegan tarde en el ciclo escolar y no podemos preparnos para actualizar a nuestros profesores con los cambios en los temas, entonces lo siguen como van pudiendo."
- Profesora de FCyE: "La SEP hace cambios y ni siquiera nos enteramos sino hasta que tenemos los libros en nuestras manos."
- Director escuela pública: "La SEP nos da a escoger los libros, pero los libros para profesores muchas veces ni siquiera llegan y se les complica mucho poder dar la clase sin el libro de profesores... Así como para deportes nos mandan pelotas o redes, para FCyE no nos mandan ni los libros para los profesores."
- Profesora FCyE de escuela pública: "Los materiales no son suficientes. No tenemos para hacer ejercicios o prácticas. Sólo seguimos el libro que dan y no más"

Como todo programa, únicamente se pueden diseñar los instrumentos si se tienen claros los objetivos que desea conseguir, esto permite que los procesos de planificación estén encaminados a este fin. El siguiente apartado ahonda en los objetivos de los programas de FCyE.

4) Objetivos

Uno de los objetivos principales de todos los programas es dotar a los alumnos "de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática." (DGDC, 2006) El perfil de egreso plantea los objetivos generales, mientras que los programas de FCyE plantean objetivos específicos. El perfil de egreso que estipuló la DGDC en 2006 espera que los alumnos que egresan de la educación básica sean capaces de:

a) "Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística del país.
b) Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
c) Seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
d) Emplear los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
e) Conocer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, ponerlos en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
f) Reconocer y valorar distintas prácticas y procesos culturales. Contribuir a la

convivencia respetuosa. Asumir la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

g) Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, identificarse como parte de un grupo social, emprender proyectos personales, esforzarse por lograr sus propósitos y asumir con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
h) Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas. Integrar conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
i) Reconocerse como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos." (DGDC, 2006)

El perfil de egreso alude al conjunto de las asignaturas de la educación básica, desde preescolar hasta el último grado de secundaria. Con forme los estudiantes avanzan de grado escolar, la complejidad sobre los temas se incrementa. Desde la DGDC, los funcionarios entrevistados aseguraron que los programas de FCyE no tienen como objetivo formar ciudadanos, pues no fue diseñado específicamente para eso. Se espera que el conjunto de las asignaturas desarrolle en ellos pensamiento crítico y reflexivo y les permita cuestionarse sobre lo que sucede en su entorno. "Al final el tema de ciudadanía escapa de las manos de los centros escolares y se deposita en la corresponsabilidad de la sociedad entera" (Entrevistas SEP, 2011). El programa de FCyE plantea los siguientes propósitos específicos[6]:

1) Reconocimiento del estudiante como una persona digna, con derechos y con capacidad para desarrollarse plenamente.
2) Participación de manera responsable en asuntos de interés colectivo que demandan toma de decisiones y que tenga como referente los valores de la democracia.

[6] En una de las entrevistas se discutió sobre el uso de propósitos u objetivos. El entrevistado aseguro que no se pueden plantear como objetivos, pues en ningun momento el resultado podría contemplarse como algo real o sistemático, en el sentido de que cada estudiante desarrollará diferentes habilidades. Por eso se plantean como ideales y, de acuerdo con el entrevistado, es más apropiado llamarlos propósitos.

3) Desarrollo autónomo del adolescente con toma de decisión responsable en función de principios éticos con base en dignidad, derechos humanos y respeto a los demás.

Las respuestas de los profesores de FCyE sobre los objetivos o propósitos que ellos observan de los programas se concentraron en los siguientes tres:

1) Formar a los jóvenes para la vida con valores.
2) La formación de los alumnos en valores actitudinales, conciencia y convicción.
3) Objetivos están ligados a la reflexión, a la resolución de conflictos de forma no violenta, a que sean críticos y a que resuelvan problemas.

La diferencia no es radical entre lo que plantean los funcionarios de la SEP y lo que se plantea en los documentos oficiales, sin embargo, sí se observa una menor complejidad en la concepción general del programa. Una profesora de FCyE contestó que su único objetivo es que los alumnos supieran que tenían derechos y obligaciones y con que los alumnos terminaran el curso sabiendo eso, ella sentía que había realizado un gran trabajo. La realidad es que la complejidad de temas y la amplitud de objetivos hace que el curso de FCyE se plantee como un ideal inasequible, lo que genera que los docente se preocupen por alcanzar pequeñas metas alcanzables.

Los objetivos de FCyE en los que se basa el diseño de los materiales educativos establece que:

> la formación cívica y ética que se brinde en la escuela primaria debe responder a los retos de una sociedad que demanda, de sus integrantes, la capacidad para participar en el fortalecimiento de la convivencia democrática y de las condiciones que favorecen el ejercicio de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, se requiere que esta formación tenga un *carácter integral* en dos sentidos:
>
> 1. Al impulsar en los alumnos el desarrollo de competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social en las que se requiere tomar decisiones que involucran la adopción de una postura ética y el desarrollo de la reflexión crítica. En este sentido, el programa promueve el desarrollo de capacidades globales que integran conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales se movilizan en función

de los retos que los alumnos deben resolver como parte de su aprendizaje y que repercuten en el desarrollo de su perspectiva y conocimiento del mundo.

2. Al demandar, de la escuela y de los docentes, el desarrollo de una experiencia global de aprendizaje que involucre los cuatro ámbitos de formación: *el ambiente escolar, la vida cotidiana, la asignatura y el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas.*

Por tanto, FCyE se constituye en una propuesta de trabajo que articula, a través de las competencias y de los cuatro ámbitos de formación, una perspectiva amplia de la convivencia y de las decisiones y compromisos personales que cada alumno necesita desarrollar para desenvolverse favorablemente y constituirse en una persona competente para la vida ciudadana.

5) Metodologías

Las principales metodologías que plantean los programas de FCyE son:

a. Estudios de caso
b. Dilemas
c. Revisión de fuentes de información
d. Juegos de roles
e. Participación en actividades

Estas metodologías son puntuales para cada uno de los temas de los programas de FCyE de secundaria y son los que reconocen los funcionarios de la SEB. Sin embargo, en los libros de texto y en otros documentos de la Secretaría, que hacen explícitos los enfoques teórico-metodológicos para el desarrollo de competencias, establecen que existen cuatro metodologías (FCyE, libro de 3º de secundaria, McGraw-Hill, 2011):

a) "Prescriptiva-exhortativa: En ella se hace referencia al respeto debido a la autoridad y a la exhortación para propiciar que se asimile un determinado valor. Se utilizan como recursos didácticos frases célebres, narración de motivación o personajes modelo.
b) Clarificativa: Se trata de una técnica para facilitar que las personas tomen conciencia

de sus emociones, sentimientos, acciones y valores y reflexiones sobre ellos. Esta metodología propone prácticas de introspección basados en la razón y el diálogo.

c) Reflexiva-dialógica: También se le conoce como el desarrollo del juicio moral. Utiliza la visión de Kolhberg sobre el desarrollo evolutivo y paralelo de capacidades cognoscitivas. Plantea dinámicas para desarrollar una conciencia ética por medio de la discusión, diálogo y reflexión de situaciones cotidianas.
d) Vivencial: Es un enfoque complementario que plantea que los valores no pueden aprenderse sino se les practica, por lo que los centros escolares deben construir dentro del aula escenarios favorables para ejercer valores deseables. Este tipo de metodología determinará las concepciones que se tengan hacia la autoridad, la observancia de las normas de convivencia, la toma de decisiones, la participación democrática y los ambientes de respeto y confianza."

Estas metodologías buscan ser más inclusivas y se complementan entre ellas. Existen diferentes metodologías que se utilizan simultáneamente en las aulas ya sea para transmitir conocimiento específico sobre ciertos conceptos y después buscar su reflexión por medio de alguna práctica o ejercicio. La idea es que estas metodologías se lleven a cabo dentro de las aulas con el fin de lograr un desarrollo efectivo de competencias ciudadanas. Pedagogos contribuyeron en el diseño, pero también las casas editoriales los modifican de la forma que ellos creen que es mejor hacerlo. "A veces pierden el objetivo y salen con ejercicios como crucigramas que no contribuyen en nada, pero la idea es que al menos las principales metodologías por bloque se mantengan" (Entrevistas SEP, 2011). Por ejemplo, en el Bloque 5 hay actividades de rehabilitación de espacios comunes. Esto los acerca con situaciones de su comunidad. Éstas generan procesos de reflexión y crítica en los alumnos.

Los principales cambios que se pueden observar a partir del programa de 1999 es que en general el sistema de educación se ha hecho menos rígido, se ha eliminado parcialmente la memorización de contenidos se han incentivado los procesos de reflexión. Se han puesto en práctica ejercicios de diálogo, así como prácticas vivenciales de ejercicios democráticos y otros procesos participativos. Se ha cambiado

la idea del profesor o maestro por la de facilitador, aquel que funciona más como guía que como fuente de conocimiento.

No obstante se observa que sucede algo distinto en los centros escolares. Los profesores de FCyE no identifican teóricamente las metodologías, pero sí llevan a cabo distintas versiones de ellas. Por ejemplo, en dos de las tres escuelas entrevistadas, tanto los directores como los profesores promueven ejercicios combinados reflexivo-dialógicos y vivenciales por medio de prácticas de votaciones en la escuela en la Sociedad de Alumnos. Según la escuela o el perfil del profesor, las prácticas y metodologías van cambiando. En una de las escuelas privadas entrevistadas, la profesora de FCyE se mostró más entusiasta que las de las otras escuelas. Ella promueve más ejercicios reflexivos dentro del aula y ha logrado que por medio de su clase se organicen algunos eventos escolares como el día de San Valentín. Además de ello, pone mayor énfasis en las prácticas del bloque 5 y trabaja el mismo proyecto durante todo el curso, pues ha identificado que es a través de estos proyectos que los alumnos se interesan más y tienden a participar más activamente en las actividades de su clase (Entrevistas profesores, 2011).

Fuera de estos ejemplos concretos, las metodologías que los profesores reportaron utilizar en sus clases fueron:

- Exposición de ideas (cada alumno da una opinión sobre el mismo tema)
- Prácticas inductivo – deductivas.
- Investigación por proyecto.
- Participación en las elecciones de Sociedad de Alumnos y en toma de decisiones comunes.
- Realizar los murales y exponer ideas más allá de su propio salón de clases.
- Revisión de medios de comunicación una vez a la semana.

6) Capacitación.

Sobre la capacitación se abordó parte del tema en la sección de formulación como en la de procesos, sin embargo, esta sección busca ahondar en ella. El tema de la capacitación es fundamental, pues no basta con entregar los libros de texto con los nuevos programas si los profesores seguirán formando a los alumnos con métodos tradicionales de enseñanza y no es posible asegurar que los maestros enseñen efectivamente lo que viene en los libros de texto. Una de las profesoras de FCyE entrevistas dijo: "a mi lo único que me preocupa es que los alumnos terminen el curso de FCyE sabiendo que tienen derechos y que los pueden defender. A eso dedico casi la mitad del curso. Si saben eso, creo que lo demás es ganancia" (Entrevistas a profesores, 2011). Es importante subrayar que si los maestros no actúan conforme a los valores que promueve el programa, no podrán enseñar aquello que no comparten –o que no entienden-. La DGFCMS tiene un catálogo de cursos de actualización que hoy no son obligatorios. Es decir, la capacitación la toman los profesores que así lo decidan y que se enteren de la oferta de actualización que existe. Los funcionarios de la SEP entrevistados dijeron que para asegurar la obligatoriedad de los cursos de actualización es necesaria una negociación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)[7] para elevar los estándares de los profesores. La capacitación técnico-pedagógica es sectorial y no es obligatoria.

En cuanto a la capacitación de docentes o formación continua hoy existe un Diplomado de FCyE para secundaria que aborda exclusivamente todos los contenidos de los programas. Además de éste, para el ciclo 2010-2011 existe un total de 165 programas entre cursos, diplomados, maestrías, doctorados y especializaciones de

[7]Esta fue la única vez que los funcionarios entrevistados mencionaron al SNTE. Cuando surgió el tema de la obligatoriedad en la formación continua de maestros, dijeron que era cuestión de negociación con el SNTE, pues por ahora resulta imposible por legislación obligar a los profesores a formarse. Su único incentivo son los puntos de carrera magisterial que hoy ofrece el magisterio.

formación continua únicamente para FCyE. No obstante no todos están disponibles en toda la República, sino que únicamente existen ofertas por entidad federativa de acuerdo con la propuesta de la universidad que haya diseñado el programa. Esto ha generado una concentración de la oferta de actualización en los grandes centros urbanos. Por ejemplo, el Diplomado de FCyE sólo está disponible en el Distrito Federal, de acuerdo con el *Catálogo Nacional 2010-2011*.

En entrevista con una funcionaria de la SEB argumentó que "el desarrollo de los programa de formación docente funciona a través de una convocatoria que se publica cada año para todas las universidades del país. La convocatoria se lanza para que las universidades diseñen los programas de formación docente y contribuyan en la tarea de formar a los profesores en áreas específicas. La capacidad de la SEB no es suficiente para brindar capacitación a los más de 1,200,000 profesores en el país. Las universidades responden a la convocatoria y diseñan distintos programas de formación docente para cada asignatura. Quienes respondieron a la convocatoria envían sus propuestas y un grupo de evaluadores externos de la SEP los evalúa para ver cuáles se incorporarán al catálogo de programas. La idea es que los profesores tengan una gama de opciones para especializarse según su interés o asignatura.

Los programas de actualización no tienen que ser acordes a los libros de texto. Los contenidos se realizan con base en el "Marco para el diseño y desarrollo de programas de Formación Continúa y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio" que estipula los criterios para la construcción de propuestas académicas. Uno de los criterios es el dominio de los contenidos curriculares, así cada programa debe promover competencias didácticas en los docentes y que dominen los contenidos curriculares vigentes.

Cada que hay un cambio en las asignaturas, se esperaría que se rediseñaran los

programas de formación continúa de acuerdo con las reformas que se hagan a los programas. Hoy no es posible asegurar que se enteren de los cambios y mucho menos que los implementen de acuerdo a los nuevos planteamientos. El "Curso Básico de Formación Continúa para Maestros en Servicio" es en el que se incluyen los cambios a los currículos escolares y, específicamente, a cada programa para que los profesores se familiaricen con los contenidos, en caso de que estos hayan cambiado. Algo interesante es que los temas de Formación Cívica y Ética no se limitan a la materia, sino que forman a los docentes de todas las asignaturas en la generación de ambientes escolares que desarrollen competencias y capacidades, en la generación de ambientes participativos y democráticos, de ambientes inclusivos, estimulantes y lúdicos para el aprendizaje (Entrevistas SEP, 2011).

Los contenidos de los programas de formación continúa para FCyE están integrados en el *Catálogo Nacional de Programas de Formación Continúa*. Existen cursos especializados en la asignatura de FCyE que buscan responder a las necesidades de actualización teórica y metodológica del personal de educación primaria y secundaria, en el campo de la formación ciudadana y la educación ética. Su propósito es vincular los programas a partir de las competencias ciudadanas, para la vida y para la prevención. Los contenidos generales están explicados en el catálogo.

Las universidades son quienes imparten los cursos. La DGFCMS sólo coordina los trabajos y cubre los costos de la formación docente. En los casos de los cursos básicos apoya en la logística en hoteles por sectores o se forma a formadores. Funciona por medio de la SEB y de la estructura de la SEP por regiones y sectores, de forma que sea posible llegar a los más de 1,200,000 profesores. Las universidades imparten los talleres y dan sus reconocimientos o certificados a los maestros. La posición de la DGFCMS es únicamente evaluar los programas que presentan las universidades y

difundirlos entre todos los profesores del país.

La DGFCMS se enfoca en resultados de las pruebas EXCALE, ENLACE, ENAMS y PISA para emitir la convocatoria de los programas de formación continúa sobre las áreas más débiles de los resultados de las pruebas. Estas evaluaciones dan una idea de la capacidad del docente, pero no asegura ni se puede profundizar sobre el desempeño que ellos tienen dentro del aula. La DGFCMS esperaría contar con esta información para conocer puntualmente los puntos débiles de los programas o de los docentes. Los objetivos actuales de la capacitación de docentes está en que éstos generen una trayectoria curricular que hoy funciona por medio de un sistema modular de 40 horas cada modulo. La DGDC también contribuye con la capacitación, pero sin relación con la DGFCMS, pues como ya se mencionó anteriormente, la DGDC diseña talleres nacionales para cada una de sus asignaturas. En el caso de FCyE, en 2007, se capacitó a todos los maestros del país, coordinados por equipos centrales. Se les entregó una guía de trabajo con distintos textos que les servirían para el curso de FCyE y a los otros profesores para todos los cursos.

En fin, la capacitación docente es una herramienta fundamental dentro del diseño. Aún parece que es una parte del proceso en constante construcción que va evolucionando poco a poco. No obstante, aún puede ponerse en duda la efectividad de la formación continúa, pues a pesar de la amplia gama de programas no es posible asegurar que está formando a profesores de nivel para toda la República. Ello sin recordar que al no poder llegar a toda el país, la capacitación es inequitativa para todos los maestros.

Los profesores de FCyE entrevistados aseguraron haber tomado cursos de actualización. El tema es que dos de ellos no lo hicieron a través de los cursos de actualización que ofrece la SEP por medio de las universidades que participan y

certifican a los maestros. Dos de los tres profesores entrevistados tomaron cursos relacionados con el programa de FCyE en los Cursos de Actualización del Magisterio (CAM), que si bien está reconocido por la SEP, no todos los programas de actualización que ofrece fueron evaluados por la SEB.

Asimismo, los profesores reportaron que no siempre se enteran de los cursos de actualización. Los dos profesores de escuelas privadas aseguraron no enterarse o que no reciben la información y que si se quieren actualizar ellos mismos deben buscar los cursos. En una de las escuelas privadas, la directora dijo que es una regla de la escuela que todos los profesores deben tomar al año al menos un curso de actualización, pues de lo contrario no pueden dar un curso al año siguiente. La directora asegura que esto le ha servido de incentivo a los profesores para continuar formándose, sin embargo, ellos no reciben alguna remuneración más que el pago completo del curso, en los casos en que éste cuesta. De los tres profesores entrevistados, sólo una reportó haber tomado un curso específicamente diseñado para FCyE y fue el que dio la SEP en 2007 que explicaba los cambios que había sufrido el programa y discutía bloque a bloque los temas y las pedagogías propuestas (Entrevistas profesores, 2011).

Finalmente, la profesora de la escuela pública aseguró que su único aliciente para tomar uno de los cursos que ofrece la SEP por medio de las universidades es meramente económico. Algunos miembros del SNTE están integrados en la carrera magisterial, la cual premia con remuneraciones económicas a quienes continúan actualizándose. No obstante, eso no asegura que sean promovidos dentro del Magisterio. Para ello, ellos deben tomar cursos en el CAM. Eso les permite tanto aumentar la remuneración económica como la posición dentro de la estructura educativa. Este incentivo provoca que los maestros prefieran tomar cursos en el CAM, aunque estos no estén reconocidos por la SEP (Entrevistas directores, 2011; Entrevistas profesores, 2011).

7) Resultados

Para el asesor de la DGDC los resultados esperados están en lograr el perfil de egreso de la educación básica. A la fecha no es posible ver los resultados de este programa en específico porque las evaluaciones no están diseñadas para ello y aunque se hagan pruebas no es posible mensurar el desarrollo de valores. "Tampoco queremos resultados generalizados, imagínate que todos los alumnos efectivamente fueran críticos y reflexivos. Imagínate una clase de 40 alumnos que critican absolutamente todo y que critican la posición de autoridad de profesores y directores. Necesitamos también generar disciplina y apego a las reglas. No todo debe ser flexible en las escuelas" (Entrevistas SEP, 2011).

Al final los resultados esperados son que cuando los estudiantes del tercer año de la educación secundaria salgan, puedan esbozar e intuir un plan de vida con base en aquello que son más capaces. Al día de hoy no se han logrado los resultados esperados. En ENLACE se ha visto que no se ha logrado lo esperado (Entrevistas SEP, 2011; Entrevistas profesores, 2011). Se debe considerar que no es algo que sólo le competa a la escuela, pues también es responsabilidad de los maestros, los padres de familia, el estado, la televisión y las autoridades escolares y en ocasiones contradicen o actúan contrariamente a

lo que se desea enseñar. La sociedad resulta contradictoria (Entrevistas SEP, 2011).

En estos temas de ciudadanía es necesaria una corresponsabilidad de la sociedad. Se han logrado cambios que se reflejan más por medio de la observación que por evaluaciones. "Por ejemplo, en visitas a las escuelas los profesores se observa que efectivamente los alumnos se muestran más participativos y con posiciones más claras hacia problemas comunes que en años anteriores no se presentaba. Pero de nuevo, que lo hagan en la escuela no significa que lo hagan fuera" (Entrevistas SEP, 2011) Existe una desconexión con lo que pasa fuera de los centros escolares, no solamente con alumnos sino con maestros y padres de familia. La corresponsabilidad debe contribuir en ampliar los espacios de participación, legalidad y democracia fuera de los centros escolares.

Cuando los profesores se involucran, lo hacen con actividades en específico que contribuyen en lograr los objetivos de la asignatura. En ocasiones, los profesores reportan que los alumnos se muestran muy apáticos y muestran poco interés hacia esta asignatura. Una de las entrevistadas utiliza actividades e innova en ellas para recuperar el interés de los alumnos, sin embargo, otros simplemente muestran poca motivación para hacer que eso cambie (Entrevistas profesores, 2011).Los resultado de ICCS 2009 muestran cómo los profesores en México presentan una mayor tendencia a enseñar temas más ligados a conocimiento que a habilidades o valores. A continuación se

presenta la tabla 5 como el porcentaje de profesores a nivel nacional que responden en mayor o menor medida a los objetivos de los cursos de FCyE:

Tabla 5: Principales Objetivos de la Educación Cívica y Ciudadana

Objetivo	% de profesores
•Promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos.	66%
•Desarrollar las competencias de los estudiantes para la resolución de conflictos.	58%
•Promover el respeto y la preservación del medio ambiente.	47%
•Promover el pensamiento crítico e independiente en los estudiantes.	45%
•Promover el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas.	25%
•Promover la participación de los estudiantes en la vida escolar.	17%
•Promover la participación de los estudiantes en la comunidad local.	15%
•Promover la capacidad de defender el propio punto de vista.	14%
•Preparar a los estudiantes para su futura participación política.	9%
•Apoyar el desarrollo de estrategias efectivas en la lucha contra el racismo y la xenofobia.	3%

Fuente: *Informe Nacional de Resultados, México 2009.* Estudio ICCS.

De los profesores entrevistados y de los directores, efectivamente la mayor preocupación gira en torno a los derechos y obligaciones como individuos y como ciudadanos. El medio ambiente se reportó como interés en las entrevistas, pero únicamente cuando los alumnos tienen que realizar el proyecto del bloque 5. La resolución pacífica de conflictos estuvo presente en dos de las tres entrevistas con los profesores como una de los principales enfoques que dan al curso de FCyE. El ejemplo que utilizan recurrentemente es

el del *bullying,* para el cual tienen que reflexionar sobre cuáles son las consecuencias de *bullying* y cómo pueden resolverse las diferencias por medio del diálogo (Entrevistas profesores, 2011).

Padres de familia, administración escolar están fuera del desarrollo curricular de los programas. Es importante que tanto ellos como los alumnos se sientan involucrados. Hay que pensar qué otros elementos fuera de la escuela influyen en los alumnos e intentar involucrarlos tanto como sea posible. Estos cambios tienen que ver con temas de gestión (trabajo con padres de familia). ¿Cuáles deberían de ser los niveles o los espacios de participación? Sobre los resultados tampoco se esperaría que se logren completamente. "Una experiencia de un director en Guerrero fue que argumentó que al tener 14 grupos con casi 40 alumnos cada uno, no desea que participen, quiere que respeten a la autoridad y con jóvenes de esa edad lo primero que busco es disciplina sino la escuela se volvería un completo caos (Entrevistas SEP, 2011). Cuando se piensa este tema debe pensarse en dimensiones de intervención: directivos, relación sindical, maestros, padres de familia y alumnos, es posible identificar distintos tipos de resultados.

Las entrevistas con profesores

Algo que no ha cambiado a pesar de exhortos que ha hecho la SEB es la estructura organizacional de las escuelas. "La prueba ICCS hasta ahora nos da una idea para saber sobre los resultados que ha tenido el programa, pero no es

suficiente para saberlo y mucho menos saber si ese debió al programa de FCyE" (Entrevistas SEP, 2011).

8) Evaluación

La prueba ENLACE es lo más cercano que existe para evaluar los programas de FCyE a partir del que se levantó en 2009 para la asignatura, pero no refleja todos los elementos involucrados y sólo establece que han aprendido los niños en esa asignatura, no es posible saber si realmente han aprendido lo que el programa espera que aprendan y, mucho menos, evaluar las competencias en sus componentes de habilidades y valores.

La prueba ICCS también se puede contemplar, pero no profundiza en cómo se ha implementado del programa de FCyE o siquiera si realmente se ha implementado por parte de los profesores. Se debe esperar que sí, pero el monitoreo y seguimiento de todos los profesores en todas las aulas durante todo el curso no es algo que se tenga la capacidad de hacer. El ICCS está empezando a ser muy útil y lo están utilizando en muchas áreas de la SEP, no sólo en la Subdirección de FCyE. "ENLACE no se toma en serio, ni siquiera dentro de la SEP" (Entrevistas SEP, 2011).

9) Implementación

Hoy hay más de 100 mil escuelas en la educación básica y casi 15 millones de alumnos. Es muy complicado poder evaluar la implementación con el 1,200,000 profesores. La prueba ENLACE nos da una idea para esta asignatura, pero no es posible adjudicar sus resultados positivos o negativos a los docentes completamente. Fuera de eso, tampoco los docentes hayan acabado de internalizar los nuevos programas por competencias y eso limita la implementación de los programas que diseñemos porque seguirán enseñando con sus mismos métodos. Los padres no se involucran y las administraciones escolares, al menos de las escuelas públicas, siguen con modelos de administración tradicionales que no involucran del todo a los alumnos. La comunidad, ya es mucho pedir, pero en ocasiones se involucran en algunos temas y depende del municipio o del sector, pero específicamente con el programa no (Entrevistas SEP, 2011).

En primaria hay un solo profesor para todo y es más fácil abordar la transversalidad, mientras que en el modelo de secundaria con varios profesores por asignatura es más difícil. "Los profesores no se capacitan y si se capacitan no podemos asegurar que aprendan lo esperado, a veces lo hacen por cuota o por los puntos y no por el aprendizaje" (Entrevistas SEP, 2011).

"Tengo muchas dudas sobre cómo se implementa. Eso ya escapa a nuestras manos. Puedo decir que no eficientemente, en el sentido en que no siguen el programa al pie de la letra. Cada profesor al final hará lo que mejor crea para desarrollar las ideas principales de los cursos" (Entrevistas SEP, 2011).

El libro de texto de FCyE no siempre se utiliza, en ocasiones, "el puro libro lleva a los alumnos a que sólo lean y resuelvan cuestionarios, la idea de desarrollar competencias se pierde completamente" (Entrevistas SEP, 2011). El proceso de evaluación no sólo debe ser sobre la cobertura de temas sino en la realización de actividades. Las evaluaciones se hacen sobre el libro de texto y eso genera que los alumnos memoricen temas o conceptos, pero eso no significa que los entiendan y mucho menos que los practiquen.

10) Retos

Desde la SEB se comprendía que el origen de las competencias ciudadanas está fuera de la escuela y argumentaron que muchas veces se le pide demasiado a las escuelas. Más de lo que pueden dar. Sobre el tema de valores ciudadanos, el asesor de la DGDC planteó que si bien a la educación formal le compete buena parte de la formación de los estudiantes, estos valores cívicos se desarrollan con la familia, la comunidad y los pares. Otros funcionarios arguyeron sobre la necesidad de reflexionar las situaciones cotidianas dentro del aula, de forma que se conceptualice la ciudadanía y se comprendan las prácticas sociales de otra manera más que como un simple reflejo de interacción social. El punto que plantearon en entrevista es que cuando los alumnos salen de los centros escolares ven una cosa que, en ocasiones, es distinta a la que se intenta promover en la escuela. Al final los valores ciudadanos no se verán reflejados si

los estudiantes no los viven. "Es importante subrayar que no existen desempeños sociales buenos o malos, sólo hay desempeños que explican el contexto social" (Entrevistas SEP, 2011).

Uno de los principales retos recae en la evaluación, pues hoy no es posible mensurar el grado de desarrollo de valores y habilidades. Otro de los grandes retos que plantearon los funcionarios es la comprensión por parte del maestro de lo que implica el enfoque por competencias, pues una cosa es lo que el programa espera y otra la que el docente realiza. Asimismo, se debe mejorar el ambiente escolar en donde los estudiantes vean reflejado lo que aprenden al menos en el entorno inmediato que es la escuela. La vinculación entre los profesores de la educación secundaria es necesaria para lograr una articulación integral de los programas. Para mejorar el conjunto de la educación es necesario informar mejor a los padres de familia y tener una mejor vinculación con ellos, tanto de la escuela como promover la de los alumnos.

Los profesores no pueden enseñar valores democráticos en ninguna de las asignaturas si no las tienen internalizadas y ellos mismos actúan conforme a los mismos valores. A continuación se enlistan tres de los grandes retos en los que los funcionarios de la SEP enfatizaron una mayor prioridad:

1) Gestión de la escuela
    a. Las relaciones que se generar en los centros escolares
    b. Relación con los Padres de Familia

c. Cambiar la gestión autoritaria y vertical

2) Formación de los Profesores

a. Áreas invisibles (no hay un curso que hables sobre los valores de los maestros y cómo éstos deben entender ciertos temas para que los puedan enseñar)

3) Que la FCyE deje de ser un botín político o discusiones políticas.

a. FCyE: "Ese libro hasta el final", "Matemáticas y español primero" Sin menospreciar estas materias, pero si en el perfil de egreso se plantean temas donde 4 de 10 tienen que ver con competencias ciudadanas, entonces que se le dé el peso que requiere, reflejado en recursos materiales, económicos y humanos, pero, sobre todo, en voluntad de que se tome como prioridad y no como discurso para colgarse una medalla o ganarse la medalla de los buenos propósitos.

b. Definir bien sus características y el diseño de materiales. No puede seguir siendo al azar y con controles menores.

c. Lo que se hace es poco comparado con lo que se demanda.

Resultados al día de hoy de los Programas de Formación Cívica y Ética

Si bien es cierto que los programas de FCyE desde la reforma curricular plantean nuevos mecanismos de educación vivencial, además de otras

pedagogías, para el desarrollo de competencias ciudadanas no es posible asegurar que se hayan desarrollado efectivamente de competencias ciudadanas en los jóvenes que han cursado el segundo y tercer año de secundaria bajo este currículo. Esta aseveración surge a partir del estudio realizado por la IEA, *Preparación para una ciudadanía activa en estudiantes de la educación secundaria en comparación internacional* de Schulz, Ainley Gaer, que arroja un resultado revelador para México: el porcentaje de estudiantes que estarían dispuestos a involucrarse en alguna actividad social (de medio ambiente, de defensa de derechos humanos, de ayuda a la comunidad, entre otras) es de menos del 33%. El resto aseguró no estar interesado en este tipo de actividades. Aunque México aparece por encima de la media de los países analizados, los resultados que vinculan a México con la expectativa de participación están más ligados a las habilidades cognitivas de los alumnos que a participación activa en la comunidad o en la escuela (Schulz, Ainley y Gaer, 2010).

La SEP y la SEB propusieron modificar los libros de texto, pero la política no sería exitosa sino iba acompañada de capacitación a profesores y a los administradores escolares. Por ello, se tenía que complementar con una política de capacitación. Las alternativas implicaban a un gran número de actores, por lo que la implementación debía ser incremental y con la ayuda de otros sectores y otras Secretarias de Estado. La negociación con esta política tenía que ser de profundos compromisos para que resultara exitosa, por lo que sus mecanismos debían ser extremadamente claros.

Los resultados de hoy de la implementación de los programas de FCyE, como explicaron los funcionarios de la SEP, no son mensurables. La prueba ENLACE ofrece un acercamiento poco confiable para utilizarlo como referente de los resultados de la educación en México.

La presente investigación ha documentado qué son las competencias ciudadanas y por qué es deseable que los individuos cuenten con ellas. Esto con base en una revisión de literatura de las principales discusiones teóricas sobre competencias ciudadanas. Asimismo, profundizó en los mecanismos que se plantean para desarrollar competencias ciudadanas por medio del sistema de educación formal. Con fines académicos, la investigación explica la relación entre la educación formal y el desarrollo de competencias ciudadanas, así como la relevancia de incorporarlas en los programas escolares.

Para el caso mexicano se realizó una radiografía de los programas de FCyE de la educación básica secundaria y, de forma transversal, analiza algunos elementos de los programas de FCyE de la educación primaria. Esto se hizo con el fin de entender cómo se desarrollan competencias ciudadanas en la educación formal de México, así como para comprender los mecanismos que utiliza el sistema educativo mexicano para desarrollarlas. De la misma manera se realizó un análisis del diseño de los programas y de su implementación, para lo que se entrevistó a funcionarios de la SEP, a directores y a profesores de centros escolares. La implementación del programa se analizó con el fin de observar qué sucede en los centros escolares para tener un acercamiento a los procesos que van más allá del diseño o de ideales teórico para desarrollar competencias ciudadanas.

Ahora bien, después de este análisis qué se puede decir de los programas de FCyE y de los mecanismos que utilizan para desarrollar competencias ciudadanas en México. A pesar del diseño de los programas, el tema fundamental al que se debe dar respuesta es cómo se desarrollan las competencias ciudadanas en la implementación de los programas de FCyE. Los conceptos y la formulación de los programas puede ser impecable, sin embargo los mecanismos para el desarrollo recaen sobre el implementador, en este caso el maestro. Por ello se consideran cuatro escenarios dentro de la educación formal donde se pueden identificar distintos retos de desarrollo de competencias: currículo, administración escolar, administración gubernamental, docentes y padres de familia. Así en cada uno se plantean recomendaciones a partir de la investigación aquí realizada.

Respecto al currículo, el programa de FCyE integra efectivamente los distintos planteamientos que han hecho organizaciones internacionales, desde la SREDECC hasta los estudios de *Education for all* que plantean distintas competencias ciudadanas para el fortalecimiento de las democracia. Los programas de FCyE integran ocho competencias que se discutieron en el análisis de la presente investigación, las cuales integran el conocimiento, actitudes y habilidades que la SREDECC plantea en el marco de competencias de la Tabla 1 de este documento. El currículo y los planteamiento del programa están completos y podrían profundizar más en distintas pedagogías o prácticas, especificadas desde los materiales educativos para asegurar una mayor

efectividad en el desarrollo de competencias ciudadanas. La teoría plantea los métodos reflexivo-pedagógicos y los vivenciales para fortalecer la internalización de competencias.

Sobre la administración escolar, la investigación ha arrogado que es uno de los mayores retos, pues ésta debe estar comprometida con la transmisión de valores cívicos por medio del ejemplo. Las administraciones escolares se caracterizan por poner mayor énfasis en la disciplina e incentivan poco los mecanismos participativos. La administración escolar tiene como objetivo que los estudiantes aprendan tanto como sea posible y formar de ellos personas capaces de enfrentarse a los retos de una integración social y económica exitosa. Los funcionarios de la SEP argumentan que la gestión escolar es uno de los elementos urgentes que deben cambiar en la lógica organizacional del sistema educativo mexicano. Una de las limitantes fue la respuesta de algunos directores que aseguran que no se desea una participación generalizada ni alumnos completamente críticos y reflexivos porque ellos pierden autoridad. No obstante una de las recomendaciones es que el equilibrio debe darse entre el respeto a las estructuras de autoridad, pero al promover una participación activa y con valores democráticos que integran las competencias para que los alumnos logren comprender de manera vivencial y cotidiana las estructuras de autoridad y su necesidad para reglar la convivencias social.

Ahora bien, sobre la administración gubernamental, las recomendaciones versan sobre los sistemas de coordinación entre las direcciones de la SEB, pues

a pesar de que existen tareas y funciones definidas, la desconexión entre ellas provoca que los objetivos de los programas se dispersen. Las direcciones deben tener claro cómo funciona cada programa y qué es lo que se debe hacer para que los objetivos últimos de los programas, la formación de los alumnos, se logre. Los principales retos están en la DGME y la DGFCMS pues delegan responsabilidad sobre el diseño de los materiales educativos a agentes externos y su labor se limita a observación. La DGME requiere mecanismo más confiables de evaluación para los materiales y un compromiso con que esos materiales sean acordes a los programas curriculares de cada materia. Aunque organizacionalmente delegan responsabilidad y aligeran las cargas de trabajo, el costo más alto es para los alumnos y docentes que reciben materiales educativos que no son acordes a los objetivos que plantean los programas.

La DGFCMS tiene aún un reto mayor. La recomendación está en que no es posible abrir convocatorias a todas la universidades del país para que sean ellos quienes capaciten a los profesores si cada uno va a diseñar una gama interminable de programas. La DGFCMS más allá de los cursos básicos de actualización que da cada año, debería agregar los cursos básicos disponibles en toda la República por medio de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional para cada uno de los programas. Es decir, en el caso de FCyE debería haber un curso (de preferencia obligatorio) para todos los maestros en servicio tanto de escuelas públicas como privadas, el cual incluya las principales modificaciones que se realizan cada año y las prácticas pedagógicas que pueden

utilizar los maestros para lograr un desarrollo efectivo de competencias ciudadanas. Hoy el *Catálogo Nacional* ofrece cientos de cursos, talleres, diplomados, maestrías y doctorados en distintos temas, pero eso no asegura que los modelos educativos planteados se sigan o se comprendan a profundidad por los maestros. Esto conduce a la siguiente recomendación.

Tanto los funcionarios como los directores aseguraron que el reto principal está en los docentes y en lo que sucede dentro de las aulas. La formación continua de los docentes es uno de los mecanismos para asegurar su actualización sobre los temas y la comprensión de los programas para implementarlos de la mejor manera dentro del aula. Al final los docentes tendrán completa libertad de cómo desarrollar las competencias de los programas de FCyE y utilizarán los métodos que ellos crean más convenientes. No obstante, la obligatoriedad en los cursos de actualización, así como evaluaciones periódicas que impliquen incentivos y sanciones, podrán contribuir en que los docentes estén mejor preparados para dar los programas. Esto implica que la SEP debe estar lo más cerca posible de los maestros, sin embargo el SNTE aún es un actor relevante con el que se tiene que negociar la obligatoriedad de los cursos de actualización.

Finalmente, la integración de los padres de familia en las labores cotidianas de la escuela, pero sobre todo el vínculo directo con los hijos puede potencializar el desarrollo de competencias ciudadanas. Las intervenciones en esta materia son sin duda las más complejas, pero también implica una

corresponsabilidad de ellos y de una coordinación entre los diferentes elementos que determinan la formación de sus hijos.

El presente trabajo de investigación busca resolver únicamente las preguntas sobre cómo se desarrollan competencias ciudadanas y sobre cómo lo hace México por medio del sistema educativo mexicano. Existen otros esfuerzos en el país para desarrollar competencias ciudadanas, sin embargo se decidió únicamente observar los programas de FCyE para entender qué plantea el Estado para construir ciudadanía por medio de los sistemas de educación formal. A pesar de que toda la educación básica, con todas sus asignaturas, contribuye en mayor o menor medida con este fin, los programas de FCyE son las que tienen ése como fin último. Aún falta un largo camino por recorrer. La voluntad política es una variable determinante para que esto suceda, pero eso no es posible sin una reforma organizacional de la SEB, una negociación por la obligatoriedad en la formación continua de docentes y un compromiso de los centros escolares y de la sociedad entera porque nuestra sociedad transite de una ciudadanía de una democracia delegativa a una ciudadanía de una democracia deliberativa.

BIBLIOGRAFÍA

ACUERDO número 438 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria. Diario Oficial de la Federación (DOF): 31 de marzo de 2008

ACUERDO número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria DOF: 07/09/2009.

Álvarez, Lilian, Gilberto Guevara, *et.al.* (2007), *Democracia y educación cívica,* Instituto Electoral del Distrito Federal, México.

Amadeo, Jo-Ann *et.al.* (2002)*, Civic Knowledge and Engagement,* Amsterdam, IEA.

_____, y Adriana Cepeda (2008), *Políticas Nacionales sobre educación para una ciudadanía democrática en las Américas,* Washington DC, OEA, Departamento de Educación y Cultura.

BID (2003), *Estrategia de Modernización del Estado*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

Bourdieu, P. (1983), 'Forms of capital' in J. C. Richards (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.

Bovero, Michelangelo (2000), *Contro il governo dei peggiori,* Laterze, Roma-Bari.

Byron, Isabel and Saskia Rozemeijer (2001), *Curriculum Development for Learning to Live Together: The Caribbean Sub-Region*, UNESCO, International Bureau of Education.

Cárdenas, Sergio, curso de Políticas Educativas durante el semestre Otoño-Invierno de 2009, CIDE.

Chaux, Enrique (2005), *Formar para la ciudadanía… ¡sí es posible!,* Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá.

Chomsky, Noam (1978), *La lingüística cartesiana,* Gredos, Madrid.

Coleman, J. C. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology* 94, pp. 95-120.

Cox Danoso, Cristian (2010), *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados,* SREDECC, Bogotá.

Crick, Bernard (1998), *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools,* London, Qualifications and Curriculum Authority.

Dahl, Robert (1989), *Democracy and its critics*, New Haven, Yale University Press.

Diario Oficial de la Federación, 31 de marzo de 2008.

Eccles, J.S. y J.A. Gootman (eds.) (2001), *Community Programs to Promote Youth Developent,* National Academy Press, Washington D.C.

Elster, John (1998), *Deliberative democracy,* Cambridge University Press, Cambridge.

Eurydice (2002), European Unit, Network on Education Systems and Policies in Europe, *Key competencies: A developing concept in general compulsory education,* Eurydice, Brussels.

Ferrajoli, Luigi (2001), *Derechos Fundamentales,* Laterza, Roma-Bari.

García Canclini, Néstor (1989), *Cultura Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad,* Grijalbo, México.

Giddens, Anthony (1976), *Las nuevas reglas del método sociológico,* Amorrotu, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, José (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica,* 2ª ed, Madrid, Morara.

Gobierno Federal de México (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, Presidencia, México.

Habermas, Jürgen (1990), citado por Georg Lind (2002) "La enseñanza, moral y democrática: Un reto afectivo y cognitivo". En: HYPERLINK "http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lind.htm" http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lind.htm

_____, (2000),*Conciencia Moral y Acción Comunicativa,* Península, Barcelona.

_____, (1973) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires.

Hardin, Russel (1990), "The Social Evolution of Cooperation", en Karen Scheweers y Margaret Levi, *The Limits of Rationality,* The University of Chicago Press, Chicago.

Hart, Roger A. (1992), *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship,* No.4 of Innocenti

Essays, UNICEF, Florencia.
Husfeldt, Vera *et.al*., (Diciembre 2005). *Adolescents' Social Attitudes and Expected Political Participation: New Scales in the Enhanced Database for the IEA Civic Education Study,* University of Maryland, Civic Education Data and Research Services (CEDARS).
Jaramillo, Rosario (2004), "Las Competencias Ciudadanas dentro de una visión Humanista", *Revista de la Federación de Rectores de Instituciones Educativas*. Bogotá.
_____, (2004b), *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas,* Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Bogotá.
Jurado Valencia, Fabio (2009), *El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación,* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
Kahne, Joseph y Joel Westheimer (Septiembre 2003), "Teaching Democracy: What Schools Need to Do," *Phi Delta Kappan*, Vol. 85, No. 1, pp. 34-40,57-66.
Kohlberg, Lawrence, Charles Levine y Alexandra Hewer (1983), *Moral stages : a current formulation and a response to critics*, Basel, Nueva York.
Kuhn, Thomas (r. 1971), *La estructura de las revoluciones científicas,* Fondo de Cultura Económica, México.
Manteca, Estaban (coord.) (2006) *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética,* México, Secretaría de Educación Pública.
_____ (coord.) (2007), *Educación básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006,* México, Secretaría de Educación Pública.
Marshall, T. H. (1965), "Citizenship and Social Class", en Marshall, T. H. (comp.), *Class, Citizenship and Social Development*, Nueva York-Garden City, Doubleday.
Martín Ortega, Elena (2007), *Las Competencias en el Currículum de la LOE: Su papel en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje,* Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
Martínez Guzmán, María Loreto y Roberto González Gutiérrez (2010), *Informe Regional 2010. Evaluación de Programas exitosos de Formación Ciudadana,* Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, Bogotá.
Martínez Jiménez, Alejandro (1992), "La educación en el porfiriato", *La Educación en la Historia de México.* México, El Colegio de México.
Mason, Terrence C., Robert F. Arnove, Margaret Sutton (Jul., 2001), "Credits, Curriculum, and Control in Higher Education: Cross-National Perspectives", *Higher Education*, Vol. 42, No. 1, pp. 107-137.
Ministerio de Educación de España, *Competencias Básicas,* Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre de 2006.
Mulder, Martin, Tanja Wiegel y Kate Collings (2007), "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical análisis", *Journal of Vocational Education & Training*, No. 59, vol. 1, 67-88.
National Democratic Institute (2009), "*Encouraging citizen participation",* National Democratic Institute, en: www.ndi.org
NOU (2003), Norway Opening Universities, *First and Foremost. Improved quality in primary and secondary education for all*, Research Council of Norway.
Paz, Octavio (1950), *El Laberinto de la Soledad,* Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, México.
PNUD (2009), *Estado, democracia y construcción de ciudadanía en América Latina,* PNUD, México.
Print, Murray (2007), "Citizenship education and youth participation in democracy", *British Journal of Educational Studies*, 55: 3, pp. pp. 325 – 345.
_____., SAHA, L. and EDWARDS, K. (2004), *Youth Electoral Study: Report 1,* Canberra, Australian Electoral Commission.
Putnam (1993), R. D., *Making Democracy Work. Civic traditions in modern Italy*, Princeton NJ: Princeton University Press.

_____, (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community,* Simon y Schuster, New York.

Reimers, Fernando, Cristian Cox y Rosario Jaramillo (2005), *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción,* BID, Nueva York.

_____, (2005), "Education and Social Progress" en *The Cambridge Economic History of Latin America*, editado por John H. Coatsworth and Victor Bulmer-Thomas (Cambridge: Cambridge University Press, vol. 2, 427–480.

_____, (2008), *La Educación Ciudadana en América Latina,* SREDECC, Bogotá.

Robinson, Sir Ken (2006), *Schools Kill Creativity,* TED Conference.

Rosenstone, Steven J., and John Mark Hansen (1993),*Mobilization, Participation, and Democracy in America.* New York, NY: MacMillan.

Ross, Alistair (2007), "Multiple identities and education for active citizenship", *British Journal of Educational Studies*, 55: 3, pp. 286-303.

Ruiz Silva, Alexander y Enrique Chaux Torres (2005), *La Formación de Competencias Ciudadanas,* Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE, Bogotá.

Rychen, Dominique Simone y Laura Hersh Salganik (2006), *Definición y Selección de Competencias: fundamentos teóricos y conceptuales* (DeSeCo)*,* Aljibe, Málaga.

_____, y Alejandro Tiana (2004), *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience,* UNESCO, Paris.

_____, y Laura Hersh Salganik (2003), *Key Competencies for a successful life and a well functioning society,* OCDE, Paris.

Salazar Ugarte, Pedro (2010), *¿Qué participación para cuál democracia?,* UNAM, México D.F.

Salganik, Laura Hersh, Domique Simone Rychen, U. Moser y J.Konstant, (1999) *Project son competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations,* OCDE, Paris.

Selee, Andrew D., y Leticia Santín del Río (coords.) (2006), *Democracia y ciudadanía. Participación ciudadana y deliberación pública en gobiernos locales mexicanos*, Washington DC, Woodrow Wilson International Center for Scholars / Agora.

SEP, *Formación Cívica y Ética I para segundo grado de secundaria,* (varias editoriales), México, 2011.

SEP, *Formación Cívica y Ética II para tercer grado de secundaria,* (varias editoriales), México, 2011.

Schulz, Wolfram, *et.al*., (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study,* Amsterdam, IEA.

_____, (2009), *Questionnaire construct validation in the International Civic and Citizenship Education Study,* Australian Council for Educational Research, Camberwell, Australia.

Segovia Philip, Ana Lissette (2004), *Evolución Histórico-Jurídica de las Instituciones Protectoras de Derecho Indígena en el Estado de Puebla*, UDLAP.

Schwartzman, S. y Cristian Cox (2009), "Las agendas pendientes de la educación", *Políticas Educativas y cohesión social en América Latina,* Uqbar editores, Santiago de Chile.

Shumpeter, Joseph Alois (1942), ed. 1968, *Capitalismo, Socialismo y democracia,* Aguilar, Madrid.

Torney-Purta J., J.Amadeo (2004), *Fortaleciendo la democracia en las Américas a través de la educación cívica*, OEA, Washington.

____, y Jo Ann Amadeo (2003), *A Cross-sectional Analysis of Political and Civic Involvement among adolescents,* PSOnline.

____, R.Lehmann, H.Oswald and W. Schulz (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.

____, J. & Vermeer, S. (2004), *QNA:A data base of juried assessment items for students' civic knowledge, skills, and disposition and for classroom and school climate.* Denver: Education Commission of the States.

Vasconcelos, José (2000), *Obras Completas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Vila, Luis E., C. Delia Dávila Quintana y José-Ginés Mora (2010), "Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm. 1, pp. 5-23.

Villarruel, E, D. Perkins, L. Borden y J. Keith (2003), *Comunity Youth Development*, Thousands Oaks, Sage, California.

Westheimer, Joel y Joseph Kahne (2004), "What kind of citizen? The politics of educating for democracy*, American Educational Research Journal,* Vol. 41, No. 2, pp. 237-269.

Wolfinger, Raymond E., and Steven J. Rosenstone (1980), *Who Votes?*. New Haven, CT: Yale University Press.

Ziccardi, Alicia (coord.) (2004), *Participación ciudadana y políticas sociales del ámbito local*, México DF, Indesol / Comecso.

Zurtia, Ursula (2010), *La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia,* FLACSO, México.

ENTREVISTAS

Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México:

- Dra. Jessica Baños Poo, Directora de Desarrollo Académico (DGFCMS). 11 de mayo de 2011.
- Mtra. María Eugenia Luna Elizarrarás, titular de la Subdirección de Formación Cívica y Ética de 1994 a 2007. 23 de mayo de 2011.
- Dra. María Concepción Medina González, Coordinadora Nacional del Sistema Regional de Evaluación de Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). 10 de mayo de 2011.
- Mtro. Enrique Morales Espinosa, Asesor del Director General de Desarrollo Curricular (DGDC), Subdirector de Estándares sobre el Proceso Pedagógico. 4 de mayo de 2011.
- Mtro. Ernesto Ponce Rodríguez, Director de Formación Inicial de Profesores para la Educación Básica de la Dirección General de Normatividad. 10 de mayo de 2011.
- José Ausencio Sánchez Gutiérrez, Subdirector de Formación Cívica y Ética (DGDC). 10 de mayo de 2011.

Escuelas secundarias de la Ciudad de México:

- Director y titular de la asignatura de FCyE de escuela privada del sur de la Ciudad de México, Coyoacán.
- Director y titular de la asignatura de FCyE de escuela privada de la Ciudad de México, Cuajimalpa de Morelos.
- Director y titular de la asignatura de FCyE de escuela pública de la Ciudad de México, Cuajimalpa de Morelos.

ANEXO 1

Marco de ámbitos y dimensiones de contenidos de los marcos conceptuales de la Prueba ICCS y el Mundo Latinoamericano.

Copiado textualmente de:

Cristian Cox (2010), *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*, SREDECC, Bogotá.

Prueba ICCS	Módulo Latinoamericano
Marco de ámbitos y dimensiones **Ámbitos cognitivos** • Ámbito de contenidos 1: *Sociedad y sistemas cívicos.* • Ámbito de contenidos 2: *Principios cívicos.* • Ámbito de contenidos 3: *Participación cívica.* • Ámbito de contenidos 4: *Identidades cívicas.* **Ámbitos afectivo-conductuales*** • Dominio afectivo-conductual 1: *Creencias en valores.* • Dominio afectivo-conductual 2: *Actitudes.* • Dominio afectivo-conductual 3: *Intenciones de conducta.* • Dominio afectivo-conductual 4: *Conductas.* * Estos no se especificarán en el presente cuadro, cuyo propósito es comparar los ámbitos temáticos o tópicos de la Educación Ciudadana en los dos marcos de evaluación.	**Marco de ámbitos y dimensiones** **Conocimientos** • Convivencia y paz. • Participación democrática. • Pluralidad y diversidad. **Actitudes y creencias** • Convivencia y paz. • Participación democrática. • Pluralidad y diversidad. **Competencias** • Convivencia y paz. • Participación democrática. • Pluralidad y diversidad.
Dominio 1. Sociedad y sistemas cívicos *Sub-dominio* 1.1. *Ciudadanos* *Aspectos del sub-dominio* • *Roles* asignados y deseados de los ciudadanos y de los grupos en su sociedad cívica. • *Derechos* asignados y deseados de los ciudadanos y de los grupos en su sociedad cívica. • *Responsabilidades* asignadas y deseadas de los ciudadanos y de los grupos en su sociedad cívica. • *Oportunidades y habilidades* de los ciudadanos y de los grupos para apoyar el desarrollo permanente de su sociedad cívica. 1.2. *Instituciones del Estado* • Legislaturas/parlamentos. • Gobiernos. • Instancias supranacionales/intergubernamentales de gobierno. • Judicaturas. • Policía. • Fuerzas Armadas. • Administración pública. • Comisiones electorales.	**Conocimientos** *Convivencia y paz* 0.1. Conceptos de violencia y de paz. 0.2. La democracia como forma de vida. *Participación democrática* 1. Concepto de Estado. 2. Características de un Estado democrático. 3. Conocimiento de los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos en un Estado democrático. 4. Conocimiento del concepto de Estado de Derecho Democrático y de Estado Social de Derecho. 5. Diferencias entre la democracia liberal y socialismo democrático. 6. Riesgos para la democracia: autoritarismo y populismo, nepotismo, monopolio de la prensa, control de la justicia. 7. Rendición de cuentas y representación. Mecanismos para la generación de espacios de representación pública. 8. Conocimiento de mecanismos formales de participación en una sociedad democrática, estructura del Estado, formas de representación, sentido y características de las elecciones libres.

Prueba ICCS	Módulo Latinoamericano
1.3. *Instituciones civiles* • Instituciones religiosas. • Empresas/corporaciones. • Sindicatos. • Partidos políticos. • Organizaciones no gubernamentales, ONGs. • Grupos de presión. • Medios de comunicación. • Escuelas. • Organizaciones culturales y de intereses especiales.	9. Sentido de la ley, el Estado de Derecho, la cultura de la legalidad y los mecanismos necesarios para cuestionar y buscar la transformación de normas y leyes consideradas injustas. 10. Conocimiento de la necesidad de libertad de expresión, del papel de la independencia de los medios de comunicación y de la diversidad de medios de comunicación en una sociedad democrática. 11. Conocimiento de la vinculación que tienen los asuntos públicos y las leyes con la vida cotidiana, con los intereses personales, de familia y de grupo, así como con los intereses de la comunidad.
Dominio 1. Conceptos clave • Poder/autoridad. • Reglas/ley. • Constitución. • Gobernabilidad. • Toma de decisiones. • Negociación. • Rendición de cuentas. • Democracia. • Soberanía. • Construcción de nación. • Apátrida. • Derecho a voto/voto. • La economía. • Estado de bienestar. • Tratados. • Desarrollo sostenible. • Globalización. **Dominio 2. Principios cívicos** • Equidad. • Libertad. • Cohesión social. **Dominio 2. Conceptos claves** • Preocupación por el bien común. • Derechos humanos. • Empatía. • Respeto. • Justicia social. • Inclusividad. • Igualdad. **Dominio 3. Participación cívica** *Sub-dominio* 3.1. *Toma de decisiones* Aspectos de este sub-dominio. • Participación en gobierno de organizaciones. • Voto.	12. Conocimiento de las facultades y obligaciones de las instancias gubernamentales y de su desempeño. 13. Reconocimiento del clientelismo, populismo y del autoritarismo y de sus implicaciones para la construcción de una institucionalidad democrática. 14. Conocimiento de los efectos del autoritarismo y de la represión política en la transición a la democracia. 15. Conocimiento de los efectos que sobre los derechos de los individuos y sobre la institucionalidad democrática han tenido las formas dictatoriales de gobierno de la región. 16. Conocimiento del impacto negativo que el crimen organizado tiene sobre las instituciones democráticas y sobre los derechos de las personas. *Pluralidad y diversidad* 17. Conocimiento de las formas de institucionalidad de los pueblos indígenas. 18. Conocimiento de la diversidad cultural del país y de la región. 19. Conocimiento de las formas de exclusión por orígenes étnicos, culturales y lingüísticos. **Actitudes y creencias** *Convivencia y paz* 20. Actitudes hacia otros países de la región latinoamericana, de otras regiones. 21. Actitudes hacia Latinoamérica como región. 22. Predisposición de la ciudadanía a aceptar la corresponsabilidad en asuntos que provengan del Estado. 23. Confianza en otras personas como base de la actividad organizada. 24. Confianza en las organizaciones sociales. 25. Solidaridad con otras personas, altruismo y orientación a la cooperación con los demás.

Prueba ICCS	Módulo Latinoamericano
3.2. *Influencia* • Participación en el debate público. • Participación en demostraciones de apoyo o protesta públicos. • Participación en el desarrollo de políticas. • Desarrollo de propuestas para la acción o de recomendación (abogacía). • Compra selectiva de productos de acuerdo a creencias de base ética sobre las formas en que fueron elaborados (consumo ético/consumismo ético). • Corrupción.	26. Valoración positiva del consenso, el disenso, la decisión por mayoría y el respeto a los derechos fundamentales de las minorías. 27. Valoración de acciones para mejorar las condiciones de vida y las capacidades de las personas que viven en situaciones de pobreza y para promover su inclusión social. 28. Reconocimiento de los dilemas que supone lograr el equilibrio entre los valores de justicia y paz en sociedades que han vivido conflictos civiles o militares-civiles.
3.3. *Participación en la comunidad* • Voluntariado. • Participación en organizaciones religiosas, culturales y deportivas. • Mantenerse informado. • Actuar con base a, o respondiendo a, reflexiones sobre acciones pasadas. **Dominio 3. Conceptos clave** • Participación cívica. • Autoeficacia cívica. • Cooperación/colaboración. • Negociación/resolución. • Participación. **Dominio 4. Identidades cívicas** 4.1. *Auto-imagen cívica***. 4.2. *Conectividad cívica****. **Dominio 4. Conceptos clave** • Auto-concepto cívico. • Multiplicidad. • Diversidad. • Culturas/locación. • Patriotismo. • Nacionalismo. • Cosmopolitismo. • Valores cívicos y ciudadanos. ** *Auto-imagen cívica* se refiere a las creencias y sentimientos que los individuos tienen de su lugar en cada una de sus comunidades cívicas. Auto-imagen cívica incluye los valores cívicos y ciudadanos que los individuos desarrollan o adquieren; los valores cívicos y ciudadanos que ellos pueden verse defendiendo; el rango y complejidad de roles cívicos que pueden manejar simultáneamente; los dilemas relacionados con conductas cívicas que reconocen enfrentar; y su comprensión de, y actitudes hacia, estos dilemas. *** *Conectividad cívica* se refiere al sentido de conexión de los individuos con sus diferentes comunidades cívicas y sentido de los diferentes roles que ellos juegan dentro de cada comunidad. Incluye las creencias de los individuos sobre, y tolerancia de, los niveles de diversidad (de ideas y acciones cívicas) dentro y a través de sus comunidades; y reconocimiento y comprensión de los efectos del rango de valores cívicos y sistemas de creencias de sus diferentes comunidades sobre los miembros de esas comunidades.	*Participación democrática* 29. Preferencia de formas democráticas de gobierno. 30. Valoración positiva de la actividad política. 31. Valoración positiva de las instituciones del Estado Democrático (Ejecutivo, Congreso, cortes, partidos políticos). 32. Valoración positiva de las organizaciones políticas en una sociedad democrática: partidos políticos, asociaciones gremiales o de la sociedad civil incluidos movimientos sociales, estudiantiles y campesinos. 33. Interés en asuntos públicos, expresados en el seguimiento de los mismos a través de la lectura de diarios y en los noticieros. 34. Valoración de la transparencia y de la rendición de cuentas en la conducción de los asuntos públicos. 35. Valoración negativa de la corrupción administrativa y de cualquier destino de los recursos públicos o de la autoridad sobre los mismos para fines privados. 36. Orientación positiva a ejercer el derecho al voto. 37. Reconocimiento de la ilegitimidad del uso de la fuerza o de la violencia fuera de lo contemplado en el marco constitucional y legal como mecanismos de logro de objetivos de las personas o grupos. 38. Reconocimiento que en un Estado de Derecho Democrático el Estado tiene el monopolio sobre el uso de la fuerza dentro de las normas de la institucionalidad y legalidad democráticas. *Pluralidad y diversidad* 39. Valoración de la igualdad en la diversidad y la tolerancia, respeto a todas las personas y sus derechos humanos y reconocimiento de la legitimidad de sus intereses (no discriminación con base a género, clase social, identidad étnica o raza, origen nacional, orientación sexual, ideas políticas, credo religioso o discapacidad). 40. Valoración de la riqueza que constituye la interculturalidad, diversidad étnica y lingüística de una sociedad.

Prueba ICCS	Módulo Latinoamericano
	Competencias *Convivencia y paz* 41. Habilidades de resolución pacífica negociada de conflictos interpersonales. 42. Habilidades de resolución pacífica negociada de conflictos grupales. 43. Habilidades comunicativas que no incluyan la agresión, intimidación o violencia. 44. Habilidades para procesar información e ideas, escuchar al otro, y deliberar con otros a fin de construir acuerdos duraderos. 45. Habilidades de deliberación y logro de acuerdos en grupos. 46. Cuidado de otras personas, otros seres vivos y medio ambiente. 47. Participación en procesos colectivos de toma de decisiones. *Participación democrática* 48. Habilidad para buscar, seleccionar, procesar y juzgar eficaz y críticamente información sobre política y generar conciencia de las repercusiones que tiene sobre su propia vida, la de sus seres queridos y la de su comunidad. 49. Habilidades para proponer ideas frente a grupos amplios.
	50. Habilidad para reconocer y expresar los propios intereses. 51. Habilidades para influir y liderar a grupos. 52. Habilidades para representar a otros en un grupo. 53. Habilidades para abogar por los intereses de otros. *Pluralidad y diversidad* 54. Confrontar la discriminación y la exclusión utilizando mecanismos democráticos, frenar discriminaciones de las que sean testigos y promover la inclusión de los excluidos.
Fuente: IEA, (2007) International and Citizenship Education Study Assessment Framework.	**Fuente:** Grupo experto proyecto SREDECC (2008) Prueba Regional Latinoamericana de Competencias Ciudadanas ICCS-IEA.

ANEXO 2

Protocolo para entrevista a funcionarios de la SEP

Objetivo de la investigación: Documentar qué son las competencias ciudadanas y cuáles son los mecanismos e instrumentos que utiliza el sistema educativo mexicano en la educación básica para desarrollarlas.

Objetivo de la entrevista: Recopilar información sobre el diseño, los objetivos, metodologías y resultados de los programas de Formación Cívica y Ética del segundo y tercer grado de la educación secundaria.

La entrevista tiene únicamente fines de investigación académica para la elaboración de la tesina "La Educación Ciudadana en el Sistema Educativo Mexicano". El estudio analiza teóricamente qué son las competencias ciudadanas y cuáles son los mecanismos utilizados para desarrollarlas en México. En la parte de diseño se analizan los currículos escolares de los programas de Formación Cívica y Ética del segundo y tercer año de secundaria. Asimismo, con el fin de entender los objetivos, las metodologías y los resultados esperados se plantean una serie de seis entrevistas con funcionarios de la Subsecretaría de Educación Básica que ayuden a ampliar la información obtenida, así como a entender qué se espera de la formación ciudadana en México.

Además de ello, la investigación académica realizará entrevistas a cuatro profesores de la asignatura de Formación Cívica y Ética en cuatro escuelas de la Ciudad de México para entender cómo están implementando el programa. Esto servirá sólo para conocer cuáles son y cómo se implementan los mecanismos para desarrollar competencias ciudadanas en México. No busca ser representativa sino únicamente documentar las prácticas.

La investigación se publicará como tesina para obtener el título de Maestro en Administración y Políticas Públicas, la cual estará disponible en la biblioteca del Centro de Investigación y Docencia Económicas. De la misma manera se les hará llegar una copia a quienes participaron en las entrevistas en caso de que pueda resultar de utilidad para la Subsecretaría de Educación Básica.

Las entrevistas no son grabadas y son semidirigidas por una guía de preguntas. Con fines de manejo de la información y recuperar lo más posible se realizan anotaciones generales con la información más relevante y de la misma manera.

Las entrevistas se desarrollarán en las oficinas de la Subsecretaría de Educación Básica en Viaducto Río de la Piedad Nº 507 en las oficinas de cada uno de los funcionarios

entrevistados. La petición de entrevista se realizó vía telefónica y por correo electrónico. En la entrevista sólo estarán presentes el entrevistado y el entrevistador. La entrevista será semi-dirigida para obtener información sobre los objetivos, metodología y resultados esperados.

La entrevista tiene una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos. Únicamente se publicará el puesto que ocupa el funcionario de la SEP y no su nombre, asimismo se publicarán ciertos extractos de esta entrevista que resulten útiles para la investigación.

La entrevista no se utilizará para ningún otro fin que no sea académico. La información será reservada, en el sentido, que no se otorgará a terceros.

* En caso de que así lo pida, su opinión puede ser tomada como una opinión personal como un profesional de la educación en lugar de como funcionario de la SEP.

*En su calidad de **funcionario en materia de educación básica**. Me gustaría realizarle algunas preguntas, las cuales podrán orientar el análisis de los programas de Formación Cívica y Ética. Le agradezco de antemano su disposición a contestar estas preguntas.*

1. ¿Cuál es su relación con el programa de FCyE?
2. ¿Podría platicarme cómo surge el Programa de FCyE que está siendo actualmente implementado en la educación básica secundaria?
3. Desde su punto de vista ¿Cuáles cree que son los principales objetivos de los programas de FCyE?
4. Desde su punto de vista ¿Cuál cree que sea la función de los programas de FCyE en el desarrollo de competencias ciudadanas?
5. Desde su punto de vista, ¿cree usted que el diseño de los programas de FCyE es acorde con los objetivos planteados por los mismos? ¿Por qué?
6. Desde su punto de vista ¿cuáles cree que son las principales competencias que desea desarrollar el programa? Por ejemplo, sobre conocimiento o habilidades.
7. Desde su punto de vista, ¿cree que en el tiempo que los programas de FCyE han sido implementados se han logrado los resultados deseados? ¿Cuál es su percepción sobre lo que se ha logrado?
8. ¿Cuál es su opinión sobre las metodologías que utilizan estos programas para el desarrollo de competencias?
9. ¿Conoce algún mecanismo de capacitación del personal docente o de la administración escolar para implementar estos programas? ¿cuál y cómo funciona?
10. Desde su punto de vista, ¿cómo considera que ha sido la implementación del programa del personal docente?
11. ¿Cuáles cree usted que sean los resultados esperados de estos programas?
12. ¿Existe algún mecanismo de evaluación y retroalimentación para estos programas? En caso de que sí, ¿cómo funciona?

13. ¿Cuáles cree que sean los principales retos que enfrentan los programas de FCyE para lograr sus objetivos?
14. Desde su punto de vista, ¿cree que los programas de FCyE vinculan o incorporan herramientas que relacionen a los estudiantes con otros actores la comunidad, es decir, con padres de familia, autoridades locales, autoridades escolares y/o maestros?

Agradezco muchísimo el tiempo que me ha brindado para contestar estas preguntas. Me pongo a sus órdenes en la siguiente dirección de correo electrónico: luis.fernandez@alumnos.cide.edu y en el móvil 044 55 27328130. Le informaré por correo electrónico cuando esté disponible la publicación impresa con los resultados de la investigación.

ANEXO 3

Protocolo para entrevista a directores y profesores de centros escolares

Objetivo de la investigación: Documentar qué son las competencias ciudadanas y cuáles son los mecanismos e instrumentos que utiliza el sistema educativo mexicano en la educación básica para desarrollarlas.

Objetivo de la entrevista: Recopilar información sobre los objetivos, metodologías y resultados de los programas de Formación Cívica y Ética del segundo y tercer grado de la educación secundaria.

La entrevista tiene únicamente fines de investigación académica para la elaboración de la tesina "La Educación Ciudadana en el Sistema Educativo Mexicano". El estudio analiza teóricamente qué son las competencias ciudadanas y cuáles son los mecanismos utilizados para su desarrollo en México. En la parte de diseño se analizan los currículos escolares de los programas de Formación Cívica y Ética del segundo y tercer año de secundaria. Asimismo, con el fin de entender los objetivos, las metodologías y los resultados esperados se plantean una serie de seis entrevistas con funcionarios de la Subsecretaría de Educación Básica que ayuden a ampliar la información obtenida, así como a entender qué se espera de la formación ciudadana en México.

Además de ello, la investigación académica realiza entrevistas a cuatro profesores de la asignatura de Formación Cívica y Ética en cuatro escuelas de la Ciudad de México para entender cómo están implementando el programa. Esto servirá sólo para conocer cuáles son y cómo se implementan los mecanismos para desarrollar competencias ciudadanas en México. En los mismos centros escolares se realizan entrevistas a los directores para saber si existen prácticas extracurriculares y transversales para desarrollar competencias ciudadanas.

La investigación se publicará como tesina para obtener el título de Maestro en Administración y Políticas Públicas, la cual estará disponible en la biblioteca del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). De la misma manera se les hará llegar una copia a quienes participaron en las entrevistas en caso de que pueda resultar de utilidad para los centros escolares.

Las entrevistas se desarrollarán en los centros escolares, en las oficinas de cada uno de los directores o profesores entrevistados. La petición de entrevista se realizó vía telefónica y por correo electrónico. En la entrevista sólo estarán presentes el entrevistado y el entrevistador. La entrevista no será grabada y será semi-dirigida para obtener información sobre los objetivos, metodología y resultados esperados.

La entrevista tiene una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos. En caso de que acepte por favor dígame si es posible:

- Grabar la entrevista
- Publicar su nombre
- Publicar los datos de la institución
- Publicar su posición
- Publicar los extractos de esta entrevista

La entrevista no se utilizará para ningún otro fin que no sea académico. La información será reservada, en el sentido, que no se otorgará a terceros. Asimismo será anónima, en el caso de que así lo pida no se publicará su nombre, ni los datos de la institución.

En su calidad de ***director de una escuela / profesor de FCyE*** *de educación secundaria. Me gustaría realizarle algunas preguntas, las cuales podrán orientar el análisis de los programas de Formación Cívica y Ética. Le agradezco de antemano su disposición a contestar estas preguntas. (Presentarse, preguntar nombre y dirigirse a él o ella por su posición –director[a]-)*

1. ¿Cuál es su opinión del Programa de FCyE que está siendo actualmente implementado en la educación básica secundaria?
2. Desde su punto de vista ¿Cuáles cree que son los principales objetivos de los programas de FCyE?
3. Desde su punto de vista ¿Cuál cree la función de los programas de FCyE en el desarrollo de competencias ciudadanas?
4. Desde su punto de vista, ¿cree usted que el diseño de los programas de FCyE son acordes a los objetivos planteados por los mismos? ¿Por qué?
5. Desde su punto de vista ¿cuáles son las principales líneas de conocimiento que transmite el programa?
6. Desde su punto de vista, ¿cree que en el tiempo que los programas de FCyE han sido implementados se han logrado los resultados deseados?
7. Desde su punto de vista ¿Cree que las metodologías que utilizan estos programas son idóneas para el desarrollo de competencia? ¿por qué?
8. Desde su posición como director o como maestro, ¿Cuáles cree que sean los principales resultados que ha alcanzado el programa hoy?
9. ¿Cuáles son las principales actividades que podría identificar de los programas?
10. ¿Conoce algún mecanismo de capacitación del personal docente o de la administración escolar para implementar estos programas? ¿Cómo se enteró?¿Asistió a alguno?
11. Desde su punto de vista, ¿cree que el personal docente ha implementado eficazmente estos programas? ¿por qué? (*sólo a directores*)
12. ¿En su colegio, se ha diseñado alguna actividad o mecanismo para reforzar las competencias de estos programas? ¿Cuál?
13. ¿Cuáles cree usted que sean los resultados esperados de estos programas?
14. ¿Existe algún mecanismo de evaluación y retroalimentación para estos programas?

15. ¿Cuáles cree que sean los principales retos que enfrentan los programas de FCyE para lograr sus objetivos?
16. Desde su punto de vista, ¿cree que los programas de FCyE vinculan o incorporan herramientas que relacionen a los estudiantes con otros actores la comunidad, es decir, con padres de familia, autoridades locales, autoridades escolares y/o maestros?

Agradezco muchísimo el tiempo que me ha brindado para contestar estas preguntas. Me pongo a sus órdenes en la siguiente dirección de correo electrónico: luis.fernandez@alumnos.cide.edu y en el móvil 044 55 27328130. Le informaré por correo electrónico cuando esté disponible la publicación impresa con los resultados de la investigación. De nuevo gracias y que tenga buen día.