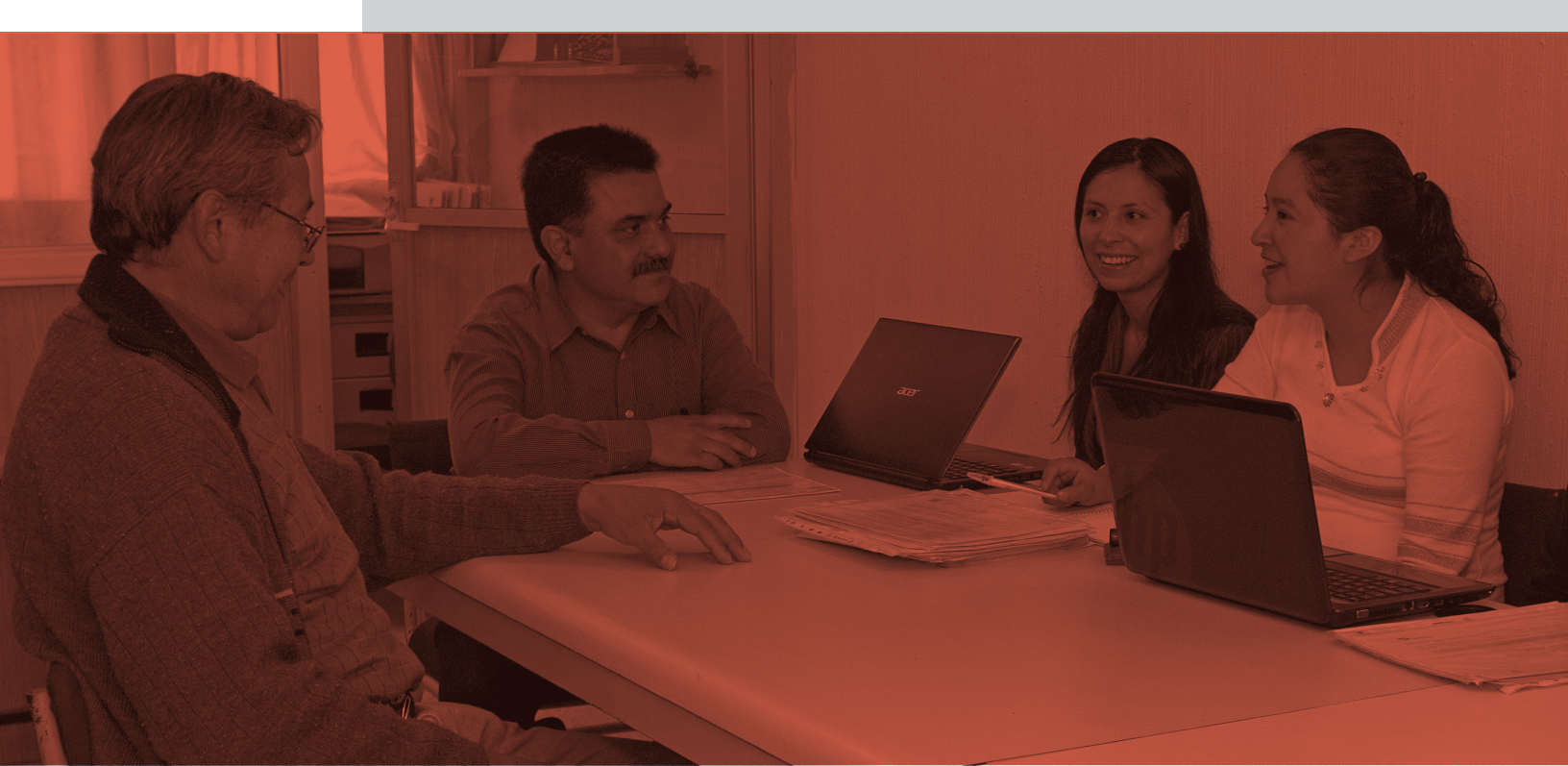

Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria



Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria

Primera edición, 2019

Silvia Conde Flores
Benilde García Cabrero
María Eugenia Luna Elizarrarás
Greta Papadimitriou Cámara
Lucía Rodríguez Mckeon
Gisela Leticia Galicia

Apoyo a la investigación

Anisai Ledesma Rodea
Guillermo Francisco González Zárate

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México

Coordinación editorial
Blanca Estela Gayosso Sánchez

Corrección de estilo
Carlos Garduño Gonzalez

Hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

Publicación a cargo de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2019). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. México: autor.

Tabla de contenido

Introducción	11
1.- La educación ciudadana como campo curricular	17
1.1 Antecedentes de la educación ciudadana en México	17
El nacionalismo y el enfoque constitucionalista.....	17
De vuelta al Civismo	20
La creación de la asignatura de Formación cívica y ética	25
Un programa integral con enfoque competencial	26
La Formación cívica y ética en la RIEB	30
La formación ciudadana en educación preescolar	31
La educación ciudadana en la Educación Media Superior.....	32
1.2 Sentidos y significados de la Educación Ciudadana en el currículo	37
a) Una ciudadanía integral para una democracia de ciudadanos.....	38

b) Ciudadanía para el siglo XXI: ciudadanía digital y mundial	40
c) Niñas, niños y adolescentes como sujetos políticos, con dignidad y derechos	43
d) Del civismo a la educación ciudadana	45
e) Desafíos y nudos problemáticos de la educación ciudadana	47
1.3 Educación ciudadana, mucho más que una asignatura.....	53
a) Incorporación de la educación ciudadana al currículo formal	55
b) Incorporación de la educación ciudadana al currículo no formal	57
c) Del aprendizaje de la ciudadanía al currículo informal.....	67
1.4 La educación ciudadana en Europa y América Latina	69
a) ICCS 2016	70
b) El análisis comparado	72
1.5 El currículo de educación ciudadana en México	85
a) La formación ciudadana en los niveles de la educación obligatoria	88
b) Educación Socioemocional y educación ciudadana	90
2.- MODELO DE EVALUACIÓN	95

2.1 Propósito de la evaluación	95
2.2 Preguntas de evaluación	95
2.3 Enfoque de la Evaluación	97
2.4 Objetos de la evaluación	98
2.5 Modelo de Análisis del Currículo de Educación Ciudadana.....	101
a) Dimensiones, categorías y subcategorías de evaluación	103
b) Los instrumentos de análisis	107
c) Procesamiento y análisis de la información.....	108
3. LAS DIMENSIONES DEL SUJETO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA.....	111
3.1 Formación del sujeto político	111
3.2 Formación del sujeto moral autónomo.....	117
3.3 Formación del sujeto social	126
3.4 Formación del sujeto con dignidad y derechos.....	130
4 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA.....	139

4.1	Un currículo centrado en las asignaturas.....	139
4.2	Análisis de la relevancia en la Formación Ciudadana.....	146
4.2.1	Construcción de identidades	146
a)	Identidad Cívica.....	147
b)	Construcción de la Identidad moral.....	150
c)	Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos.....	153
d)	Construcción de la identidad personal, social y global	155
4.2.2	Conocimiento cívico y competencias ciudadanas	158
a)	El conocimiento cívico	159
c)	La sensibilidad ética	164
d)	El razonamiento ético	167
e)	Los derechos humanos y su defensa	168
4.2.3	Valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica	174
a)	Compromiso cívico.....	176
4.3	Aspectos clave en los cuatro núcleos del sujeto ciudadano.....	190

a) Resultados en la formación del sujeto político	190
b) La formación del sujeto moral autónomo	194
c) La formación del sujeto con dignidad y derechos.....	201
d. La formación del sujeto social.....	205
e. El sujeto con dignidad y derechos como eje de la formación ciudadana	209
4.4 La educación ciudadana a lo largo del trayecto de la educación obligatoria	212
a) Educación Preescolar	213
b) Educación Primaria.....	218
c) Educación secundaria	228
d. Educación Media Superior	235
d) Consideraciones generales del análisis por nivel	240
4.5 Análisis de la pertinencia del currículo de Educación Ciudadana.....	243
a) Pertinencia psicopedagógica	244
b) Pertinencia sociocultural	246
4.6 Análisis de la claridad del currículo	253

4.7 Análisis de la congruencia interna y externa	258
4.7.1 Congruencia interna	259
4.7.2 Congruencia externa	270
4.8 Análisis de la equidad	272
a) Atención a la diversidad.....	274
b) Inclusión e interculturalidad	275
5.- DISCUSIÓN Y REFLEXIONES	281
Reflexiones Finales: Hacia la construcción de un currículo de educación obligatoria para la formación de ciudadanos competentes y moralmente comprometidos	291
Recomendaciones y propuestas.....	294
Perspectivas de investigación.....	298
ANEXO 1 CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y DESCRIPTORES PARA EVALUAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA	300
Anexo 1.1 Categorías, subcategorías, descriptores y aspectos para evaluar la relevancia	301
Anexo 1.2 Categorías, subcategorías y descriptores para evaluar la pertinencia	307

Anexo 1.3 Categorías, subcategorías y descriptores para evaluar la congruencia...	310
Anexo 1.4 Categorías, subcategorías y descriptores para evaluar la claridad.....	313
Anexo 1.5 Categorías, subcategorías y descriptores para evaluar la Equidad	316
ANEXO 2 RÚBRICAS EVALUAR LAS DIMENSIONES DEL SUJETO Y DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA	318
Anexo 2.1 Rúbrica para evaluar la formación del sujeto político en el currículo de EC	319
Anexo 2.2 Rúbrica para evaluar la formación del Sujeto moral autónomo en el currículo de la EC.....	327
Anexo 2.3 Rúbrica para evaluar la formación del Sujeto con Dignidad y Derechos en el currículo de la EC.....	335
Anexo 2.4 Rúbrica para evaluar la formación del Sujeto social en el currículo de la EC	343
Anexo 2.5 Rúbrica para evaluar la Congruencia en el currículo de la EC	349
Anexo 2.6 Rúbrica para evaluar la Claridad en el currículo de la EC	359
Anexo 2.7 Rúbrica para evaluar la Equidad en el currículo de la EC	364
ANEXO 3 MATRIZ DE ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA.....	367

3.1 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA RELEVANCIA Y LA PERTINENCIA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA. EN CUATRO DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO	368
3.2 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA, LA CLARIDAD Y LA EQUIDAD EN EL CURRÍCULO DE EC.....	372
ANEXO 4 MATRIZ DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA	374
Anexo 4.1 MATRIZ DE RESULTADOS DE LA RELEVANCIA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA. EN CUATRO DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO	375
a) EJE DE ANÁLISIS: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES	375
b) EJE DE ANÁLISIS: CONOCIMIENTO CÍVICO Y COMPETENCIAS CIUDADANAS	377
c) EJE DE ANÁLISIS: VALORES, CAPACIDADES Y COMPROMISOS PARA LA ACCIÓN MORAL Y CÍVICA	380
Anexo 4.2 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA. EN CUATRO DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO	384
Referencias bibliográficas.....	394

Introducción

En este documento se presentan los resultados de la evaluación de la calidad del diseño del currículo de Formación Ciudadana en la educación obligatoria correspondiente al Modelo Educativo 2017, Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

Tradicionalmente, el currículo se entiende como una selección intencionada y manifiesta de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores acumulados por la humanidad que, en forma deliberada, se intenta transferir a las nuevas generaciones mediante un proceso educativo estructurado a partir de fines, medios, contenidos y objetivos (Magendzo, 1991, p. 26). La selección, la organización y la jerarquización de los contenidos y saberes que se ofrecen a las nuevas generaciones constituyen una tarea que entraña una dimensión ideológica, ya que se lleva a cabo desde una determinada manera de entender la realidad, de valorar la cultura y de proyectar la sociedad, así como desde cierta posición ética y política. Detrás de todo currículo hay entonces una visión sobre el ser humano, la ciudadanía y la sociedad, así como un código ético. Al definir el currículo no sólo se precisan los fines educativos, sino también los medios, los materiales, los métodos, los temas de un programa y las formas de evaluación.

La visión del currículo como un proceso institucionalizado que alude a la concepción y la puesta en marcha del proceso formativo ha sido complementada por un esfuerzo académico multidiscursivo. William Pinar (2004), uno de los representantes de la teoría contemporánea sobre el currículo, considera que, para entender a cabalidad un determinado diseño curricular, es necesario incorporar diversas dimensiones

como las que se han considerado en el presente estudio: histórica, política, cultural, moral, institucional, internacional, de género, fenomenológica y pedagógica.

En el campo de la educación ciudadana se considera pertinente la concepción del currículo como *cultura de la escuela* según el enfoque social y cultural propuesto por Stenhouse (1998) y algunos seguidores suyos, como Gimeno Sacristán, quien lo define como “el proyecto selectivo de la cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela, tal como se halla configurada” (Gimeno, 1991, pp. 40-42). De esta manera, el currículo incluye la definición de lo que se enseña —la cual se concreta en los planes y programas de estudio, materiales, libros de texto y otros objetos curriculares—, así como la definición de cómo se enseña —expresada en los enfoques educativos y para la evaluación de resultados, además del contexto en el que se enseña y los lineamientos para la organización escolar, la aplicación práctica de los aprendizajes y la acción colectiva transformadora—.

Evaluar un currículo constituye una tarea compleja que, según Torres, Dussel, Gallardo y Solares (2017, pp. 5-6), “implica abordar simultáneamente la dimensión normativa legal, su consistencia y coherencia, su legibilidad para los actores que van a ‘portarlo’ al aula y la dimensión práctica”. No obstante, el foco de atención del proceso evaluativo que aquí se presenta se centra exclusivamente en su diseño. El marco de referencia y de análisis que se ha construido para realizar esta valoración está orientado a ponderar las dimensiones que se incorporan en el currículo para la formación del ciudadano (hombre y mujer), así como las dimensiones de la calidad del currículo. El modelo de análisis, sustentado en los referentes teóricos, filosóficos, normativos y pedagógicos de la educación ciudadana, coloca en el centro la

evaluación de la relevancia y la pertinencia de la formación, en los cuatro núcleos formativos que dan cuerpo a este modelo de análisis: el político, el moral, el social y el de derechos. Éstos se consideran los atributos de la formación del ciudadano. En un segundo nivel se valoran los otros atributos del currículo: pertinencia, claridad, congruencia interna y externa, y equidad.

Organización del informe

La primera parte de este informe presenta el marco referencial en el que se basó el análisis curricular, y que comprende tanto los principales antecedentes históricos de la Formación Cívica y Ética (FCE) en nuestro país como sus propósitos principales en los diferentes niveles de la educación obligatoria. Además, mediante una serie de aproximaciones conceptuales se abre el debate en torno a la educación ciudadana como un proceso amplio cuya enseñanza involucra, desde la escuela, diversos ámbitos y escenarios fuera de los márgenes de una asignatura específica.

Para una mejor comprensión del debate de este campo de formación en el ámbito internacional, se describen los enfoques curriculares de Formación Ciudadana prevalecientes en diferentes países de Europa y América Latina, que permiten contrastar las aproximaciones psicopedagógicas de los currículos de dichos países con las del currículo de educación ciudadana para la educación obligatoria en nuestro país.

En segundo término, y como parte del abordaje metodológico, se construyó un modelo de evaluación del currículo de educación ciudadana. En el apartado correspondiente se describen las dimensiones, categorías y subcategorías, los objetos

de evaluación, los instrumentos y bases de datos, así como los procedimientos utilizados para el procesamiento de la información recogida.

Los instrumentos de análisis incluyen la definición de categorías, subcategorías, dimensiones y aspectos a evaluar, así como rúbricas cualitativas que describen aspectos cuantificables, matrices y listas de cotejo. Asimismo, se incluyen procedimientos para transformar las valoraciones cualitativas de los objetos curriculares en valoraciones cuantitativas que permiten apreciar, desde una perspectiva global y de conjunto, las dimensiones, los descriptores y los aspectos de la calidad del currículo, para proporcionar una visión panorámica del estado de la educación ciudadana en la educación obligatoria de nuestro país.

Debido a que se asume una concepción amplia de educación ciudadana que curricularmente se resuelve a través de una propuesta integral, la evaluación fue más allá de la valoración de la FCE. Por esta razón se incluyeron: el modelo educativo, los aprendizajes clave, el plan y programas de estudio para la educación básica, los programas de estudio de diversas asignaturas de educación básica, los planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior (EMS), los programas de estudio de EMS —bachillerato general, bachillerato tecnológico y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)— y los libros de texto de Conocimiento del Medio de secundaria y telesecundaria. Además, se incorpora al análisis la educación socioemocional (ESE), tanto en educación básica como en EMS, por considerarse como un vehículo fundamental para impulsar y mantener la formación de valores, actitudes y comportamientos esenciales para la promoción de la participación ciudadana en los diversos niveles educativos. La inclusión de estos objetos curriculares brindó la posibilidad de apreciar diferentes niveles de concreción del currículo en materia de educación ciudadana.

La tercera parte del informe concierne a la construcción teórica de la Formación Ciudadana, en la que se conjugan aspectos teóricos y metodológicos a partir de los cuales se desarrolló el análisis de los diferentes objetos curriculares considerados en esta evaluación. En este apartado se describen las características de las dimensiones de la formación del sujeto ciudadano: política, moral, social y en dignidad y derechos humanos.

En cuarto lugar se presentan los resultados del análisis realizado. Para tal efecto, se comentan las tendencias generales identificadas, mismas que posteriormente se analizan a partir de tres ejes de análisis de la relevancia curricular, los cuales permiten visualizar el tratamiento curricular de la educación ciudadana en cada nivel educativo. Los ejes de análisis son: 1) construcción de identidades, 2) conocimiento cívico y competencias ciudadanas y 3) valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica. Posteriormente, se presentan los resultados globales obtenidos del análisis por núcleo formativo, así como la descripción y el análisis de los resultados en cada uno de niveles de la educación obligatoria: educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Al cierre de este apartado se presentan los resultados del análisis de la pertinencia, la claridad, la congruencia interna y externa y la equidad del currículo de educación ciudadana para la educación obligatoria.

El informe concluye con un quinto apartado donde se desarrollan la discusión y reflexiones sobre los principales hallazgos, a partir de lo cual se destacan las áreas de oportunidad del currículo para la educación ciudadana. Asimismo, se plantea un conjunto de recomendaciones y propuestas.

El documento contiene también una serie de anexos que describen puntualmente las herramientas metodológicas desarrolladas para abordar el complejo proceso que

implicó desentrañar la calidad del currículo de FormaciónC, así como las bases de datos (en soporte digital) que se construyeron a partir de la información recopilada.

Agradecemos la colaboración de los doctores Bonifacio Barba Casillas y Andrés Sandoval durante las primeras aproximaciones a la construcción del marco referencial de este estudio. Sus aportaciones, así como las del Consejo Consultivo de la Educación Ciudadana sin duda contribuyeron a dimensionar la naturaleza del objeto de evaluación y a lograr una mayor claridad en la presentación de resultados.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN CIUDADANA COMO CAMPO CURRICULAR

Como punto de partida para evaluar el currículo de la Formación Ciudadana en la educación obligatoria en México se requiere definir sus características como campo curricular: dar cuenta tanto de sus antecedentes en el currículo nacional como de las lecciones aprendidas en la configuración del campo; definir sus sentidos y significados, y precisar las concepciones de ciudadanía y de democracia con base en el marco teórico y normativo.

Antecedentes de la educación ciudadana en México

El currículo de educación ciudadana del Modelo Educativo 2017, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, tiene como antecedentes las propuestas curriculares previas. Éstas se han sustentado en un perfil de ciudadanía y en una cierta concepción del papel de la escuela en su formación, definidos a partir de las necesidades del Estado en cada momento histórico. Asimismo, retoman distintos enfoques metodológicos sobre la manera como se aprende a ser ciudadano. La revisión de estos antecedentes ayuda a destacar aspectos clave del currículo de educación ciudadana y de su construcción como campo.

El nacionalismo y el enfoque constitucionalista

La tarea asignada a la escuela de brindar una educación ciudadana surgió con el proceso de constitución de los estados nacionales europeos (Rosanvallon, 1992). Siguiendo esa tendencia, desde los inicios del México independiente se delinearon proyectos de formación de ciudadanos que se identificaran con la nación mexicana.

Durante la mayor parte del siglo XIX la instrucción cívica se concibió como el conjunto de saberes y valores que niñas y niños debían adquirir para que, al crecer y convertirse en ciudadanos, actuaran con apego a la ley y a las normas establecidas en su sociedad. Se acudía a modelos de enseñanza basados en los catecismos religiosos, en los cuales los estudiantes memorizaban las respuestas, en este caso, de los catecismos políticos, centrados en el fomento a los sentimientos patrios, las características del buen ciudadano y definiciones sobre los órganos de gobierno (Roldán, 2012; Sánchez, 2008).

Desde entonces y prácticamente durante todo el siglo XX la educación ciudadana tuvo dos ejes: la construcción del nacionalismo, vinculado con el fortalecimiento de la unidad y la identidad nacional (Corona, 2015), y la visión constitucionalista, fundada en el conocimiento formalizado y abstracto de las leyes, principalmente de la parte dogmática de la Constitución y de la estructura del gobierno democrático, tanto del estudio de los órganos e instituciones públicos como de su organización político-administrativa. Al término de la Revolución de 1910, los proyectos relacionados con la educación cívica incorporaron los ideales de justicia social y aspectos de la democracia formal, como el sufragio libre y la no reelección. Los espacios curriculares destinados al tratamiento de estos contenidos recibieron varios nombres, siendo *Instrucción Cívica* y *Civismo* los más significativos. La celebración de ceremonias cívicas para exaltar las gestas de los *héroes que nos dieron patria* fueron clave para consolidar la instrucción cívica.

En este horizonte de ideas se enmarca el surgimiento de la primera generación de libros de texto gratuitos, los llamados “libros de la patria” (publicados entre 1959 y 1973). Según Corona (2015), con los de Historia y Civismo la Secretaría de Educación Pública (SEP) tuvo como propósito:

igualar a los mexicanos como una raza homogénea [...] El nacionalismo de esta época no se basa en ideales políticos compartidos, ni en la tarea de construir un presente y un futuro colectivos. El sentimiento nacional mira hacia atrás [...] Para

ser ciudadano, por lo tanto, los libros de texto insisten en que lo más importante es tener nacionalidad. El concepto de ciudadanía es enteramente formal y pasivo (Corona, 2015, p. 26).

Los esfuerzos por consolidar nuestra nación con el apoyo de la educación dibujan un proceso histórico que inicia con el surgimiento de la escuela mexicana y concluye en la última década del siglo XX. Dicho proceso da cuenta de puntos nodales para la construcción del campo de la educación ciudadana:

- El reconocimiento de la importancia de la educación para la consolidación de un Estado nacional mediante la formación de la identidad nacional, el conocimiento de la historia y el amor a patria. Los rituales cívicos y el catecismo político fueron los principales recursos de esta intención formativa.
- La estrategia de unificar a la población bajo el imaginario de una identidad nacional homogénea, sustentada en una historia, una lengua, una cultura y una religión compartidas por todos los mexicanos.
- La importancia dada a la instrucción cívica como proceso de socialización política y herramienta civilizatoria, expresada en el conocimiento de las leyes, la conciencia de los deberes hacia la patria y la introyección de las normas de urbanidad que debe observar un buen ciudadano. La educación para el deber y para el cumplimiento de obligaciones sin el reconocimiento de derechos es el foco de esta perspectiva.
- Los primeros pasos hacia la transformación de un pueblo analfabeta –con identidad de súbdito– en uno soberano, con capacidad de decisión, dispuesto a defender la soberanía ante la monarquía y a elegir a sus representantes.
- El fortalecimiento del laicismo y de la moral laica con un enfoque heterónimo, paradójicamente orientado a la formación de ciudadanos libres y virtuosos.
- La visión del *Estado educador* que presumía encarnar la conciencia de la sociedad y, por ello, la asunción del poder para dirigir la instrucción pública según la visión del poder público.

- La anulación de la diversidad y el aumento de la desigualdad como consecuencia de la visión abstracta y formal de la educación ciudadana, pues ambos asuntos estaban ausentes en las propuestas curriculares y en la política educativa. Sólo en el periodo posrevolucionario se incorporó la justicia social como parte del ideario de la política en general y se procuró la atención de la población rural e indígena.
- La prioridad de consolidar el Estado siempre estuvo por encima de la construcción de ciudadanía; una vez lograda cierta solidez en la institucionalidad política, la educación ciudadana fue desplazada por otras prioridades.

El civismo fue exitoso en la creación de la identidad nacional, así como en la valoración de los deberes ciudadanos; primero en los catecismos políticos y posteriormente mediante el conocimiento de la historia, la geografía, las instituciones y las leyes. Esta visión se cristalizó en el discurso magisterial y en los referentes de la población respecto del significado de “enseñar el civismo”. Como lo constata la historia política de nuestro país, no hubo un avance en la construcción de ciudadanos críticos, comprometidos, participativos y organizados, puesto que no era prioridad del Estado.¹ Por el contrario, en ese periodo la ciudadanía se concibió como la condición que delega al gobierno todas las decisiones para la vida pública y se limita a hacer un buen uso de los beneficios derivados de aquéllas.

De vuelta al Civismo

Consolidado el Estado, el sentido del civismo fue cambiando su foco de atención, aunque no abandonó la visión constitucionalista ni el fortalecimiento de la identidad nacional. Entre

¹ Diversos movimientos sociales —como el minero en 1951; el ferrocarrilero y el magisterial en 1959; el médico en 1964 y 1965, y el estudiantil en 1968 y 1971 (García, 2012; Moreno, 2014)— dan cuenta del talante autoritario del Estado mexicano para eliminar los intentos de cualquier forma de ciudadanía activa que, en particular, cuestionara sus políticas públicas.

1974 y 1993 el civismo formó, junto con Historia y Geografía, al área de Ciencias Sociales en educación primaria y en una porción importante de las escuelas secundarias.²

En esta área se promovían la comprensión de otros contextos políticos y culturales, el conocimiento de los problemas y los procesos de cambio en países similares al nuestro, así como la construcción de lazos de solidaridad con otras sociedades. Se impulsó la necesidad de superar desigualdades y se incorporó tíbiamente el discurso de los derechos humanos (DH), a la par del énfasis en el cumplimiento de obligaciones.

En esta área se abordaban problemas actuales de la vida de México y del mundo, con una perspectiva sociológica, histórica, geográfica, antropológica y política. De esta manera, el civismo formalista se diluyó en favor de una mirada crítica ante diversos procesos de la sociedad mexicana, concebida en vías de desarrollo. La reflexión sobre las condiciones sociales, políticas y económicas en otros países sentó las bases para configurar una concepción de una ciudadanía que incorporaba el mundo como ámbito de interés público, y ya no estaba centrada en las fronteras políticas y simbólicas de la nación mexicana.³

Este enfoque conceptual se plasmó en los libros de texto. Según Corona (2015), su enfoque pedagógico incluía estrategias didácticas como la realización de investigaciones, cuadros, esquemas, entrevistas, informes, consulta de fuentes diversas, entre otras actividades que implicaban una mayor reflexión por parte de los estudiantes.

En la última década del siglo XX el impulso a los DH en el plano internacional, las demandas sociales por la igualdad y la inclusión, así como la preocupación de diversos sectores por el

² En este periodo prevalecieron en la educación secundaria dos planes de estudio, uno organizado por asignaturas, donde Civismo continuó como asignatura independiente, y otro por áreas, en el que se le incluyó en la de Ciencias Sociales, al lado de Historia y Geografía.

³ De acuerdo con Villa (2009), a esta reforma la precedió una consulta entre docentes que arrojó la necesidad de contar con un plan y programas de estudios congruentes con la realidad social y económica del país y con los intereses de los educandos: “queda atrás el niño mexicano y se da paso a un educando abstracto, ciudadano del mundo” (Villa, 2009, p. 91).

fortalecimiento de los valores impulsaron una nueva educación cívica. Así, en la reforma curricular de 1993⁴ para primaria y secundaria se retomó la organización del plan de estudios por asignatura para las Ciencias Sociales, argumentando la necesidad del tratamiento sistemático y específico de Historia, Educación Cívica en primaria, Civismo en secundaria y Geografía. No obstante, las Ciencias Naturales en la escuela primaria se mantuvieron como área.

Esta medida fue bien vista por quienes consideraban que el civismo cobraría importancia al ser una asignatura independiente, con una carga horaria específica. Sin embargo, no hubo evaluaciones sobre las ventajas o desventajas del tratamiento articulado de las Ciencias Sociales, el cual podría haber contribuido a una visión no fragmentada de la realidad social, así como a la consideración de problemas de relevancia social.

En cuanto al enfoque conceptual, la Educación Cívica para primaria se definió como “el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento” (SEP, 1993a, p. 125). Se propuso dotar a los niños de “bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia por la vía electoral” (SEP, 1993a, p. 125). En secundaria, el Civismo pretendía “ofrecer a los alumnos las bases de información y orientación sobre sus derechos y sus responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana” (SEP, 1994, p. 127).

⁴ El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 incluyó la reforma a los planes y programas de estudio de la educación básica, la federalización de la educación básica, la publicación de la Ley General de Educación (LGE) y las modificaciones al artículo 3º que establecieron como obligatoria la educación secundaria y fundamentaron la creación del sistema de promoción docente llamado Carrera Magisterial.

La estrategia de inclusión de la educación ciudadana en el currículo de 1993 fue la creación de una asignatura, pero para primero y segundo grados de primaria se impulsó cierta articulación curricular que aún prevalece: se creó la asignatura Conocimiento del Medio, integrada por Educación Cívica, Ciencias Naturales, Historia y Geografía. En tercer grado los contenidos de la Educación Cívica se articularon con Historia y Geografía en el estudio de la entidad mediante libros de texto estatales. La Educación Cívica se impartía como asignatura específica a partir de cuarto grado, con una carga horaria de una hora semanal.⁵ En la educación secundaria el Civismo se impartiría en primero y segundo grados, con tres y dos horas semanales, respectivamente. Estos programas tenían una organización temática desplegada en cuatro aspectos:

- Formación en valores. Mediante una retórica que destacaba la importancia de los valores, se exhortaba a respetar la ley y a las demás personas; a valorar la libertad, y a ser justos, solidarios, tolerantes y honestos.
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes. Se centraba en el conocimiento de la Constitución y en el reconocimiento de la importancia de cumplir los deberes, y se incluían temas relacionados con los derechos humanos, particularmente los de la niñez, desde un enfoque más orientado al conocimiento que a su ejercicio. No se alude aún a la formación del sujeto de derecho ni se responsabiliza al Estado de garantizar los derechos.
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio y la federación. Este aspecto enfatizó el conocimiento normativo e institucional del país, con la concepción de un ciudadano que debe conocer la ley y las instituciones para respetarlas y saberse parte de un Estado republicano.

⁵ Conocimiento del Medio, en primero y segundo grados contemplaba 3 horas semanales.

- Fortalecimiento de la identidad nacional, en el que prevalecieron los clásicos elementos del civismo patriótico.

Los programas de estudio de 1993 tuvieron una organización temática; tras la descripción del enfoque pedagógico, se enunciaban los temas de cada asignatura. En Educación Cívica y Civismo el enfoque pedagógico llamaba a relacionar los contenidos con las experiencias de los estudiantes, pero no se publicaron libros de texto para primaria⁶ ni materiales para docentes⁷ con orientaciones para concretar dicho enfoque. Debido al fuerte vínculo de la práctica docente con los libros de texto, la falta de este recurso limitó la aplicación de esta materia en las escuelas primarias (Rosales, 2005).

A pesar de la incorporación explícita de los valores y los DH, estos programas fueron cuestionados como herederos del enfoque prescriptivo en la transmisión de valores, con un estudio de las leyes alejado del contexto y sin referentes reales ni vínculos con la vida de niñas, niños y adolescentes (NNA), a quienes además se veía como futuros ciudadanos y no como sujetos de derechos ni como actores sociales con voz y voto para incidir en sus espacios de convivencia (Brown, 2000). También se cuestionó el nacionalismo implícito, articulado con el conocimiento de las instituciones desde una mirada formalista y una noción de vida pública donde la comunidad nacional y el gobierno tienen preponderancia sobre las personas, sus necesidades y su capacidad para participar y tomar decisiones. El currículo tampoco consideraba la diversidad y la igualdad como derecho, y estaban ausentes tanto la perspectiva de género como la interculturalidad. Así, los programas de Civismo y Educación Cívica ratificaron una educación ciudadana basada en el estudio

⁶ Sólo se publicó el texto *Conoce nuestra Constitución*, versión del texto constitucional para alumnos de cuarto a sexto de primaria.

⁷ Se produjo la serie de cinco videos titulada Entre Maestros. Educación Cívica, para la barra de verano dirigida a los docentes de educación primaria.

temático y no en capacidades para la vida democrática, la vigencia de los DH o la vivencia de los valores.

La creación de la asignatura de Formación Cívica y Ética

En 1999 la SEP publicó el programa Formación Cívica y Ética (FCE) para los tres grados de la educación secundaria. Aunque conservó la organización temática y la carga de información, esta nueva asignatura se distinguió por sumar los contenidos de Orientación Educativa con un enfoque formativo, laico, democratizador, nacionalista, universal, preventivo y comunicativo. La educación en valores se incorporó a la FCE junto a temas emergentes y de relevancia social, como el desarrollo humano, el ambiente sustentable, el ejercicio responsable de la sexualidad y la prevención de adicciones (SEP, 1999a; 1999b).

Esta articulación temática y de enfoque propició un vínculo con los intereses, las experiencias y los problemas de los adolescentes, lo que hizo posible aprovechar las oportunidades para intervenir en la mejora de sus entornos cotidianos, así como para fortalecer la toma de decisiones, el ejercicio del juicio crítico y el diálogo, indispensables para participar en asuntos públicos. Al incluir la ética, se abrió paso a la dimensión moral de la vida ciudadana desde una perspectiva autónoma, en la que las personas deciden y actúan orientadas por sus valores y principios.

En el enfoque de esta asignatura fueron fundamentales la concepción de democracia representativa y participativa, así como las orientaciones metodológicas para el trabajo docente, en especial el impulso de prácticas de enseñanza dialógicas y participativas que fomentaran el diálogo, el análisis, la investigación, el desarrollo moral autónomo y la ciudadanía activa. Para ello, la SEP elaboró un libro para el maestro y publicó un programa ampliado con explicaciones adicionales sobre los referentes conceptuales del programa, lo que incrementó su claridad y las posibilidades de apropiación por parte del profesorado. Autores y editoriales responsables de elaborar los libros de texto recibieron información y

acompañamiento para una la aplicación del nuevo enfoque. En educación telesecundaria se modificaron los materiales de esta asignatura con un nuevo modelo de trabajo: se dejaron de lado los compendios de conceptos básicos, así como la sujeción de la jornada escolar a los horarios de transmisión de los programas elaborados ex profeso. La carga horaria era de tres horas en primer grado, de dos en segundo y de tres en tercero.

Para el diseño de esta asignatura se consultó a diversos sectores de la sociedad, lo que hizo evidente la necesidad de que el currículo de la educación ciudadana contara con un amplio consenso y ratificara su carácter, de cara al énfasis en la educación moral.

Un programa integral con enfoque competencial

Desde 2002 la SEP propició la creación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética en la educación primaria (PIFCYE), orientado por una propuesta de currículo por competencias ciudadanas⁸ que el Instituto Federal Electoral (IFE) desarrolló en su programa Educar para la Democracia (Conde, 2014). Dicho programa definía 11 competencias ciudadanas a desarrollar en los diez grados de la educación básica. Tras una prueba piloto que demostró su consistencia, pertinencia y aplicabilidad, la SEP integró un comité interinstitucional que partiría de dicho programa para definir competencias cívicas y éticas. Éste definió los siguientes elementos que luego darían cuerpo al PIFCYE:

- Ocho competencias cívicas y éticas: conocimiento y cuidado de sí mismo; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y aprecio de la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y a la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de justicia; comprensión y aprecio por la democracia.

⁸ El programa Educar para la Democracia definía las competencias ciudadanas como el conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su relación con otros y en su actuación sobre el entorno social y político (Conde, 2004a).

- Una estructura curricular integral para promover experiencias significativas a través de cuatro ámbitos: el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal (SEP, 2008e, p. 21).
- Tres ejes formativos: personal, ético y ciudadano.
- Temas relativos al género, los derechos humanos, el medio ambiente, la convivencia intercultural, el respeto a la diversidad, la no violencia, la salud integral, así como los derechos sexuales y reproductivos.

Las competencias cívicas y éticas fueron el principal organizador curricular; el foco de atención se desplazó de los temas hacia los aprendizajes esperados que concretaban las competencias. Éstas representaron una vía para privilegiar una concepción de ciudadanía que incluye a NNA como sujetos políticos activos, así como una educación ciudadana, que los educa para ejercer dicha ciudadanía tanto en el presente como en el futuro.

[Las competencias cívicas y éticas son] el conjunto de comportamientos, valores y saberes que favorecen que las niñas, los niños y los jóvenes definan de manera autónoma su proyecto personal, sustenten sus acciones en valores universales libre y conscientemente asumidos, desarrollen su potencial, establezcan relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena, se asuman como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo, y se comprometan con la defensa de la vida democrática, de la legalidad y la justicia (SEP, 2011b, p. 54).

Desde la perspectiva metodológica, las competencias movilizan el aprendizaje de la ciudadanía activa y el desarrollo moral al articular conocimientos, habilidades, actitudes y valores con problemas reales e hipotéticos de la vida social, política, cultural y sociomoral. En este enfoque, los estudiantes realizan acciones que los forman como ciudadanos competentes, como “deliberar, elegir entre opciones de valor, tomar decisiones, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos” (SEP, 2011b). Esto promueve el diseño de

situaciones didácticas en torno a problemas concretos y contextualizados, y la distancia con un trabajo didáctico centrado en la elaboración de conceptos abstractos.

Un acierto de este programa fue su carácter integral. Se reconocía que era importante, pero no suficiente, contar con una asignatura en la que los propósitos y contenidos de la educación ciudadana tuviesen peso curricular. Para vincular el aprendizaje de la ciudadanía con el contexto y aprovechar la fuerza formativa de la cultura escolar, el desarrollo de las competencias cívicas y éticas se proyectó hacia todos los ámbitos de la vida escolar (tabla 1.1).

Tabla 1.1. Asuntos para trabajar en el ambiente escolar, la vida cotidiana y la transversalidad

Ambiente escolar	Vida cotidiana del alumnado	Trabajo transversal
El respeto a la dignidad de las personas	Cuidado de sí mismo, identidad y expectativas personales y familiares	Educación ambiental
La resolución de conflictos y la negociación de intereses personales y comunitarios	Derechos y responsabilidades en el hogar, en la comunidad y en el país	Educación para la paz
La equidad, la inclusión y la integración educativa	Respeto y valoración de la diversidad; participación y resolución de conflictos	Educación intercultural
La participación y la existencia de normas claras y construidas de manera democrática	Los estudiantes, la familia y los medios de comunicación	Perspectiva de género

Fuente: elaboración propia con base en *Programa Integral de Formación Cívica y Ética* (SEP, 2008e).

En 2008 la SEP publicó el PIFCYE y los libros de texto de FCE de primero a sexto grados, integrados por un conjunto de escritos exhortativos articulados en varias secciones y con distintas intenciones didácticas. Según las evaluaciones realizadas a petición de la autoridad educativa, estos materiales no eran consistentes con el enfoque competencial ni pertinentes debido a la complejidad del lenguaje y de las actividades planteadas.

[...] el libro de Formación Cívica y Ética se compone de pequeños textos firmados por instituciones gubernamentales [...] En lugar de un discurso homogéneo, con

una sola dirección y visión del pasado, el presente y el futuro, este libro presenta una visión fragmentaria. Siendo las mismas instituciones las encargadas de presentar los logros y las tareas civiles del México contemporáneo, es evidente que no hay margen para las aproximaciones críticas, cuando incluso los [textos] presentados son descontextualizados y hasta contradictorios entre sí (Corona, 2015, p. 85).⁹

En el marco de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) 2006 se elaboró un nuevo programa de FCE para segundo y tercer grados organizado también a partir de las ocho competencias cívicas y éticas, con propósitos por bloque, aprendizajes esperados, contenidos, comentarios y sugerencias didácticas. Siguiendo lo establecido en el PIFCYE, en los programas de FCE para secundaria los aprendizajes esperados se promueven en ámbitos: el ambiente escolar, la propia asignatura y la contribución de todas las otras asignaturas del currículo respecto a los temas de conservación del ambiente, equidad de género, interculturalidad, respeto a la diversidad y papel social de la ciencia y la tecnología. No se alude a la vida cotidiana del alumnado (SEP, 2007).

La integralidad propuesta comenzó a diluirse y a limitarse al espacio de la asignatura, quizá porque los materiales distribuidos por la SEP se centraron en ésta. Otros programas que podrían haberse articulado al ambiente escolar, como Cultura de la Legalidad y Escuela Segura, no adquirieron fuerza suficiente en la gestión escolar. El primero se convirtió en una oferta curricular estatal, mientras que el segundo se acotó a las escuelas en contextos de violencia, aunque en su aplicación participaron docentes que impartían Formación Cívica y Ética.

⁹ En el *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados* (Cox, 2010), Cristian Cox destaca la importancia del conocimiento de la vida institucional para interesar a los estudiantes en el mundo político. Sin embargo, es necesario que este conocimiento contribuya al ejercicio de los derechos y a la construcción de lo público, más allá de la formalización de la vida institucional.

Por otro lado, la SEP diseñó nuevos materiales para el estudiante y el docente de esta asignatura en telesecundaria, y en ellos se logró un tratamiento más aproximado al enfoque competencial que los diferenció de los libros de texto de primaria publicados en 2008.

La Formación Cívica y Ética en la Reforma Integral de la Educación Básica

En la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011 los programas de FCE de primaria y secundaria mantuvieron la mayor parte de los elementos de las propuestas de 2006 y 2008, particularmente las ocho competencias cívicas y éticas. Además:

- Se fortaleció la organización curricular en torno a los aprendizajes esperados, definidos como aquellos que hacen evidente lo que los estudiantes sabrían y sabrían hacer al trabajar con el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (SEP, 2011c).
- Se conservan los tres ejes formativos (personal, ético y ciudadano).
- La distribución de las competencias en cada bloque fue más clara.
- Respecto de los cuatro ámbitos previstos desde el PIFCYE 2008, en la educación primaria se precisó el ámbito en que debían trabajarse los aprendizajes esperados y los contenidos, y en la secundaria se señalaron los que debían trabajarse en el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.
- Se incrementaron los temas para el trabajo transversal, con lo que se hicieron visibles aspectos de la vida social colindantes con la Formación Ciudadana: educación ambiental para la sostenibilidad; educación para la paz y los derechos humanos; educación intercultural; perspectiva de género; educación para la salud; educación sexual; consumo ético; educación financiera y económica; educación para la seguridad en el camino; transparencia y rendición de cuentas; cultura de la prevención de la drogadicción, y uso racional y ético de la tecnología.
- Se mantuvieron los procedimientos formativos planteados en el programa de 2008 de primaria (diálogo, toma de decisiones, juicio ético, participación y comprensión y reflexión crítica) y se añadieron dos (empatía y proyectos de trabajo).

- Aunque se conservaron varios de los componentes del PIFCYE, finalmente el trabajo en las escuelas de primaria y secundaria se concentró en el espacio curricular de la asignatura, y la integralidad adquirió un carácter declarativo.

La Formación Ciudadana en educación preescolar

El preescolar es un nivel primordial para la educación ciudadana, ya que los patrones de socialización en esta etapa de la vida establecen conexiones cerebrales esenciales para entender y concebir el mundo; el aprecio a sí y a los otros se educa en esta etapa, como antesala del *nosotros*. En este nivel el desarrollo curricular en materia de educación ciudadana ha seguido su propia ruta. En las propuestas curriculares de 2004 y 2011 se ha organizado por competencias que, a su vez, conforman varios campos formativos, dos de ellos relacionados con la educación ciudadana:

Desarrollo social y personal. Incluye “las actitudes y procesos de la construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales; la comprensión y regulación de las emociones, y la habilidad para establecer relaciones interpersonales. También promueve la auto-regulación mediante el acuerdo con los límites a su conducta” (SEP, 2011a, p. 47). Se divide en dos aspectos: identidad personal (identidad personal y autonomía en el programa de 2004) y relaciones interpersonales.

Exploración y conocimiento del mundo. “Formación y ejercicio de valores para la convivencia, sobre la cultura familiar y de su comunidad; la comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social, y de los factores que posibilitan la vida en sociedad” (SEP, 2011b, p. 43).

Cada campo incluye competencias planteadas de manera general; la enunciación de los aprendizajes esperados que se asocian con éstas suele ser de un alcance más amplio que la de los primeros grados de primaria. Esto reporta desafíos en materia de consistencia, continuidad y gradualidad en el desarrollo de procesos clave de la Formación Ciudadana.

La educación ciudadana en la educación media superior

El nivel que conocemos como educación media superior (EMS) tiene sus orígenes en México en el siglo XIX, pero, a diferencia como ocurrió con la educación básica, la Formación Ciudadana no fue una de sus finalidades primarias, pues se concentró más en orientar a los jóvenes hacia los estudios científicos universitarios (Neyra, 2010).

De acuerdo con Meneses (1986), la Formación Ciudadana incluía desde principios del siglo XX asignaturas como Educación Cívica y Derecho Usual (1915), y Civismo y Encauzamiento de la Vocación (1918, 1920). La oferta educativa se fue incrementando y diversificando, con énfasis en la formación técnica, la preparación para el trabajo como opción terminal profesional o bivalente, o la de carácter propedéutico, para proseguir los estudios universitarios.

Entre 2003 y 2006 la Dirección General de Bachillerato (DGB) promovió una reforma curricular en la que se actualizaron las asignaturas existentes y se incorporó Ética y Valores I y II, la cual aún existe.

En 2003 el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) llevó a cabo una Reforma Académica para consolidar una metodología de “Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas”. Se redefinieron los perfiles de egreso, se diseñaron los mapas curriculares de las carreras y se incorporó la formación básica en los planes de estudio para cumplir con los requisitos del bachillerato. Desde entonces el CONALEP tiene en su componente básico las asignaturas Desarrollo Ciudadano; Identificación de la Biodiversidad; Contextualización de Fenómenos Sociales, Políticos y Económicos, e Interpretación de Normas de Convivencia Social.

El Marco Curricular Común

En 2008 se impulsó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y, en 2012 EMS se convirtió en el último trayecto de la educación obligatoria, por considerarlo esencial en la formación de los mexicanos. Además de la obligatoriedad de la EMS, se propuso dar un mayor énfasis a la formación integral de los estudiantes, con independencia del subsistema o la modalidad que cursaran. Se argumentó que el bachillerato debería promover competencias y tener un enfoque pedagógico constructivista que tomara distancia del modelo de transmisión del conocimiento especializado para centrarse en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, con una fuerte participación de los estudiantes, así como una evaluación continua y formativa.

En consecuencia, se diseñó el Marco Curricular Común (MCC), integrado por un conjunto de competencias genéricas y disciplinares básicas que representan una base común de conocimientos, habilidades y actitudes para quienes cursan el nivel.

Las competencias son esquemas integrados de saberes o atributos (informaciones, habilidades, formas de pensamiento, estrategias cognitivas o meta cognitivas, valores y actitudes) para el logro de desempeños relevantes, para la realización exitosa de tareas o la resolución de problemas específicos en situaciones comunes de la vida diaria, de manera racional, informada y estratégica (COLBACH, 2009, p. 31).

Las competencias que establece el MCC son de tres tipos: genéricas, disciplinares y profesionales, que pueden ser básicas o extendidas. Las dos primeras son comunes a todos los subsistemas y modalidades, y representan el piso común y la base de la formación de los estudiantes de EMS, así como el mecanismo de continuidad con la educación básica:

el MCC responde a la triple necesidad de la educación media: ser el vínculo entre la educación básica y la educación superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan puedan desempeñarse como ciudadanos y, en su caso, en la educación superior, y responder a la necesidad de una buena parte de los estudiantes de prepararse para el mundo laboral (SEP, 2008b, p. 42).

La Formación Ciudadana en el perfil de egreso y en las competencias disciplinares básicas

En la RIEMS se presentó por primera vez un perfil de egreso común a la mayor parte de los bachilleratos que pusieron en marcha el MCC. En dicho perfil se plantea que las 11 competencias genéricas son capacidades indispensables para que una persona se inserte en el mundo contemporáneo como un ciudadano pleno, aunque solamente algunas de ellas están directamente relacionadas con la Formación Ciudadana.

Las competencias disciplinares se organizan en cinco áreas; las que tienen relación directa con la educación ciudadana son Ciencias Sociales y Humanidades, y sus competencias disciplinares se desarrollan en asignaturas como Historia, Derecho, Sociología, Política, Antropología, Economía y Administración, dependiendo del plan de estudios. El campo formativo de Humanidades y sus competencias se definieron en 2012, y se despliegan en asignaturas como Literatura, Filosofía, Ética, Lógica y Estética.

Con base en las competencias genéricas de 2008, se definieron competencias disciplinares básicas en las que se consideran contenidos sociológicos, políticos y antropológicos. En 2012 se formularon las competencias correspondientes a las humanidades, y en estas últimas se aprecia un énfasis en aspectos éticos y políticos.

El programa Construye T

La educación socioemocional (ESE) es un componente importante de la educación ciudadana. Ha cobrado importancia en los últimos años hasta ganar su propio espacio en el Modelo 2017. En EMS el programa Construye T representa su principal antecedente.

En 2007 la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), convocó a un grupo de organizaciones de la sociedad civil (OSC) expertas en juventudes y prevención, para diseñar un programa a fin de prevenir situaciones de riesgo en jóvenes. En 2008, en todas las entidades del país se sumaron otras organizaciones e instituciones de educación superior para la operación del programa Construye T. Programa de Apoyo a las y los Jóvenes de Educación Media Superior para el Desarrollo de su Proyecto de Vida y la Prevención en Situaciones de Riesgo. La coordinación nacional estuvo a cargo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con el respaldo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y en 2009 se incorpora la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El principal objetivo de Construye T es reducir la deserción escolar en la educación media superior, mediante la creación de comunidades educativas que favorezcan la inclusión, la equidad, la participación democrática y el desarrollo de competencias individuales y sociales de las y los jóvenes. El Programa opera en tres niveles: 1) prevención, 2) formación, y 3) protección (PNUD, 2014).

Desde su diseño hasta 2013 las dimensiones de trabajo fueron Conocimiento de sí mismo, Vida saludable, Escuela y familia, Cultura de paz y no violencia, Participación juvenil y Construcción de proyecto de vida. Durante este trayecto, el programa contó con un manual de operación que en su estructura de participación consideraba un comité nacional, 32 comités estatales y comités escolares Construye T, conformados por la comunidad escolar, incluidos los estudiantes. Los lineamientos de operación y administración eran puntuales, pero las dimensiones se trabajaban de acuerdo con los intereses y necesidades de los

estudiantes, los proyectos o clubes escolares y el contexto o la región. Esto favorecía la accesibilidad y la flexibilidad en la implementación del programa, ya que era adaptado en cada entidad según la experiencia de la OSC responsable.

Al ser un programa que trabajaba al unísono con directivos de diferentes subsistemas, permitió el intercambio entre jóvenes de diversos contextos y con distintas necesidades.

Uno de los logros más significativos de esta iniciativa ha sido el diseño y la puesta en marcha de un modelo de intervención orientado a institucionalizar la participación adolescente en las escuelas de nivel medio superior, con lo cual se hace efectivo el ejercicio de este derecho [...] aunque en la Convención sobre los Derechos del Niño se reconoce el derecho de las y los adolescentes a participar y a expresar libremente sus opiniones respecto de los asuntos que les conciernen, regularmente los programas públicos dirigidos a este sector de la población no cuentan con dispositivos para reconocer sus necesidades y recabar sus opiniones o propuestas. Por esta razón, el Programa Construye T constituye un referente para otros programas públicos dirigidos a personas en edad adolescente (UNICEF, 2014).

En el ciclo escolar 2014-2015 Construye T fue rediseñado. La prevención de riesgos fue desplazada por el desarrollo de habilidades socioemocionales en la comunidad escolar y la implementación de acciones participativas para contribuir a la mejora del ambiente escolar en los planteles de la EMS. Se estructuró en tres dimensiones (Conoce T, Relaciona T y Elige T) con seis habilidades socioemocionales generales y 18 específicas. La dimensión Relaciona T refiere a algunas competencias de la educación ciudadana, como la conciencia social, el manejo de conflictos o el comportamiento prosocial.

De acuerdo con el manual de operación (2014-2015), las estrategias para mejorar el ambiente escolar se enfocaron en elementos sociales y organizativos vinculados con la educación ciudadana: 1) convivencia entre sus integrantes; 2) motivación y satisfacción de

sus integrantes; 3) comunicación efectiva entre sus integrantes; 4) creación de espacios para la expresión de la diversidad; 5) creación de espacios de participación, y 6) clima de seguridad y confianza (PNUD, 2014).

En junio de 2017, en el marco del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, la SEMS integró la ESE a los planes y programas de estudio del MCM de EMS, incorporando así las habilidades socioemocionales al currículo de una manera deliberada, específica y con contenidos genéricos. El programa Construye T dejó de ser un programa optativo y se convirtió en obligatorio.

Sentidos y significados de la educación ciudadana en el currículo

La idea de formar ciudadanos desde la escuela ha estado presente en la política educativa mexicana durante casi dos siglos, aunque con distintas intenciones, significados y abordajes. Muy lentamente y de manera gradual, el currículo oficial ha pasado de una visión formalista del civismo hacia otra más amplia en la que el conocimiento de las leyes, la promoción del nacionalismo y el conocimiento de la historia se articulan con los intereses y preocupaciones cotidianos del alumnado, y con asuntos de relevancia social, tales como la educación para la paz y los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, la perspectiva de género o la convivencia intercultural, entre otros.

El campo de la educación ciudadana ha transitado por un largo proceso de construcción que no ha sido sencillo. Se trata de un campo fuertemente engarzado con el proyecto político de nación del gobierno en turno y mediado por las condiciones políticas, económicas y culturales del país y del mundo. Este campo recibe las presiones de las distintas posiciones éticas, políticas e ideológicas que circulan en la academia, en la sociedad civil, en los grupos de poder e incluso en los organismos internacionales, en el marco de un mundo complejo, desafiante, multicultural y en constante evolución. Se encuentra atravesado también por debates teóricos, políticos y pedagógicos sobre el tipo de ciudadanía y de sociedad que se

pretende construir, así como por los abordajes curriculares, pedagógicos y metodológicos que se plantean para ello.

Entre los desafíos de la educación ciudadana se encuentra el de responder a las crecientes exigencias de respeto a la dignidad humana, motivadas ya sea por la evolución moral de las sociedades o, por el contrario, por la indignación ante situaciones que violentan los DH, la paz, las libertades y otros principios éticos universales. Su planteamiento en los programas de estudio representa la respuesta a estas condiciones y exigencias; por eso, y porque sus propósitos y contenidos no son estables como en otras ciencias sociales y humanidades, la educación ciudadana es dinámica.

La base de la educación ciudadana es la convicción de que puede formar a las personas, transformarlas en el plano individual y colectivo, y dotarlas de capacidades para participar en la construcción y la transformación social. Esta intención tiene muchas implicaciones; por ello, se requiere clarificar tres nociones: ciudadanía, democracia y educación ciudadana, e identificar tanto los puntos clave de su construcción como los desafíos y nudos problemáticos a los que se enfrenta la humanidad en este siglo XXI.

Una ciudadanía integral para una democracia de ciudadanos

Más allá de un estatus legal,¹⁰ la ciudadanía sólo puede ser asumida como práctica política a partir de la configuración integral del ciudadano como sujeto político, social, moral y con dignidad y derechos.

¹⁰ En los artículos 1º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) se encuentra la base que amplía la noción de ciudadanía más allá del estatus legal y de su referencia con el Estado, cuando se señala la relación existente entre la capacidad de su ejercicio y el reconocimiento de los derechos de todo ser humano como sujeto digno. Lo mismo se refiere en la LGE, que reglamenta el derecho a la educación asumiendo que el sistema educativo deberá asegurar la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo y promover el desarrollo de actitudes y valores de respeto a la dignidad humana.

Esta concepción amplia de ciudadanía como sustento de la democracia, que pone en el centro el ejercicio y la defensa de sus derechos y que es capaz de construir vías alternativas al ejercicio político tradicional, se ha fortalecido frente a diversos desafíos como las migraciones, la conectividad, la aldea global, la aparente democratización de la información y el conocimiento, así como la necesidad de una ética universal.

A partir de la reivindicación de la garantía del ejercicio de los DH en los múltiples ámbitos en los que se desenvuelve, se requiere que el ciudadano se configure como sujeto político cuya identidad se conforma en una democracia y para ella, asumiendo que ésta última “excede a un método para elegir a quienes gobiernan; es también una manera de construir, garantizar y expandir la libertad, la justicia y el progreso organizando las tensiones y los conflictos que generan las luchas de poder” (PNUD, 2004, p. 18).

En esta perspectiva, el papel de la ciudadanía en la construcción y el fortalecimiento de la democracia tiene su expresión más básica en la elección periódica de los gobernantes, pero no se agota allí, sino que esta ciudadanía participativa y transformadora se involucra de manera activa y consciente en la eliminación de los obstáculos para construir una igualdad real para todos, y para garantizar la plena vigencia y la protección de los DH y la vida democrática. Se trata de un reto fundamental de una sociedad que se postula democrática, como la mexicana, en la cual las brechas de la desigualdad se han incrementado en los últimos años (Oxfam, 2016; 2017).

Al entrar en crisis los antiguos esquemas integradores entre el Estado y la ciudadanía, surgen los sujetos con sus diversidades, que pugnan por ser reconocidas cuando no encuentran los cauces para su expresión y desarrollo. De ahí emerge otro desafío de la democracia: la necesidad de construir una nueva forma de ser comunidad política en el barrio, la escuela o el país. Esta aspiración se relaciona con la capacidad de nuestras sociedades para “elaborar pluralidad” y para asumir la construcción del *orden* como un problema político y como una obra colectiva y conflictiva, tal como plantea Lechner (1988).

Al asumir que este proceso se da en el complejo juego de tensiones que aparece entre el yo, nosotros y los otros, se destaca el desarrollo de capacidades para la aceptación y la valoración de la diferencia como elemento que enriquece la convivencia, así como para fortalecer la capacidad de construir un pensamiento propio que permita disentir del otro de manera pacífica al buscar la construcción de acuerdos cuando se afronten los conflictos que la diferencia produce. Lo anterior da lugar a la construcción de nuevas formas de pertenencia a la comunidad política donde sea posible adoptar *nuevas maneras* de concebir el consenso y la vida en comunidad, con los otros y en lo público, para dejar atrás las tradicionales formas de inclusión centradas en procesos de homogeneización democrática.

Ciudadanía para el siglo XXI: ciudadanía digital y mundial

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han ampliado el espacio público y los ámbitos de interacción en donde se construyen las relaciones, circulan los significados y se ejerce el poder.

Definida como la implicación en asuntos sociales y políticos de manera activa y efectiva mediante el empleo de las TIC, la ciudadanía digital emplea información para denunciar, orientar la opinión pública, generar nuevas formas de participación como el ciberactivismo y promover la construcción de consensos. Tanto los medios de comunicación masiva tradicionales como los nuevos constituyen una de las más importantes claves de acceso al debate público en la moderna “ágora global”. Se han incrementado las posibilidades, pero también ha aumentado la brecha entre quienes tienen acceso al conocimiento y a la información y quienes no, ampliando las condiciones para la exclusión social. Esto demanda acciones para lograr la equidad en la construcción de la ciudadanía digital.

Por su parte, la ciudadanía mundial alude a una identidad política sustentada en el principio de unidad de la humanidad, en el sentido de pertenencia a ella y en el compromiso con la tierra, lo que genera responsabilidad con lo que les ocurre al género humano y al planeta,

así como la conciencia de que las acciones personales y colectivas ocurren en un mundo interconectado e influyen en las generaciones actuales y futuras.

La identidad política que subyace a la ciudadanía mundial no se ciñe a las fronteras geográficas ni a los nacionalismos, pero no se rechazan las lealtades a la patria, a la nación de cada pueblo ni la abolición de la autonomía nacional.

La noción de ciudadanía mundial global incluye un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que configuran una ética global que se espera que sea adoptada y promovida por los pueblos del mundo para lograr el desarrollo sostenible. Los valores de la ciudadanía mundial incluyen la tolerancia, el respeto mutuo, la responsabilidad compartida, la igualdad, la valoración de la diversidad, la solidaridad, el bien común y la lucha por la paz y contra la discriminación. Esta ética global surge y se fortalece en la aceptación de la unidad de la humanidad y en la comprensión de la interconexión natural, social, económica y ambiental. Implica también la conciencia de los derechos derivados de la condición de ciudadano del mundo.

Se trata de la configuración de ciudadanos globales¹¹ como personas conscientes de la amplitud del mundo y de su propia función en él; que respetan y valoran la diversidad y comprenden la economía global y los asuntos sociales y políticos, y que son críticas con las injusticias sociales y participan y contribuyen en las comunidades en distintos niveles, desde el local hasta el global (Oxfam, 2006).

¹¹ Aunque esta aseveración es controvertida, pues ¿cómo puede haber ciudadanos globales en la era de la globalización cuando no existe una democracia mundial y los mercados lo determinan todo? En otro sentido, la UNESCO (2007) reconoce que hay una serie de tensiones vigentes en el momento de proponer los conceptos de ciudadanía mundial y educación para la ciudadanía mundial. Si bien estas tensiones varían, todas ellas apuntan a la cuestión fundamental de cómo promover la universalidad (por ejemplo, la identidad, el interés, la participación y el deber comunes y colectivos) respetando al mismo tiempo la singularidad (es decir, los derechos individuales, la superación personal).

Algunos asuntos fundamentales de la ciudadanía mundial son la reducción de la desigualdad, el respeto y la protección de las diversidades, el desarrollo sostenible, la justicia económica y social, la igualdad sexual y de género, la defensa de la dignidad humana, la construcción de la paz y la cooperación entre los pueblos, y se expresan en la conciencia de la necesidad de participar en la construcción del desarrollo sostenible.

El concepto de ciudadanía mundial está considerado en el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En éste se plantea que para 2030 se debe

asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015, p. 21).

Para lograr el ODS 4, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de impulsar procesos formativos que generen en los estudiantes la conciencia de que son miembros de una comunidad global y que pueden usar sus conocimientos y capacidades en beneficio de ella; fomentar el entendimiento entre distintas culturas, así como la tolerancia, el respeto mutuo y la responsabilidad compartida; reconocer la diversidad natural y cultural del mundo, y que todas las culturas y civilizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible y a la construcción de una sociedad mundial pacífica y próspera.

Esta práctica educativa busca empoderar a los estudiantes para que participen, asuman papeles activos —tanto local como globalmente—, enfrenten y tomen parte en la solución de desafíos mundiales, y contribuyan de manera proactiva a la construcción de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. En este proceso estudiantes y

educadores examinan las causas de los acontecimientos a nivel local y sus conexiones con el nivel mundial, e identifican posibles soluciones.

Niñas, niños y adolescentes como sujetos políticos, con dignidad y derechos

En la Convención sobre los Derechos del Niño (CSDN) y sus dos protocolos facultativos se definen los derechos que todo niño y niña debe gozar: a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección frente a los malos tratos y a la participación en la vida familiar, cultural y social. Se sustenta en cuatro principios: la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el respeto a sus puntos de vista. De esta manera, la CSDN reconoce que NNA son sujetos políticos y sujetos de derechos, aunque efectivamente algunos derechos políticos y económicos requieren la mayoría de edad para su pleno ejercicio, lo que no debería ser razón para limitar los demás.

Este reconocimiento propicia un cambio de paradigma en la representación de esta población, así como en las políticas públicas en general y, de manera particular, en los programas educativos. Tal proceso no ha sido sencillo, debido a que hasta la última década del siglo XX imperó la idea de que NNA, más que sujetos de derechos, eran sujetos de protección y requerían ejercer sus derechos a través de un tercero, aunque sí podían cumplir de manera cabal con sus deberes cívicos.

Desde dichas concepciones restringidas, durante muchos años el civismo clásico formó a NNA para ejercer en el futuro su ciudadanía y ejercer en el presente sus deberes hacia la comunidad, en el plano más individual posible. Se privilegiaban los rituales cívicos que fortalecían los valores patrios y se inculcaban valores para ser un buen ciudadano de acuerdo con los estándares de una ciudadanía liberal. Como objetos de protección y sujetos no pensantes, la transmisión de información sobre las leyes, las instituciones y los procedimientos democráticos era el núcleo de la educación cívica, por lo que la formación

del sujeto de derechos no aparecía en los documentos de política educativa ni en los discursos pedagógicos.

Con la promulgación de la Declaración de los Derechos del Niño y de la CSDN, y mediante diversos lineamientos y recomendaciones en la esfera de los derechos de la infancia y de la educación en derechos humanos (EDH), se dio fin a la concepción de esta población como *objetos* de protección para considerarlos *sujetos* titulares de derechos —entre los cuales se incluyen los derechos de protección—, empoderados, con capacidades para exigir al Estado su respeto y con una formación ética orientada a la valoración de la diversidad y al respeto a los derechos de todos. Con ello se cuestiona el enfoque que promueve su educación considerando su incapacidad y su falta de criterio y madurez intelectual, moral y social para participar activamente en las decisiones que les afectan, ejercer el poder y sus libertades con responsabilidad, y avanzar claramente hacia la autonomía. NNA ya no son sólo sujeto de protección ni los ciudadanos del mañana, sino sujetos políticos y de derechos plenos. Allí surge el mandato de asegurar condiciones para la construcción de ciudadanía y que NNA ejerzan sus derechos (Peña, 2017).

El último principio de la Convención, referido a la necesidad de respetar los puntos de vista de NNA y su derecho a ser escuchados, invita a cambiar la forma como el mundo adulto los reconoce, ya que contradice la idea de que “son individuos que nada tienen que decir” (Calderón, 2015, p. 130). Esto impone a la escuela y a otras instituciones en las que transcurre su socialización el desafío de romper las barreras que impiden la participación real de NNA en los asuntos que les preocupan o afectan. En consecuencia, será necesario generar procesos de formación para el fortalecimiento de la comunicación y la capacidad de escucha, así como construir condiciones para la circulación de su palabra. Al expresar sus puntos de vista, NNA se convierten en interlocutores de sus padres y maestros, lo que reformula las condiciones para su ciudadanía cuando se abren espacios de participación.

Fomentar una participación significativa y de calidad de los niños y adolescentes es esencial para garantizar su crecimiento y desarrollo. Un niño cuya integración activa en el mundo ha sido alentada desde el principio será un niño apto para desarrollarse [...] para responder a las oportunidades educativas y para pasar a la adolescencia con confianza, firmeza y las capacidades necesarias para contribuir al diálogo y a los usos democráticos en casa, en la escuela, en la comunidad y en el país (UNICEF, 2003, p. 9).

Al desarrollar su capacidad de participar de acuerdo con su nivel de desarrollo, se forma a NNA como sujetos activos, conscientes, que pueden pensar por sí mismos, con voluntad y capacidad para actuar de manera responsable sobre su entorno.

[...] esta configuración permite agenciar un discurso [...] que sitúa a estos sujetos en una perspectiva de participación donde la ley les garantiza el beneficio de sus derechos, es decir, los reconoce. Esta forma de configuración trae consigo otras formas de subjetivación que a su vez determinan de cierta manera la construcción de subjetividad política al reconocerse a partir de este discurso en escenarios como la familia, la escuela y su contexto, comprendiendo que tiene derechos y algunos deberes (Peña, 2017, p. 231).

Del civismo a la educación ciudadana

Desde su surgimiento, en México la educación ciudadana ha buscado fortalecer la identidad nacional, el conocimiento de las leyes y las obligaciones, así como procurar la socialización política orientada a la interiorización de valores, creencias, normas y formas de interacción que responden a los modelos que defiende la sociedad. Este conglomerado de materias y programas formativos se define como civismo clásico; su objetivo es la civilidad y dotar a la persona de los conocimientos, conductas, actitudes y creencias que permitan una relación armoniosa en su sociedad, acorde a los valores establecidos.

Como hemos visto, el carácter informativo y dogmático del civismo tendió a desligar el conocimiento cívico y los valores de la práctica; la tendencia a exaltar el quehacer de los héroes nacionales opacó el potencial de ciudadano común para construir y transformar su entorno social, político y económico; el abordaje formal y abstracto de las leyes y procedimientos democráticos no fue pertinente por carecer de referentes reales y por no fomentar el pensamiento crítico. Además, el enfoque clásico del civismo fue cuestionado por la sobrecarga de contenidos y el énfasis metodológico en la transmisión de conocimientos, el trabajo docente rutinario y el descuido del aspecto formativo.

Los planteamientos civilizatorios de este civismo clásico son insuficientes y gradualmente se fue abandonaron en favor de una educación ciudadana revisada, que incorpore la vida cotidiana como fuente de conocimientos y de situaciones que le den sentido a las leyes, valores y procedimientos, y que, además, se asocie a la resolución de los problemas de la vida en la búsqueda de una convivencia más cualificada (Castellanos y Riveros, 1998).

A partir de la convicción de que se requiere una ciudadanía ética y políticamente competente, comprometida, crítica, responsable y participativa, se hace necesaria la formación de dicho ciudadano. La educación ciudadana es un proceso formativo cuyo propósito es formar al sujeto político, social y moral, con capacidades para ejercer sus DH, cumplir sus obligaciones ciudadanas y participar activamente en los asuntos públicos. Así, la educación ciudadana promueve el desarrollo de competencias ciudadanas para intervenir en el espacio público, resolver asuntos de interés común y construir condiciones de igualdad, de justicia y de respeto a los derechos humanos, así como para fortalecer la democracia.

Para Haste, Bermudez y Carretero (2017), la educación ciudadana debe incorporar:

- Formas no convencionales de hacer que la voz de los ciudadanos se escuche: protestas legales e ilegales (quienes protestan no son extremistas anómalos).

- Organización de acciones colectivas que tengan impacto en la distribución del poder a niveles local y global.
- Atención al voluntariado (de apoyo social o de desafío al *statu quo*).
- Atención al activismo individual y no sólo de partidos.
- Tensión inherente entre la meta de contar con ciudadanos que se involucren activamente en sostener el sistema sociopolítico existente y aquellos que cuestionen y desafíen críticamente el *statu quo*.

La participación es clave en la Formación Ciudadana y se debe privilegiar como un medio y fin para la emancipación y la transformación social (Góngora, 2008, p. 20). Esto exige la configuración de un sujeto político que se involucra con lo público, con el Estado y con el poder, a fin de intervenir en la modificación del orden social, al actuar en el mejoramiento de la comunidad política.

La noción de participación que adjetiva el concepto de ciudadanía sostenido en este análisis sólo podrá cobrar sentido más allá de la mera adquisición de derechos y obligaciones si los propios ciudadanos se asumen como sujetos políticos, responsables y agentes de cambio, con sentido de eficacia política para la construcción de un nuevo orden social. Esto demanda el desarrollo de otro tipo de capacidades más amplias que aquellas asociadas a la formación de una ciudadanía formal.

Desafíos y nudos problemáticos de la educación ciudadana

La educación ciudadana que se pretende promover en la educación obligatoria se despliega en un contexto jurídico, político, económico y cultural que la dota de significados y condiciona sus alcances. Este contexto no puede ignorarse como espacio político y simbólico en el que se construye la ciudadanía, ya que es un referente para valorar la pertinencia y la relevancia de los procesos formativos prescritos en el currículo.

Los diagnósticos sobre cultura política, prácticas ciudadanas y calidad de la ciudadanía en México reportan un conjunto de desafíos que el currículo debería considerar para desplegar un planteamiento pertinente. Estas condiciones demandan la formación de una ciudadanía activa, crítica, con imaginación política y capacidades para la acción colectiva, para ser contrapeso del poder público y para ejercerlo con una renovada sensibilidad política. Exigen procesos educativos con un enfoque crítico que permitan educar para la democracia en un contexto autoritario que debe ser transformado; educar para la legalidad ante condiciones de corrupción e ilegalidad; promover la cultura de paz en un país marcado por la violencia, entre otros desafíos.

Uno de los principales problemas en materia de cultura política es la desafección política, que se expresa en la desconfianza hacia lo público, hacia la política y los políticos, así como en los bajos niveles de participación social, política y electoral. Según Robert Putnam (2000), la confianza interpersonal propicia el logro de metas comunes en los grupos sociales debido a que se incrementan los niveles de participación y los ciudadanos se reconocen como interdependientes. Desde el clásico estudio de Almond y Verba (1963), México fue considerado como un país con un bajo nivel de confianza interpersonal, lo que afecta la capacidad de colaborar para lograr objetivos comunes. En la Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP) (SEGOB, 2012), así como en la Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía (IFE, 2013) se muestra que los niveles de confianza interpersonal siguen siendo bajos en México. Considera 72% de los encuestados que no se puede confiar en la mayoría de las personas. Algunos resultados de estos estudios destacan los siguientes fenómenos entre la población mexicana:

- Crisis generalizada de confianza interpersonal e institucional en el país: se desconfía del otro, de las instituciones públicas e incluso de la capacidad del Estado para proteger a la población, así como para garantizar el respeto a los derechos humanos, el acceso a la justicia y la legalidad y la lucha contra la corrupción y la impunidad.
- Desconfianza en las instituciones encargadas de la procuración de justicia.

- Desvinculación social. Pocas redes que vayan más allá de la familia y los vecinos.
- Poca participación en asociaciones.
- Desencanto de los resultados de la democracia.
- Desconfianza de las autoridades públicas hacia la ciudadanía.
- La ciudadanía confía un poco más en el gobierno federal que en el de su estado.
- Desconfianza en la autoridad electoral, los partidos políticos y diputados, los sindicatos y los policías.

La confianza institucional es clave para la democracia, porque favorece que el ciudadano se sienta parte de la comunidad política a la que pertenece y en la que tiene el derecho de participar. La desconfianza institucional puede provocar la apatía y el desapego hacia el sistema político, lo que puede afectar la participación electoral, así como el vínculo con los gobernantes y con las instituciones. En el caso de la desconfianza interpersonal, NNA participantes en las diversas consultas organizadas por el Instituto Nacional Electoral (INE) dicen confiar poco en sus vecinos, aunque confían en la familia y en los amigos. Se vislumbra el desafío de construir la subjetividad política de las nuevas generaciones, las cuales configuran en su imaginario social un mundo desvinculado, individual, basado en la desconfianza, en el recelo ante el otro y en la fragilidad de los lazos que trenzan el tejido social.

La participación en organizaciones sociales es un importante dispositivo de la cohesión social. Según el *Informe País* (Somuano, Aziz, Isunza, Zaremborg, Layton y Aguilar, 2014), casi dos terceras partes de la población encuestada participan en actividades filantrópicas, ya sea donando sangre, dinero, alimentos, medicina o ropa, participando como voluntarios o ayudando a algún desconocido. No obstante, 46% de los mexicanos nunca ha sido miembro de alguna asociación civil, lo que debilita la construcción de condiciones de confianza, solidaridad y cooperación en la vida comunitaria.

El sentido de pertenencia a los grupos de referencia y a la comunidad política es condición para la construcción de ciudadanía activa. Es en la comunidad donde se tejen las bases de la sensibilidad política y donde se estructuran los vínculos sociales y políticos. Este sentido de pertenencia se configura a partir de la participación activa y la membresía en organizaciones dentro de la comunidad desde las que se emprenden acciones voluntarias y colectivas orientadas al bienestar social. El *Informe País* evidencia la débil participación en la vida comunitaria en México, así como la baja membresía en organizaciones sociales, menor que la reportada en Estados Unidos o en Brasil.

Frente a las formas convencionales de participación política no electoral surgen otras que en México se consideran no convencionales: caravanas de automóviles, mítines o actos masivos, firma de peticiones de casa en casa y otras formas disruptivas, como la ocupación de edificios públicos, el bloqueo de lugares públicos, marchas y actos para derrocar al gobierno, entre otros. Las menos comunes en nuestro país son las marchas o manifestaciones públicas, la toma o el bloqueo de lugares públicos y la realización de huelgas. Estas y otras formas de participación se consideran ilegales. Quienes están más insatisfechos con la democracia en México y quienes perciben que los gobernantes no se preocupan por las necesidades de la gente son los que participan de modo no convencional.

La desconfianza en la política y en los políticos deteriora la disposición a participar, la preocupación por los asuntos públicos y el sentido de eficacia política, es decir, la convicción de que es posible influir en las decisiones públicas. En el *Informe País* se señala que ante la pregunta “¿Cree que la gente como usted tiene influencia en las acciones del gobierno?”, prevalece un empobrecido sentido de eficacia política, el cual deviene en desafección política y desesperanza.

En México se aspira a fortalecer el Estado de derecho; sin embargo, el *Informe País* y diversas encuestas de victimización reportan que:

- La inseguridad es una de las principales preocupaciones de la ciudadanía; 7 de cada 10 habitantes que viven en una ciudad perciben que su entorno es inseguro y en algunas zonas del país la población ha cambiado sus rutinas por temor.
- La imagen de la policía se ha deteriorado; más de la mitad de la población considera que su desempeño ha sido poco o nada efectivo.
- Se han incrementado la venta de droga a los menores y el reclutamiento forzado por parte de grupos criminales.
- En México parece que la justicia no llega, lo que debilita el vínculo político, porque la población “se siente desprotegida contra el abuso de autoridad, asocia la violación a los derechos humanos con el poder y las autoridades” (Somuano *et al.*, 2014, p. 40).

La percepción de inseguridad e impunidad, así como los índices de criminalidad y las evidencias de corrupción van minando las expectativas de la ciudadanía sobre la democracia, ya que una obligación del Estado es dar seguridad a los ciudadanos, y la percepción ciudadana es que éste falla.

- La mayoría de los mexicanos considera que la ley se respeta poco o nada, percepción directamente relacionada con la injusticia y un Estado de derecho ineficaz.
- Un alto porcentaje de personas pone en segundo plano a los DH cuando se trata de capturar o de castigar a un presunto delincuente. Consideran que, si una persona mata y las autoridades no actúan, la comunidad tiene derecho a hacerse justicia por propia mano. Esto evidencia la importancia de tener sólidas instituciones de procuración de justicia que incrementen la valoración de la ley, la confianza en los mecanismos judiciales y, con ello, el Estado de derecho democrático.

Otros desafíos se ubican en condiciones estructurales como la pobreza, la marginación o la desigualdad.

La corresponsabilidad de instituciones públicas, organizaciones sociales, universidades, medios de comunicación, partidos políticos y otros actores en la construcción de ciudadanía constituye un importante desafío. La escuela no puede sola y tampoco le corresponde hacer frente a todos estos retos. Es por ello que resulta relevante que el INE impulse la Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCCÍVICA) 2017-2023 como política pública que busca crear condiciones para:

- Enfrentar los factores que merman el tejido social y condicionan el contexto en el que se realizan las elecciones y se recrea la convivencia democrática.
- Que los ciudadanos se apropien del espacio público existente y creen otros para debatir y deliberar.
- Cambiar las actitudes de los ciudadanos hacia lo público a fin de modular el ejercicio del poder político.
- Complementar las reglas del juego democrático con nuevas prácticas públicas de la ciudadanía (INE, 2017, p. 14).

Para el logro de estos objetivos, la ENCCÍVICA promueve el desarrollo de acciones en tres ejes: verdad, diálogo y exigencia, los cuales se concretan en ocho líneas de acción vinculadas con factores en los que pueden incidir tanto el INE como los organismos públicos locales electorales y los partidos políticos (tabla 1.2).

Tabla 1.2. Ejes estratégicos y líneas de acción de la ENCCÍVICA

Eje estratégico

Verdad

Conocimiento e información objetiva para el ejercicio responsable de la ciudadanía, los derechos humanos y la apropiación del derecho a la información por cada persona.

Diálogo

Espacios para el debate y el establecimiento de redes (interpersonales e institucionales) que

Líneas de acción

Pretenden promover la generación y la difusión de la información para contribuir a que la ciudadanía tenga una idea más precisa y completa de su entorno y sus derechos, así como el intercambio de experiencias entre la propia ciudadanía. Se trata de crear los referentes cognitivos para formar el criterio y orientar las prácticas sociales de las y los ciudadanos.

Están diseñadas para configurar espacios donde se privilegien la interacción, el intercambio y la discusión de ideas/posiciones entre múltiples actores, en un marco de franqueza, respeto y tolerancia. Asimismo, es importante mencionar que, por medio de

favorezcan las prácticas democráticas y la promoción de la cultura cívica en los distintos ámbitos sociales.

este eje, se espera que la ciudadanía se consolide no únicamente en su cualidad individual, sino también como un ente colectivo capaz de articular demandas y proponer soluciones.

El entorno escolar es el espacio ideal para promover de forma sistemática el desarrollo de una cultura cívica que, posteriormente, sea replicada en otros ámbitos.

Exigencia

Generación de nuevos contextos de demandas de la sociedad hacia las autoridades e instituciones; contextos de exigencia que favorezcan el cumplimiento de la palabra pública empeñada y el involucramiento (inserción) de los ciudadanos en la solución de los problemas públicos que les atañen.

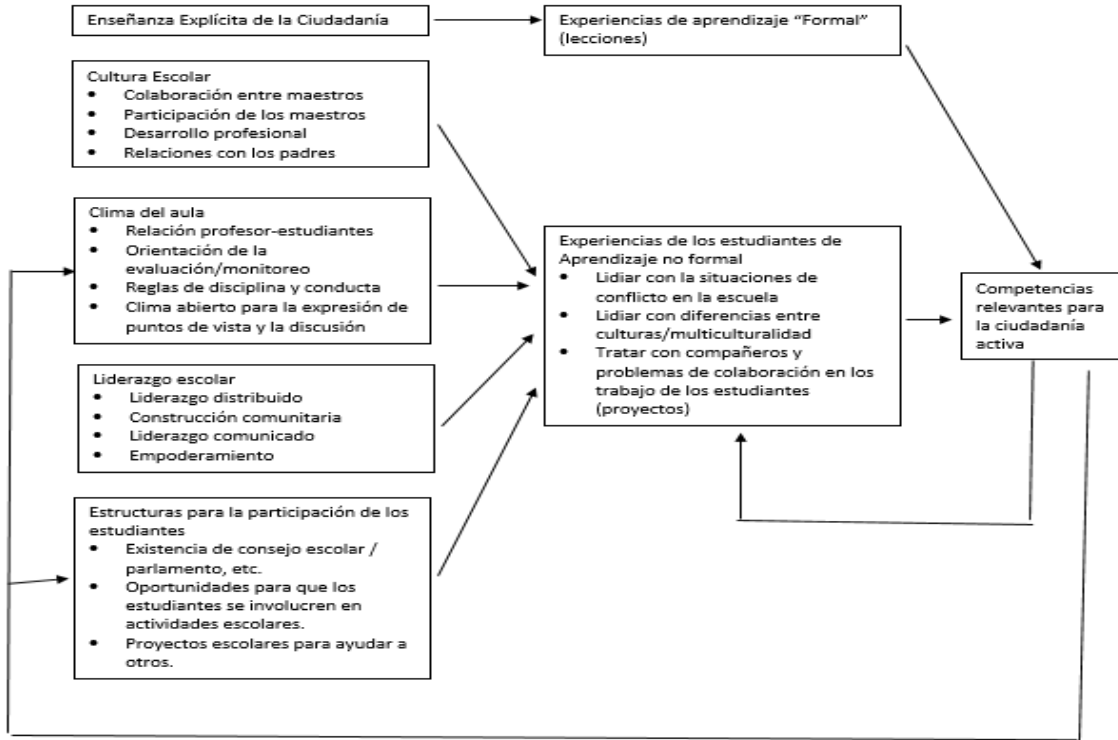
Se busca desarrollar mecanismos y procesos de formación en donde la ciudadanía no únicamente vigile a las instituciones públicas, sino también participe activamente en la toma de decisiones en distintos ámbitos de interacción.

Fuente: elaboración propia a partir de INE, 2017, pp. 306-307.

Educación ciudadana, mucho más que una asignatura

Según Bolívar (2007) y Scheerens (2011), existen tres contextos de aprendizaje de ciudadanía: el formal, el no formal y el informal. Aunque se ha privilegiado la educación ciudadana mediante el currículo formal, Scheerens centró su atención en el aprendizaje informal que ocurre en un entorno formal: la cultura escolar, el clima del aula, el liderazgo escolar, las estructuras de participación, la experiencia cotidiana dentro y fuera de la escuela, así como las influencias y recursos educativos, ya que tienen un mayor impacto formativo en materia de ciudadanía (figura 1.1).

Figura 1.1. Marco conceptual sobre los contextos de aprendizaje de la ciudadanía



Fuente: Scheerens, 2011.

Al sustentarse en evidencia empírica, el modelo de Scheerens constituye un referente para analizar los espacios y condiciones necesarios para una aplicación exitosa de la educación ciudadana desde la mirada de un currículo integral. Aunque la mayoría de las propuestas curriculares en este campo en nuestro país han optado por la creación de asignaturas o áreas de desarrollo como estrategia para la incorporación curricular, recordemos que el PIFCYE incorpora los distintos contextos de aprendizaje de la ciudadanía: el formal, mediante la asignatura de FCE y el trabajo transversal; el no formal, mediante el abordaje en el ambiente escolar, y el informal, a través de la proyección hacia la vida cotidiana del alumnado. Considerando los planteamientos de Scheerens (2011) y de Bolívar (2007), a

continuación describimos los componentes de estos tres contextos del aprendizaje de la ciudadanía.

Incorporación de la educación ciudadana al currículo formal

La educación ciudadana se incorpora al currículo formal mediante distintos niveles de definición de las prescripciones: fines, metas, rasgos del perfil de egreso y creación de una asignatura y de temas transversales o socialmente relevantes.

La educación ciudadana como metas y fines generales

Al abordar la educación ciudadana desde la incorporación de fines, metas y rasgos del perfil de egreso, se le reconoce como parte de los propósitos generales del proyecto educativo nacional. Orienta los procesos educativos y se espera que permee el currículo, aunque no existan asignaturas para la educación ciudadana. Puede tener un gran impacto formativo, aunque corre el riesgo de quedar diluida en intenciones generales que se pierden de vista cuando no se concretan en los objetos curriculares.

Las asignaturas

Esta alternativa se sustenta en la idea de que existe un conjunto de saberes de carácter conceptual, procedimental y ético que requieren ser aprendidos y evaluados formalmente. Por ello se considera necesario contar con espacios curriculares en los que se definan de manera clara propósitos, contenidos y enfoques metodológicos y de evaluación. En México se han creado asignaturas con este fin para primaria y secundaria; en EMS las asignaturas relacionadas con la Formación Ciudadana son Filosofía; Ética y Valores; Desarrollo Ciudadano; Contextualización de Fenómenos Sociales, Políticos y Económicos; Interpretación de Normas de Convivencia Social, entre otras.

Según Magendzo (1996), en América Latina se ha privilegiado esta modalidad porque la asignatura garantiza al menos la validación curricular de la educación ciudadana y la acción planeada e intencionada. Sin embargo, entre sus desafíos se ubican la rigidez de los contenidos, la desvinculación con la realidad o la evaluación poco pertinente. Para potenciar su impacto, se requiere que los contenidos sean relevantes, y fomentar la ciudadanía activa y la vinculación con los contextos cotidianos del alumnado.

Contenidos integrados

Una derivación de la alternativa disciplinar es la creación de áreas o campos formativos que procuran la integración de propósitos y contenidos. Es el caso de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social, de preescolar, así como de Conocimiento del Medio, en educación primaria. Esta alternativa contribuye a disminuir la fragmentación de contenidos y de la experiencia formativa, y favorece la aplicación de metodologías críticas, participativas y de vinculación con la comunidad, así como la realización de proyectos educativos, ya que disminuye la fragmentación.

Consiste también en organizar el currículo a partir de núcleos que rompen los límites de las disciplinas: temas, problemas, tópicos, procesos, contextos, grupos sociales, ideas o competencias. “Se trataría de cursos en los que el alumnado se vería obligado a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados” (Torres, 1996, p. 20).

Temas transversales y socialmente relevantes

Si bien la asignatura ha predominado como alternativa para el abordaje curricular de la educación ciudadana, varios especialistas (Bolívar, 2007; Magendzo, 2008; Martínez, 1992; Palos, 1998, y Tedesco, 1996) coinciden en que es insuficiente cuando se pretende formar ciudadanos integrales con un enfoque que atienda tanto el ámbito cognitivo como el

desarrollo de habilidades, actitudes y valores, y promueva los conocimientos necesarios para comprender la cambiante realidad social, así como para tomar postura frente a temas de relevancia social.

Esta modalidad curricular se funda en la idea de que los aprendizajes, capacidades y competencias ciudadanas se construyen a través de la articulación de los marcos conceptuales, de las habilidades y de los valores que ofrecen las distintas asignaturas. Así, la educación ciudadana no se confina a los tiempos y la lógica de una asignatura, ni se responsabiliza sólo a algunos maestros (en el caso de la educación secundaria y media superior) de formar en valores para la democracia, para la paz, para la convivencia intercultural, con perspectiva de género, para el cuidado del medio ambiente o para favorecer el desarrollo socioemocional. Como se describió previamente, en México el programa de FCE de secundaria (2006) reconoce la importancia de la contribución de todas las asignaturas al abordaje de temas de relevancia social, pero no existen las condiciones curriculares para dar un tratamiento transversal a dichos temas. En el PIFCYE se incluye explícitamente el trabajo transversal como uno de los ámbitos de la educación ciudadana.

Incorporación de la educación ciudadana al currículo no formal

En educación ciudadana la forma es contenido. Por esta razón, cobra importancia el papel que en el currículo se otorga a los aprendizajes obtenidos por medio del sistema de relaciones en la escuela, el ambiente escolar, la cultura organizativa, el liderazgo, el clima en el aula, así como las condiciones para la amplia participación en la toma de decisiones de la vida escolar. Esto concierne a la cultura escolar, es decir, a los valores, creencias y normas de comportamiento compartidos por los actores escolares, las cuales rigen a una comunidad educativa y le imprimen un cierto sello. Para la educación ciudadana se aspira a tener una cultura democrática, inclusiva, colaborativa y pacífica.

En este marco de creencias compartidas se configuran también el ambiente escolar, el clima del aula, las estructuras de participación, el liderazgo, los acuerdos de convivencia, entre otros aspectos con un gran potencial formativo, debido a que son el escenario moral, social, emocional y micropolítico en el que se despliega el proceso educativo, en el que tienen lugar las interacciones, se ejerce el poder, se resuelven los conflictos y se fortalecen las identidades. La recomendación del Consejo de Europa ilustra la importancia de este ámbito para la Formación Ciudadana.

La democracia se aprende mejor en un entorno democrático en el cual se fomenta la participación, en donde las opiniones pueden expresarse y discutirse abiertamente, y donde existe imparcialidad y justicia. Por lo tanto, un clima apropiado es un complemento esencial para el aprendizaje efectivo acerca de los derechos humanos (citado en Bolívar 2007, p. 155).

La construcción de condiciones para que la vida cotidiana de la escuela, su estructura organizativa y la dinámica del aula favorezcan la aplicación de los valores, principios y procedimientos democráticos puede ser pautada desde el currículo, o bien llevarse a cabo en cada plantel como parte de la autonomía institucional y la autogestión democrática.

Clima y ambiente escolar

El clima social escolar se define como la percepción que las personas tienen de los distintos aspectos del ambiente escolar: de las normas y creencias que caracterizan a la escuela, del tipo de convivencia y de los vínculos existentes, de los aspectos organizativos, de las condiciones físicas y de otros elementos estructurales, personales o funcionales que confieren un peculiar estilo a la escuela y condicionan los procesos educativos (Arón, Milicic y Armijo, 2012; Mena y Valdés, 2008).

Por su parte, el ambiente escolar está integrado por las normas, las formas de convivir, así como los factores estructurales, las condiciones materiales y otros aspectos.

El ambiente escolar es el ámbito de aprendizaje, formación y convivencia ubicado en el espacio material y organizativo de la escuela. Está constituido por las distintas maneras de interacción entre docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Se conforma por los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo que éstos practican cotidianamente, así como en la forma en que se resuelven los conflictos, se comparten los espacios comunes, y en el trato que se da a niñas, niños y a los adultos de la escuela [...] Asimismo expresa las relaciones que se establecen entre sus integrantes. Estas características influyen en los logros académicos y formativos de los alumnos y en el estado de ánimo de la comunidad escolar [...] Por lo anterior, el ambiente escolar tiene un impacto formativo que puede aprovecharse para promover prácticas y formas de convivencia donde se expresen y se vivan valores y actitudes orientadas al respeto de la dignidad de las personas y la convivencia democrática (SEP, 2008a, p. 6).

En la educación ciudadana es especialmente importante construir un ambiente escolar congruente en el que se apliquen los valores y se aprecien en pequeña escala las posibilidades y ventajas de la vida democrática, del respeto a los DH y de una vida sin violencia. Ya que en la vida cotidiana puede haber innumerables contraejemplos de la democracia, convertir las escuelas en contextos democráticos es un poderoso dispositivo de formación. El PIFCYE lo consideró en sus cuatro ámbitos.

Gestión escolar democrática

Alude a la organización escolar, así como a los mecanismos de toma de decisiones, administración y solución de problemas que se realizan con apego a las normas, respetando los derechos, sin hacer uso arbitrario del poder y procurando tanto el bienestar común

como la aplicación de fórmulas participativas (Conde, 2014). Contribuye a construir un ambiente de gobernabilidad¹² basado en la confianza, en la corresponsabilidad y en el compromiso de la comunidad escolar.

Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores para poner en práctica disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Éstas implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículo que aporte experiencias democráticas a los jóvenes (Apple y Beane, 2000, p. 24).

Como señalan Apple y Beane (2004), la creación de estructuras y procesos democráticos en la vida escolar es indispensable para que la educación ciudadana sea efectiva, porque los estudiantes aprenden a vivir la democracia y a ejercer una ciudadanía activa y crítica. Esto implica que en cada plantel se creen condiciones y capacidades para el ejercicio democrático del poder, la escucha, la participación y el manejo no violento de los conflictos.

Liderazgo democrático

Parte de la gestión escolar democrática es el tipo de liderazgo que se ejerce. Desde el liderazgo directivo se detonan, articulan y conducen las tareas de la comunidad escolar para el logro educativo y para el adecuado funcionamiento del plantel; se unifican criterios y equilibran los intereses personales con los colectivos; se abren canales de comunicación y se favorece la participación en la toma de decisiones para atender los desafíos y problemas

¹² La gobernabilidad es la capacidad de articular las energías de todos los actores para lograr sus objetivos. Es indispensable para que las instituciones puedan funcionar, mantener el equilibrio entre los intereses personales y colectivos, responder creativamente a los desafíos y resolver problemas.

que enfrenta la escuela, y se propicia que el personal ejerza su liderazgo en sus espacios de influencia.

Tanto el directivo como el personal docente, directivo y de apoyo son responsables de asumir un liderazgo democrático basado en el respeto a los derechos y la dignidad humanas, la justicia, la legalidad, la solidaridad y el ejercicio justo y no arbitrario del poder.¹³ El liderazgo democrático es justo y goza de autoridad cuando no se decide de manera arbitraria; tiene legitimidad, y lleva a los demás a pensar que es correcto obedecer.

Según Conde (2004b), en cada plantel se requiere propiciar el liderazgo democrático en los equipos de dirección; las comisiones de docentes, alumnos y padres de familia, y en otras estructuras y órganos de gobierno escolar, pero también es necesario que quienes ejerzan el liderazgo actúen con referencia a un conjunto de rasgos democráticos.

Entre otras características, el líder democrático fortalece las estructuras de participación e incrementa en los sujetos la capacidad y potencia de actuar, evita usar la disciplina como instrumento de poder y control, cuenta con autoridad moral, sustenta su gestión en los valores consensuados, escucha sin arrogancia, marca límites, sostiene con firmeza las consecuencias y busca acuerdos de trabajo y compromiso conjunto. Evita tanto el autoritarismo institucional, como la pérdida de autoridad y el relativismo en el que todo está permitido (Conde, 2014, p. 63).

¹³ El poder se refiere a cualquier relación donde un miembro puede imponer su voluntad a pesar de toda resistencia. Un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, y de obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos o cualquier otro objetivo que se proponga (Frigerio y Poggi, 1992, p. 60).

Infraestructura de participación

La experiencia democrática en la vida escolar requiere la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Una escuela democrática entiende la participación como la posibilidad de pensar, de tomar la palabra en igualdad de condiciones, de generar diálogo y acuerdos, de respetar el derecho de las personas de intervenir en la toma de decisiones que afectan su vida y de comprometerse en la acción (Carbonell, 2001, p. 100).

Además de impulsar el desarrollo de capacidades y disposiciones, Jares (2006) alude a la construcción de una infraestructura de convivencia integrada por prácticas, normas y condiciones institucionales y organizativas que propicien la participación de los actores escolares en las decisiones y en el gobierno de la escuela. Esto significa crear órganos de participación y organización escolar que contribuyan a construir relaciones de mutuo apoyo, respeto y afecto, como las redes estudiantiles, los consejos escolares integrados por todos los actores, asociaciones de alumnos, consejos de estudiantes, juntas de delegados, equipos de mediación, representantes estudiantiles, comisiones de estudiantes y otros. Por ello es imprescindible que las escuelas sean espacios de diálogo y deliberación, estén abiertas a la familia, a la comunidad y a diversas instituciones públicas y organismos sociales que puedan apoyarlas en su labor formativa. Se señala la importancia de favorecer procesos de participación estudiantil genuina y significativa, según los niveles descritos por Hart (citado en Trilla y Novella, 2001), los cuales van de la mera apariencia a la participación significativa:

Primer nivel. Manipulación: los niños no son muy conscientes de cuál es el asunto de que se trata y, por tanto, tampoco comprenden sus propias acciones.

Segundo nivel. Decoración: se utiliza a los niños como vehículo de propaganda o como elemento decorativo para alguna causa, sin que ellos tampoco la comprendan. La diferencia positiva de este nivel de participación, respecto del anterior, es que en la manipulación se pretende hacer creer que son los niños quienes han inspirado la causa y aquí no.

Tercer nivel. Participación simbólica: se concede a los niños la oportunidad aparente de expresarse, pero sin que sus opiniones tengan incidencia real alguna en los asuntos que se traten.

Cuarto nivel. Asignados pero informados: los niños no han intervenido en la planificación del proyecto o en la asignación del papel que se espera que realicen, pero actúan voluntariamente.

Quinto nivel. Consultados e informados: el proyecto es diseñado y dirigido por los adultos, pero solicitan y tienen en cuenta las propuestas u opiniones de los niños. Los niños juegan el papel de asesores o consultores de los adultos.

Sexto nivel. Proyectos iniciados por los adultos, pero cuyas decisiones son compartidas con los niños.

Séptimo nivel. Proyectos iniciados y dirigidos por los niños en los cuales los adultos sólo intervienen facilitando el proceso.

Octavo nivel. Proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos. Los propios niños deciden incorporar a los adultos al desarrollo de sus propios y genuinos proyectos (Trilla y Novella, 2001).

Según Trilla y Novella, en el cuarto y el quinto niveles puede hablarse de participación genuina, siempre que NNA comprendan las intencionalidades; sean conscientes de quién

decidió involucrarlos y por qué; su papel sea significativo en las decisiones, y, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente. Señalan los autores que los tres últimos peldaños de la escala de Hart constituyen experiencias de participación significativa.

La participación en la escuela es un proceso formativo debido a que quienes toman parte de las decisiones o del gobierno escolar descubren capacidades personales e incrementan su potencia de actuar en otros escenarios. Cuando se asume la participación como una experiencia genuina, los estudiantes viven una formación práctica como sujetos políticos, conscientes de su realidad, empoderados, con control sobre sus decisiones, capaces de transformar sus circunstancias por sus propios medios y de construir normas justas mediante la participación activa y para intervenir en la mejora de su entorno.

Aquí se articulan los aprendizajes promovidos en el contexto formal y no formal de la educación ciudadana, ya que el trabajo en el aula fortalece este aprendizaje práctico mediante acciones intencionales, orientadas a fortalecer las competencias y disposiciones éticas para la participación y la colaboración, como aprender a pensar en conjunto, a decidir o a organizar actividades para el logro de una meta en común. Esto se aplica y adquiere significado en las estructuras de participación y en la vida cotidiana de la escuela.

La gestión ética y la formación en valores democráticos

Tanto la experiencia educativa como la vida cotidiana de la escuela son formadoras de valores, pues los principios, creencias y actitudes personales y las que asume el plantel como parte de su ideario orientan los actos, las decisiones y las normas escolares. Es deseable que la gestión de las escuelas se sustente intencionalmente en los valores universales, en la conciencia de dignidad, así como en los principios de la democracia y de los DH, como la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, el pluralismo, el respeto o la responsabilidad.

El modelo de convivencia democrática está asentado en el cumplimiento de todos los derechos humanos, en los valores democráticos y en la justicia social, es decir, se opta por un tipo de relaciones sociales basadas en la justicia, la igualdad y la dignidad de las personas (Jares, 2006).

Según Conde (2004a), la gestión ética de la escuela se expresa en las siguientes características:

Democracia: propiciar la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones y en la solución de conflictos en los distintos ámbitos de la vida escolar, respeto a las normas, acuerdos por mayoría, construcción de consensos, ejercicio democrático de la autoridad.

Coherencia: actuar de acuerdo con los principios definidos por la comunidad educativa en su proyecto.

Intencionalidad: construir acuerdos sobre los valores cívicos, las normas y los modos de convivir que regirán la experiencia formativa en la familia y en la escuela.

Congruencia: aplicación consistente y coherente de valores y normas.

Creatividad: propiciar la crítica y la autocrítica y respetar las individualidades evitando actitudes uniformadoras.

Integralidad: considerar al alumno en todos los aspectos de su persona, atendiendo tanto al desarrollo intelectual como físico y de personalidad.

Apertura al entorno: potenciar el conocimiento y la relación con el entorno natural, social y cultural, promoviendo su mejora (Conde, 2004a, p. 114).

Clima socioafectivo y vínculo pedagógico

El clima socioafectivo

se compone de procesos interactivos que implican una serie de intercambios sociales y emocionales que influyen positiva o negativamente en los ambientes de convivencia y de aprendizaje, así como en el bienestar o malestar individual de cada persona que interactúa en determinado espacio escolar (Papadimitriou y Romo, 2006, p. 34).

Se caracteriza por relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, en las que unas personas confían en las otras y reconocen sus derechos sobre la base del aprecio mutuo, la empatía, la cooperación y la solidaridad.

Para construir un ambiente escolar solidario, no violento y basado en el buen trato, se requiere una relación pedagógica basada en la confianza, el respeto, la solidaridad y la ética del cuidado, en donde cada cual sea tratado como una persona valiosa y digna.

Normas claras definidas de manera participativa

Un proceso participativo de definición y aplicación de normas ratifica la capacidad formadora de la escuela (no represora), constituyendo el ámbito propicio para la convivencia y para el aprendizaje de las relaciones interpersonales, donde se le reconoce al alumnado el derecho a la defensa, elemento fundamental en el ejercicio democrático.

Participar en la definición de las normas contribuye a desarrollar en el alumnado el sentido de justicia y a fortalecer la conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos. Es importante que los acuerdos para la convivencia incluyan los derechos y obligaciones del personal, del estudiantado y de las familias; las consecuencias de no respetar las normas, así como los procedimientos para garantizar su cumplimiento y para aplicar las sanciones.

Del aprendizaje de la ciudadanía al currículo informal

El currículo informal está dado por las posibilidades de articulación de las experiencias formativas del contexto social y cultural del alumnado con aquellas que ocurren en el espacio formal y estructurado del currículo formal.

Implica extender las intenciones pedagógicas hacia el entorno para fortalecer las disposiciones a fin de participar en la vida de la comunidad y aprovechar sus recursos, medios, significados y prácticas. Esta vinculación se puede lograr mediante la realización de proyectos centrados en la aplicación de los contenidos de aprendizaje, así como de proyectos ciudadanos o de aprendizaje-servicio¹⁴ orientados a transformar el entorno y aplicados con instituciones públicas, organizaciones civiles y movimientos sociales, o por medio de la realización de campañas, trabajo voluntario, el ciberactivismo, entre otros.

Según Conde (2014, p. 68),

incluye el empleo de las artes para hacer visibles los problemas detectados por las y los jóvenes, para generar nuevas prácticas culturales, así como para conquistar el espacio público en la creación de zonas para la recreación, el deporte, el debate o la cultura.

Impacta en la construcción de condiciones para la participación estudiantil en la toma de decisiones y la resolución de conflictos de la comunidad con voz y con voto, así como en el cuidado y la mejora del entorno.

¹⁴ El aprendizaje servicio puede ser un dispositivo de la Educación Ciudadana en el sentido de incrementar el compromiso por lo colectivo y el propio capital social de la ciudadanía (Puig Rovira y otros, 2006, p. 61). Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Bolívar, 2007, p. 157).

En el aprendizaje-servicio se promueve la formación integral de los alumnos al posibilitarse la inmersión en el contexto social y experimentarlo como un escenario pedagógico, a la vez que como protagonista y destinatario de las acciones educativas. Es una propuesta que facilita la interacción entre los estudiantes y el contexto social, con una mirada crítica, transformadora, de mejora y de reciprocidad (Conde, García Cabrero y Alba, 2017).

Los distintos contextos para el aprendizaje de la ciudadanía no son excluyentes, sino idealmente complementarios: el espacio curricular de una o varias asignaturas es insuficiente si no es que se articulan los distintos ámbitos y experiencias formativas que ocurren en la escuela y en el entorno de los estudiantes.

Desde una concepción amplia, la educación ciudadana se concibe como una experiencia integradora y globalizadora en la que los procesos de aprendizaje y desarrollo se nutren de las aportaciones conceptuales, procedimentales y éticas de las disciplinas pero no se circunscriben a ellas; se relaciona estrechamente con la experiencia y con el contexto, lo que propicia aprendizajes significativos y relevantes así como el desarrollo del compromiso con la transformación del entorno; se despliega en todos los ámbitos de la vida escolar, debido a que se reconoce la fuerza formativa de las estructuras, del contexto, de las interacciones y de los procedimientos de toma de decisiones, resolución de problemas, ejercicio del poder y comunicación (Conde, 2006).

Un currículo integral de educación ciudadana articula la inclusión de fines, propósitos y perfiles de egreso con una o varias asignaturas, así como con temas transversales o de relevancia social. Desde su diseño, establece condiciones para el fortalecimiento del ambiente escolar democrático, la gestión ética de la escuela, la creación de climas socioafectivos en las aulas y la existencia de condiciones y capacidades para la participación. Asimismo, reconoce que la construcción de ciudadanía no es una tarea que corresponda de

manera exclusiva a la escuela, y que una buena parte de las experiencias que tienen un claro impacto formativo en materia de ciudadanía ocurre en las interacciones informales dentro del ámbito formal, así como en la vida cotidiana de los estudiantes. Como hemos visto, México ya tuvo un programa integral de Formación Cívica y Ética.

La educación ciudadana en Europa y América Latina

En este apartado se revisan propuestas curriculares de educación ciudadana de siete países de Europa y tres de América Latina que han obtenido puntajes altos y bajos en la Prueba Internacional de Educación Cívica y Ciudadana 2016 (ICCS, por sus siglas en inglés, en México llamada Cívica 2016), con el propósito de establecer una relación entre el rendimiento alcanzado en las pruebas de logro y diversas dimensiones que se encuentran presentes en los respectivos currículos.

Los puntajes altos fueron obtenidos por Dinamarca, Suecia, Finlandia, Noruega y Polonia; en el grupo de países con puntuaciones bajas están los países latinoamericanos participantes: Chile, Colombia, México, Perú y República Dominicana. Como se observa en la tabla 1.3, se consideran Polonia, país que no participó en la evaluación de 2016, y Perú, que no lo hizo en 2009, pero cuyos puntajes han sido importantes en las evaluaciones en las que participaron. Más adelante se incluye un análisis de las propuestas de Formación Ciudadana de Inglaterra y Francia, por ser países cuya tradición liberal y republicana, respectivamente, han constituido referentes importantes para el desarrollo y el análisis curricular.

Tabla 1.3. Puntuaciones obtenidas en la prueba ICCS en 2009 y 2016

País	Puntuación obtenida en ICCS 2009	Puntuación obtenida en ICCS 2016
Dinamarca	576	586
Suecia	537	579
Finlandia	576	577

Polonia	536	
Noruega	515	564
Chile	483	482
Colombia	462	482
México	452	467
Perú		438
República Dominicana	380	381

Fuente: Elaboración propia con los datos de Cívica 2016, en INEE (2018).

ICCS 2016

ICCS 2016 es la continuación del estudio realizado en 2009. Su propósito es conocer qué tan preparados están los jóvenes para asumir su papel como ciudadanos en el siglo XXI, con miras a identificar los desafíos persistentes y emergentes de la educación de los jóvenes en un mundo donde los contextos de la democracia y la participación cívica están en cambio continuo. Permite observar cambios en los siete años transcurridos entre la evaluación de 2009 y la de 2016; incorpora información de la orientación que debe tener la Formación Ciudadana y del contexto en el que ésta se despliega según los distintos sistemas educativos, y aborda aspectos relacionados con los cambios más recientes surgidos en los países y cuyas consecuencias han impactado la forma como los ciudadanos se expresan y participan en temas de interés social.

En la emisión 2016 participaron 24 países, entre los que se incluye México. Se recolectaron datos de 94 000 estudiantes de segundo grado de secundaria o equivalente, de 3 800 escuelas y de 37 000 docentes. El marco de evaluación adoptado por Cívica 2016 se organiza como se muestra en la tabla 1.4.

Tabla 1.4. Tipos de dominio, Cívica 2016

Dominios de contenido		Subdominios
<p>Describen áreas cívicas y ciudadanas en torno a las cuales se espera que los jóvenes desarrollen su conocimiento y comprensión y en relación con las cuales también pueden haber desarrollado un conjunto de percepciones y disposiciones.</p> <p>Los temas incluidos en los dominios de contenido refieren a aspectos cognitivos (qué tanto saben y entienden los estudiantes), y de percepción o disposición (cómo los ven y cómo están dispuestos a actuar sobre ellos).</p>	<p><i>Sociedad y sistemas cívicos.</i> Mecanismos, sistemas y organizaciones que sustentan a las sociedades.</p>	<p>Ciudadanos.</p> <p>Instituciones de Estado.</p> <p>Instituciones civiles.</p>
	<p><i>Principios cívicos.</i> Fundamentos éticos compartidos en las sociedades.</p>	<p>Equidad.</p> <p>Libertad.</p> <p>Sentido de comunidad.</p> <p>Estado de derecho.</p>
	<p><i>Participación cívica.</i> Naturaleza de los procesos y prácticas que definen e intervienen en la participación de los ciudadanos en sus comunidades.</p>	<p>Toma de decisiones.</p> <p>Influencia.</p> <p>Participación comunitaria.</p>
	<p><i>Identidades cívicas.</i> Sentido personal que un individuo tiene de ser un agente de acción cívica en diferentes comunidades.</p>	<p>Autoimagen cívica.</p> <p>Vinculación cívica.</p>
Dominios cognitivos		
<p>Remiten al proceso de recordar la información, así como a su comprensión y aplicación del conocimiento a nuevas situaciones.</p>	<p><i>Conocimiento (saber).</i> Información cívica y ciudadana que los estudiantes usan al involucrarse en tareas cognitivas más complejas que les ayudan a dar sentido a su mundo cívico.</p>	
	<p><i>Razonar y aplicar.</i> Formas en las que los estudiantes usan la información cívica y ciudadana para llegar a conclusiones más amplias de cualquier concepto y ser capaces de emplearlas en contextos del mundo real.</p>	
Dominios afectivo-conductuales		
<p>Actitudes y disposiciones que desarrollan los estudiantes para participar en la vida cívica de sus sociedades.</p>	<p><i>Actitudes.</i> Juicios o evaluaciones respecto a ideas, personas, objetos, eventos, situaciones o relaciones. Se relacionan con los cuatro dominios de contenido.</p>	
	<p><i>Compromiso con respecto a los dominios de contenido.</i> Se refiere a la participación cívica de los estudiantes, sus expectativas de acciones futuras, y su disposición para participar activamente en la sociedad (interés y sentido de eficacia). Abarca conceptos tales como la preparación para participar en formas de protesta cívica, la participación política anticipada como adultos, y la participación anticipada en actividades de ciudadanía.</p>	

* En 2009 se concibió como *razonar y analizar*. Dada la similitud conceptual entre ambos procesos, se sustituyó *analizar* por *aplicar* y se implicó de esa manera la habilidad para usar de manera efectiva su conocimiento cívico en contextos del mundo real.

** Los dos dominios afectivo-conductuales considerados en el marco de la evaluación de 2009 se han consolidado en el subdominio *actitudes* en 2016, con la intención de distinguir las actitudes más duraderas y profundamente arraigadas de aquellas que están centradas en temas y tiempos específicos. Los dominios de comportamiento afectivo *intenciones de comportamiento* y *comportamientos* se combinaron con las disposiciones relacionadas con la participación cívica, tales como los intereses o la autosuficiencia, que habían sido clasificadas como actitudes en 2009 (compromiso).

Fuente: Cívica 2016, elaborado a partir de Schulz, Ainley, Fraillon, Losito y Agrusti (2016, pp. 12-14).

El puntaje obtenido en el caso de México tuvo mejoras significativas en 2016 respecto al de 2009, lo cual lo destaca frente a Chile, Colombia y República Dominicana, que también participaron en ambas ediciones de este estudio. A pesar de estas mejoras, se coloca entre los puntajes más bajos entre los países participantes en 2016.

El análisis comparado

Para realizar el análisis, se partió de las clasificaciones que han propuesto diversos autores (Cox, 2010; Cox, Bascope, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014; EURYDICE, 2012; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito y Agrusti, 2016; Johnson y Morris, 2012, y Scheerens, 2011).

El modelo de Cox (2010; Cox, Bascope, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014) compara los currículos y modelos educativos de Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana a partir de estas categorías:

Principios-valores. Orientaciones que constituyen la base valorativa para la “vida juntos en democracia”. Consta de 12 categorías, entre las que se incluyen la libertad, la equidad, el bien común y la solidaridad, además de otras.

Ciudadanos y participación democrática. Papeles y relaciones del ciudadano con el orden político. Los derechos y deberes que definen su condición ciudadana, las acciones características de ésta (voto, representación, deliberación) y los distintos tipos de participación.

Instituciones. Instituciones fundamentales de un sistema político democrático y las instituciones civiles pertinentes, así como el conjunto de riesgos para la democracia. Incluye el Estado de derecho, las organizaciones políticas en la sociedad democrática y el sistema judicial, entre otros.

Identidad, pluralismo y diversidad. Base cultural y simbólica del nosotros y el ellos a nivel nacional, de grupos dentro de la sociedad nacional y en términos internacionales (identidad latinoamericana y cosmopolitismo).

Convivencia y paz. Se refiere a la convivencia, los valores del diálogo y la resolución pacífica de conflictos, y combina la convivencia social y el funcionamiento del Estado.

Contexto macro. Economía, relaciones con el medio ambiente y globalización.

El marco de EURYDICE incluye cuatro categorías:

Desarrollar la cultura política. Conocimientos de los hechos fundamentales y comprensión de los conceptos clave. Incluye aprendizajes relacionados con las instituciones sociales, políticas y civiles; los derechos humanos; las constituciones de los países; los derechos y responsabilidades de los ciudadanos; cuestiones sociales, y reconocimiento de la herencia cultural e histórica, así como de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad.

Adquirir un pensamiento crítico. Capacidad de análisis y solución de problemas (ámbitos: personal, público y político). Permite que los jóvenes analicen y evalúen la información sobre los temas sociales y políticos.

Desarrollar ciertos valores, actitudes y conductas. Se refiere al sentido del respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc. Incluye los valores, actitudes y conductas que los alumnos deben adquirir a través de la educación para la ciudadanía en las instituciones educativas.

Promover la participación activa y el involucramiento, tanto con el centro escolar como con la sociedad (voluntariado). Se refiere a poner en práctica los conocimientos y destrezas adquiridos por medio de los aprendizajes realizados en relación con las tres categorías anteriores.

El marco de evaluación de Scheerens (2011), antes descrito, conduce a un conjunto de reflexiones sobre aspectos de la educación no formal e informal que no han sido tomados en cuenta en los esquemas clasificatorios, que se basan únicamente en la educación formal para la ciudadanía.

El marco de referencia de Johnson y Morris (2012) para la clasificación de los contenidos de los programas incluye cuatro dimensiones de ciudadanía crítica en el plan de estudios: Política/Ideología, Social/Colectiva, Auto/Subjetividad, y Praxis/Compromiso. Para analizarlas se emplearon preguntas como: ¿Qué deben aprender los estudiantes acerca de

la historia, las sociedades, los sistemas, las presiones e injusticias, las estructuras de poder y las relaciones macroestructurales? ¿Los estudiantes utilizan las habilidades de análisis crítico para explorar si la sociedad, el conocimiento, la cultura y el poder son las causas de los problemas sociales? ¿Los estudiantes son impulsados a desarrollar valores que se opongan a la injusticia y la opresión? ¿Existe espacio para la crítica del *statu quo* económico o político? Los autores identifican cuatro propósitos principales de la educación ciudadana: “promover el conocimiento, las habilidades, los valores y las disposiciones de los ciudadanos” (Cogan, Morris y Print, 2002, citados en Johnson y Morris, 2012). En la tabla 1.5 se presenta una síntesis de los criterios empleados para comparar los modelos curriculares de distintos países, desarrollada a partir de las propuestas descritas.

Tabla 1.5. Dimensiones y propósitos de la educación ciudadana según Johnson y Morris

Dimensiones	Política/Ideología	Social/Colectiva	Auto/Subjetividad	Praxis/Compromiso
Propósitos relativos a:				
Conocimientos	<p>Conocimiento y comprensión de las historias, las sociedades, los sistemas, las opresiones e injusticias, las estructuras de poder y las relaciones macroestructurales.</p> <p><i>Desarrollar la cultura política.</i></p> <p><i>Sociedad y sistemas cívicos.</i></p>	<p>Conocimiento de interconexiones entre la cultura, el poder y la transformación; escritos no convencionales, además de ideas adicionales al discurso dominante.</p>	<p>Conocimiento de la posición propia, de las culturas y del contexto; sentido de identidad.</p> <p><i>Identities cívicas.</i></p>	<p>Conocimiento de cómo efectuar de forma colectiva cambios sistemáticos; reconocimiento de que el conocimiento es poder y de cómo influye la conducta en la sociedad y en la injusticia.</p> <p><i>Estudio de simulaciones políticas.</i></p> <p><i>Principios cívicos.</i></p> <p><i>Participación cívica.</i></p>

Dimensiones	Política/Ideología	Social/Colectiva	Auto/Subjetividad	Praxis/Compromiso
Propósitos relativos a:				
Habilidades	Habilidades de análisis crítico y de la estructura social; capacidad para politizar nociones de cultura, conocimiento y poder y capacidad para investigar más profundamente causalidades. <i>Razonamiento y análisis</i>	Habilidades para el diálogo, la cooperación y la interacción; habilidades para la interpretación crítica de otros puntos de vista y capacidad para pensar holísticamente.	Capacidad para reflexionar críticamente sobre el propio estatus dentro de las comunidades y la sociedad; pensamiento crítico e independiente y hablar con voz propia. <i>Participación en actividades de carácter cívico en el centro educativo.</i>	Habilidades de pensamiento crítico y participación activa; habilidades para la acción colectiva, para desafiar el <i>statu quo</i> y habilidad para imaginar un mundo mejor. <i>Participación en actividades de carácter cívico en la comunidad.</i>
Valores	Compromiso con valores contra la injusticia y la opresión.	Diálogo inclusivo con otras identidades y valores.	La preocupación por la justicia social y considerar el valor propio.	Acción y reflexión informada, responsable y ética. <i>Desarrollar valores, actitudes y conductas.</i>
Disposiciones	Cuestionamiento activo; interés crítico en la sociedad y los asuntos públicos; búsqueda y acciones contra la injusticia y la opresión.	Conciencia social, cooperativa y responsable hacia uno mismo y hacia los otros; disposición a aprender con los otros <i>Creencias sobre valores.</i>	Perspectiva crítica, autonomía y responsabilidad de pensamiento, emoción y acción; pensamiento prospectivo en estrecho contacto con la realidad.	Compromiso y motivación para cambiar la sociedad; coraje cívico; responsabilidad para las decisiones y acciones.

Fuente: elaborado a partir de Johnson y Morris (2012).

Enseguida se describen las propuestas curriculares de cada país seleccionado.

Dinamarca

La educación ciudadana se imparte a través de las asignaturas de Historia y Estudios Sociales. La primera es vista como prerrequisito para entenderse a uno mismo y al mundo

exterior y para reflexionar sobre las oportunidades de acción. La Historia se ocupa de las interacciones de la vida social humana en una perspectiva cambiante, lo que convierte a la cronología en un aspecto crucial para que los estudiantes adquieran una visión del desarrollo y los contextos. Su enseñanza se organiza en función de las siguientes áreas de competencia y teniendo en cuenta los temas transversales:

Cronología y contexto: después del noveno grado, el estudiante puede explicar cómo han evolucionado las sociedades a partir de sus propias inferencias.

Trabajo de origen: después del sexto grado, el estudiante puede, a partir de preguntas simples, usar conceptos para dar una interpretación crítica del pasado.

Usos de la historia: al terminar el noveno grado, el alumno puede explicar la interacción entre pasado, presente y futuro.

Estudios Sociales es obligatoria en octavo y noveno grados. Entre sus objetivos se encuentra que los estudiantes:

- Adquieran competencias para la participación activa en una sociedad democrática.
- Adquieran los requisitos previos para desarrollar el pensamiento crítico y una base de valores para que puedan participar en una sociedad calificada y comprometida.
- Comprendan cómo las personas están influidas por la sociedad, y deben ser capaces de comprender la vida cotidiana desde una perspectiva social.
- Se relacionen con los valores democráticos y las reglas de juego para su propia participación en la sociedad.
- Consideren cuestiones basadas en perspectivas políticas, económicas y sociológicas, y que los métodos descritos se utilicen en todas las asignaturas.
- Desarrollen competencias para el pensamiento crítico, así como sus propios valores.

Los Estudios Sociales se dividen en cuatro áreas de competencia:

Política: después del noveno grado, el alumno puede abordar cuestiones políticas a nivel local y global y proponer acciones.

Económica: al terminar el noveno grado, los estudiantes pueden evaluar problemas económicos y actuar en relación con sus propias finanzas y economía.

Condiciones sociales y culturales: a partir del noveno grado, el alumno puede decidir y actuar en relación con los contextos y problemas sociales y culturales.

Métodos de las ciencias sociales: después del noveno grado, el estudiante puede aplicar métodos de ciencias sociales.

Suecia

El objetivo de la enseñanza de la Educación Cívica de este país está orientado a que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar una visión general de las cuestiones sociales y de las estructuras sociales en las que son fundamentales los aspectos de índole social, económica, ambiental, legal, mediática y política. La enseñanza debe ayudar a desarrollar la familiaridad de los alumnos con los derechos humanos, los procesos democráticos y las formas de trabajo, y alentarlos a reflexionar sobre los valores, los principios y los procesos de toma de decisiones. La educación cívica también debe desarrollar habilidades para buscar información sobre la sociedad mediante las TIC evaluando su relevancia y credibilidad. Al igual que en Dinamarca, la educación ciudadana tiene un enfoque integrado y se imparte dentro de las asignaturas de Ciencias Sociales, Historia y Sueco.

Finlandia

Este país ha tenido excelentes resultados en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (2003) en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias (OCDE, 2003), así como en los dos estudios internacionales en los que se valoraron los conocimientos, la participación y las actitudes relacionadas con la sociedad (CIVED 1999;

ICCS 2009). Los estudiantes de 14 años demostraron tener un buen conocimiento de la sociedad, aunque mostraron muy poco interés en este tema.

En el ICCS 2009 Finlandia obtuvo 576 puntos en promedio y compartió el primer lugar con los estudiantes daneses, lo que los ubicó 76 puntos por encima del promedio global (500 puntos). En 2016 Finlandia obtuvo 577 puntos, ocupando el tercer lugar en la clasificación, después de Dinamarca y Suecia. Los resultados mostraron que las mujeres puntuaron significativamente más alto que los hombres, y más de la mitad (58%) de los estudiantes se ubicó en el nivel de desempeño más alto (Schultz *et al.*, 2010).

Tanto el currículo de educación obligatoria de Finlandia (2004) como el de secundaria superior (2003) establecen a la “ciudadanía participativa y el emprendimiento” como temas transversales que deben formar parte de todas las asignaturas de Ciencias Naturales y Medioambientales, Historia, Biología y Geografía, y que deben reflejarse tanto en los métodos como en la cultura escolar. En secundaria inferior y superior la educación ciudadana se imparte en una asignatura diferenciada llamada Estudios Sociales, cuyo objetivo es educar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos educados y políticamente maduros (Propst, 2017).

Polonia

Destaca por su interés en promover la Formación Ciudadana tras la caída de los regímenes comunistas en los que no eran posibles la participación ni la organización de acciones colectivas distintas a las impuestas por el partido en el poder. Este país obtuvo el séptimo lugar en el ICCS en 2009, con 41% de alumnos ubicados en el nivel más alto. Como se señaló más arriba, Polonia no participó en la evaluación de Cívica 2016.

Para desarrollar su programa de Formación Ciudadana, se apoyó en la tradición estadounidense, con el acompañamiento de la organización CIVITAS Internacional. El programa de educación ciudadana de Polonia puede considerarse poco convencional,

puesto que incluye dos visiones, la de las nuevas aspiraciones influidas por la democracia liberal estadounidense, y la que refleja su vocación comunitarista; de esta manera, incluye educación para vivir en la sociedad civil¹⁷ y para la vida en comunidades y democracia.

Sus dos currículos vigentes (de 2002 y 2008) establecen como tarea de toda la escuela el desarrollo de actitudes relacionadas con la ciudadanía. La Educación Ciudadana se imparte con un enfoque transversal en las asignaturas de Polaco, Historia y Sociedad, Ética/Religión, Introducción al Emprendimiento y Filosofía. Se vincula explícitamente con problemas sociales como el deterioro ecológico, la contaminación del aire y el agua, la migración en Polonia y en el mundo, y los desafíos que enfrenta ese país en cuestiones como el apoyo a los refugiados. Destaca su abordaje de la sociedad globalizada.

Entre las competencias clave incluidas se encuentran: competencia social y cívica, habilidades comunicativas, capacidad de trabajo en equipo, espíritu emprendedor, toma de iniciativa, respeto hacia los demás, prevención de la discriminación, valores morales y creatividad.

Noruega

En este país el currículo de 2006 establece que todas las asignaturas deben contribuir a desarrollar un conjunto de destrezas, actitudes y valores que promuevan las competencias social y cultural y fomenten la participación del alumnado. Se propone un enfoque integrado en primaria y secundaria, bajo la denominación de Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Sociología, El Individuo y la Sociedad, La Vida Laboral y Empresarial, Cultura y Asuntos Internacionales, Religión, Filosofía y Ética. En educación secundaria, por otro lado,

¹⁷ En el programa de formación ciudadana de Polonia la sociedad civil es definida como “una sociedad que demuestra un alto nivel de participación y actividad en diferentes asociaciones no gubernamentales”. La idea de sociedad civil nació como crítica al comunismo y su propósito era una sociedad cuyos vínculos pudieran reconstruirse y donde los individuos pudieran actuar en diferentes comunidades sin estar restringidos por la vigilancia del Estado.

su contenido se encuentra inserto en asignaturas optativas que están diferenciadas, las cuales son: Política y Derechos Humanos, Derecho e Historia y Filosofía.

Francia

Los conocimientos y competencias comunes establecidos en 2006 incluyen la “competencia social y ciudadana” y especifican los conocimientos, destrezas y actitudes que los alumnos deben haber adquirido en momentos clave a lo largo de la educación obligatoria (segundo y quinto de educación primaria y último curso de educación secundaria inferior). La educación ciudadana se imparte mediante las asignaturas de Ética, Educación Cívica y Educación Cívica, Jurídica y Social, con una carga horaria de 16 a 30 horas al año.

En Francia, en 2009 se decidió asignar entre tres y cuatro horas a la semana a la enseñanza de geografía, historia y ciudadanía combinando las tres asignaturas, y se renovó el plan de estudios para enfrentar la solución de problemas sociales, incluyendo el comportamiento antisocial y la agresión en las escuelas. El enfoque es transversal y se denomina Competencia Social y Ciudadana.

Inglaterra

Su plan de estudios se sustenta en tres principios: desarrollo de la responsabilidad social y moral; promoción de la participación de la comunidad (no se limita únicamente a la escuela), y desarrollo de la alfabetización política (conocimiento y comprensión a nivel local, niveles nacionales y globales) (QCA 1998, 40-1, citado en Richardson, 2010).

El currículo de 2008 establece el conjunto de competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía dentro de un marco que incluye todo lo que hace un colegio o un instituto para promover el desarrollo social y el aprendizaje de los alumnos de 7 a 14 años, y sustenta los Componentes Básicos de Aprendizaje relacionados con el Marco para la Educación Personal y Social (PSE). Los objetivos generales del currículo de ciudadanía enfatizan la

importancia del individuo y su contribución a la sociedad, lo que promueve el disfrute del aprendizaje y alienta el desarrollo de comportamientos de ciudadanía responsable.

En primaria la educación ciudadana no es obligatoria y puede ser diferenciada o integrada según lo decidan los centros educativos. En la secundaria inferior y superior es una asignatura diferenciada y se denomina Ciudadanía. Esta materia se introdujo casi al mismo tiempo que la Ley de Derechos Humanos, y equivale a no más de 5 % del plan de estudios; su objetivo es disminuir la conducta antisocial, la delincuencia, la “pérdida de valores” y la conducta racista. En la secundaria postobligatoria, vuelve a ser no obligatoria y diferenciada o integrada, según lo decidan los centros educativos, y se denomina Programa de Apoyo No Obligatorio de Ciudadanía Post-16.

Chile

El Ministerio de Educación propone que la educación para la ciudadanía se articule con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), visualizando nuevas prácticas que promuevan el desarrollo ciudadano. Las escuelas que no elaboren un PME como herramienta de planificación podrán utilizar las definiciones de su proyecto educativo, esto es, vincular las acciones del Plan de Formación Ciudadana con las nociones centrales que definen la misión, la visión y los valores de su PEI e integrarlas con las actividades que se planifican a través de sus propias herramientas de gestión. El marco curricular vigente define objetivos que desarrollan habilidades y actitudes para la Formación Ciudadana en las asignaturas: Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Lenguaje, Filosofía, Orientación y Consejo de Curso.

Colombia

En Colombia no hay currículos nacionales únicos para asignaturas específicas, sino estándares de competencias que definen las expectativas de aprendizaje por ciclos o grupos de grados para diferentes áreas del conocimiento. Esto se justifica en la pretensión de

mayor libertad pedagógica para que las escuelas y los docentes organicen sus programas de estudio. Desde este enfoque, los estándares de competencias ciudadanas se formularon como transversales a las demás áreas del conocimiento, si bien se reconoce cierta relación particularmente estrecha con las ciencias sociales.

El marco legal del diseño curricular en Colombia plantea áreas obligatorias, entre las que se encuentra la de Educación Ética y en Valores Humanos, cuya finalidad es contribuir a la formación de ciudadanos capaces de razonar, debatir, convivir y desarrollar la creatividad en comunidad. Se plantea la tarea de promover una educación crítica, ética y tolerante, y se concibe como una educación que sirva de puente para crear comunidades con sentido de solidaridad, pertenencia y responsabilidad frente a lo público y lo nacional. En esta área se adquieren conocimientos, pero también debe servir para comunicar, compartir experiencias y hacer aportes a la construcción y mejoramiento del entorno, y por ende aportar al proyecto personal de vida. Es así que el objetivo de la Educación Ética y en Valores Humanos es desarrollar en el estudiante la capacidad reflexiva y crítica sobre múltiples aspectos de la realidad mediante la aprehensión de valores como: la tolerancia, la solidaridad, la participación, la equidad, la justicia y el cooperativismo, entre otros.

Perú

La educación ciudadana está vinculada al área de Desarrollo Personal en la educación primaria, y al área de Ciudadanía y Cívica en secundaria. Éstas asumen los enfoques de desarrollo personal y de ciudadanía activa.

Desde el enfoque de desarrollo personal se promueve el autoconocimiento, a fin de alcanzar el máximo de sus potencialidades; el conocimiento de los demás, de modos cada vez más integrados y complejos; la vinculación con el mundo natural y social de manera integradora, y se pone énfasis en los procesos de reflexión, así como en la construcción de un punto de vista crítico y ético para relacionarse con el mundo.

Desde una concepción de ciudadanía activa se asume que todas las personas son ciudadanos con derechos y responsabilidades que participan del mundo social y propician la vida en democracia, la disposición al enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Para formar esta ciudadanía activa, se promueve la reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y el papel de cada persona en ella; la deliberación sobre los asuntos públicos a fin de mejorar la convivencia y el respeto de derechos, así como la comprensión de procesos históricos, económicos, ambientales y geográficos, necesarios para ejercer una ciudadanía informada.

Se plantea que la ciudadanía activa enriquece el desarrollo personal a partir del reconocimiento de las personas como sujetos de derecho y de los principios de libertad y dignidad humana, y a través de las oportunidades de crecimiento personal que la participación social ofrece. Se plantea que la ética es imprescindible para generar una convivencia armónica que reconozca y respete a los demás y busque el bien común. La búsqueda por fortalecer una sociedad más equitativa en la que los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes ciudadanos estén en plena vigencia permitirá que cada persona se desarrolle plenamente.

República Dominicana

Asume el enfoque de competencias para formar sujetos capaces de actuar de forma autónoma, con las habilidades para integrar conocimientos provenientes de una diversidad de fuentes de información (científicas, académicas, escolares, populares) para responder a las demandas de los diversos contextos socioculturales. Las competencias fundamentales son: Ética y Ciudadana; Comunicativa; de Pensamiento Lógico, Crítico y Creativo; de Resolución de Problemas; Científica y Tecnológica; Ambiental y de la Salud, y de Desarrollo Personal y Espiritual.

La Competencia Ética y Ciudadana se fundamenta en la promoción y el respeto de los derechos humanos y, particularmente, en la equidad y la justicia social que hacen posible la vida digna de los ciudadanos y las ciudadanas. Fomenta la capacidad de los seres humanos para organizarse en sociedad alrededor de un sistema de valores compartido (la honestidad, la solidaridad, la responsabilidad y el respeto), mismo que resulta indispensable para crear un clima de confianza y armonía social. Se reconoce que sólo a través de un comportamiento guiado por principios éticos se hace posible la construcción de una ciudadanía responsable.

Considerando las propuestas de Cox (2010; Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014), Johnson y Morris (2012), EURYDICE (2012), ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, y Agrusti, 2016) y Schereens (2011) para indagar qué tipo de enfoque curricular es más prometedor para la educación ciudadana, podemos observar lo siguiente:

- Los países europeos en general, y Dinamarca en particular, presentan propuestas curriculares que atienden a la mayor parte de las dimensiones y propósitos considerados en el análisis propuesto.
- Los países nórdicos están a la vanguardia de la educación ciudadana, tanto en el cumplimiento de los propósitos de dotar a los estudiantes con los conocimientos, habilidades, valores y disposiciones necesarios para su participación en la vida democrática, como en la aplicación práctica de estos conocimientos.
- En los currículos de educación ciudadana de los países europeos se pone atención a la praxis, en especial la relativa a las disposiciones hacia el compromiso, la práctica y el aprendizaje-servicio. Destacan por su énfasis en llevar a la práctica el conocimiento de las habilidades y valores propuestos en sus currículos mediante la participación en organizaciones de la sociedad civil.
- Los países latinoamericanos no parecen dar suficiente importancia a la praxis de los conocimientos, habilidades, disposiciones y valores.

- Los países nórdicos proponen contenidos que se abordan de forma transversal en diversas asignaturas, ya sea en algunos grados con carácter obligatorio, como en Finlandia, o en toda la educación primaria y secundaria, como en Noruega y Suecia. Además del abordaje transversal, a partir de secundaria en el currículo noruego existen asignaturas diferenciadas no obligatorias que cubren contenidos de educación ciudadana. En esta misma lógica Dinamarca —país que ocupa el lugar más destacado en el ICCS 2016— tiene una asignatura específica denominada Estudios Sociales, obligatoria en octavo y noveno grados (segundo y tercero de secundaria).
- El currículo de Dinamarca hace un énfasis explícito en el análisis de cómo usan los actores sociales los medios para influir en la agenda y las decisiones políticas; asimismo, promueve que los estudiantes comprendan cómo ellos mismos están influenciados por los medios y cómo utilizarlos de manera efectiva para promover acciones que impacten el devenir de la sociedad.
- Los países nórdicos también destacan en promover la participación a nivel del aula, la escuela y la vinculación con la comunidad. Esto lo hacen mediante actividades en el ámbito de la cultura y el clima escolar, en el fomento al liderazgo escolar distribuido y la generación de estructuras de participación claras en el aula y la escuela, así como en actividades con la comunidad.

El currículo de educación ciudadana en México

La Formación Ciudadana planteada en el currículo 2017 se caracteriza por formar parte de los siguientes componentes del currículo:

- El perfil de egreso de la educación obligatoria en los ámbitos relativos a Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida; Colaboración y Trabajo en Equipo; Convivencia Ciudadana; Atención al Cuerpo y la Salud, y Cuidado del Medioambiente.

- Las diversas argumentaciones que se incluyen en los Fundamentos de los Fines de la Educación, en los que se alude a un enfoque humanista subyacente al artículo 3º constitucional. Aquí se encuentra una definición de la ética del cuidado como uno de los medios para alcanzar los fines educativos, misma que se define como “basada en el reconocimiento de uno mismo, la empatía, la conciencia del cuidado personal y el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno hacia los demás” (SEP, 2017a, p. 36).
- Los aspectos que describen las prioridades de la educación secundaria: el reto de considerar y atender a las culturas juveniles, y el de favorecer el aprovechamiento de las diferencias entre el estudiantado y la transformación de las relaciones interpersonales para construir ambientes seguros que propicien la “solución no violenta de diferencias, el diálogo, el establecimiento de acuerdos y el respeto a la dignidad y los derechos humanos” (SEP, 2017a, p. 75).
- Las tensiones consideradas para el diseño curricular –reconocimiento de la diversidad y atención a la desigualdad– a fin de dar lugar a un currículo inclusivo, promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y establecer la relación global-local.
- El mapa curricular que incluye, en el componente curricular de formación académica, diversos campos y asignaturas relacionados de manera directa o indirecta con la Formación Ciudadana. Asimismo, comprende a la ESE como parte del componente curricular de Desarrollo Personal y Social (tabla 1.6).

Tabla 1.6. Elementos de la educación ciudadana incluida en el currículo de la educación obligatoria

Componente curricular	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior
Formación académica	Lenguaje y Comunicación Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Lengua Materna. Español Lengua Materna; Lengua Indígena.	Lengua Materna Ciencias y Tecnología: Biología Historia	Ética y Valores (DGB) Desarrollo Ciudadano (CONALEP) Ética (BT)

		Conocimiento del Medio	Geografía	
		Ciencias Naturales y Tecnología	Formación Cívica y Ética	
		Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad		
		Historia		
		Geografía		
		Formación Cívica y Ética		
Desarrollo Personal y Social	Educación Socioemocional	Educación Socioemocional	Tutoría y Educación Socioemocional	Educación Socioemocional

Fuente: elaboración propia.

- El campo de Lengua y Comunicación, así como las asignaturas de Lengua Materna. Español, y Lengua Materna. Lengua Indígena consideran un ámbito de Participación Social en el que se incluyen aprendizajes esperados relativos a la vida ciudadana.
- Las asignaturas de Ciencias incluyen temas relativos al cuidado del cuerpo humano y la salud, ecosistemas y biodiversidad.
- Historia incluye como uno de sus ejes el de Formación de los Estados Nacionales.
- Geografía tiene el eje Espacio Geográfico y Ciudadanía, en el que se encuentran los temas Calidad de Vida; Medioambiente y Sustentabilidad, y Retos Locales.
- Formación Cívica y Ética, como se verá más adelante, es la asignatura que aborda de manera sistemática y deliberada aprendizajes relativos a la Formación Ciudadana. Sus ejes derivan de competencias cívicas y éticas desde los programas de 2006 de secundaria, 2008 de primaria y 2011 de primaria y secundaria. Como asignatura independiente, aparece en el currículo a partir del cuarto grado de primaria y en los tres grados de secundaria; tiene una carga de una hora semanal en primaria y dos en secundaria.
- La ESE se organiza en cinco dimensiones, cuya denominación alude a aspectos que podrían estar relacionados con la Formación Ciudadana: Autoconocimiento,

Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración, para educación básica, y seis habilidades socioemocionales para EMS, inspiradas en el programa Construye T.

Es necesario señalar que la contribución de estos espacios curriculares para la Formación Ciudadana no se hace explícita, en todos los casos, como un propósito deliberado. Generalmente se encuentra implícita en las intencionalidades, en los temas abordados e incluso en las orientaciones didácticas.

La Formación Ciudadana en los niveles de la educación obligatoria

En cada nivel de la educación obligatoria la Formación Ciudadana observa una presencia variable, de acuerdo con los campos del currículo que la contienen y le dan soporte. Al respecto es importante identificar cómo el currículo posibilita un trabajo sistemático en el que la asignatura de FCE tiene un papel central.

Educación preescolar

En este nivel el perfil de egreso plantea para la Formación Ciudadana la identificación de cualidades propias y de los demás; la actuación autónoma al tomar parte en actividades individuales y de grupo; la experimentación de satisfacción al cumplir objetivos personales, y el conocimiento de reglas básicas de convivencia en la casa y la escuela. También se insinúa en algunos aprendizajes esperados del campo de formación académica de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Se puede afirmar que la Formación Ciudadana se relaciona con la construcción de hábitos cotidianos, con reglas de seguridad para prevenir peligros y actuar en zonas de riesgo de sus entornos más próximos, así como con las costumbres y tradiciones comunitarias y familiares y las formas en que se conmemoran o celebran.

Educación primaria

La Formación Ciudadana está presente en primero y segundo grados mediante la asignatura Conocimiento del Medio. Los aprendizajes esperados comienzan a referir al reconocimiento de los derechos de niñas y niños, a las reglas que favorecen la convivencia en la familia, la escuela y la comunidad, así como a la descripción de costumbres, tradiciones, conmemoraciones y celebraciones de su localidad.

En tercer grado la Formación Ciudadana se comienza a articular con la convivencia en el espacio local-comunitario mediante la asignatura Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad. Se aprecia la atención a los hábitos de higiene y alimentación, y a las reglas de seguridad frente a peligros y riesgos en la localidad donde vive. Se alude a las costumbres y tradiciones y su participación en conmemoraciones, y desaparecen aprendizajes esperados relativos a su dignidad y derechos, los cuales están presentes en Conocimiento del Medio.

De cuarto a sexto grado la asignatura de FCE marca una presencia de la Formación Ciudadana sistemática y consistente, aunque breve por su carga horaria semanal. Sus aprendizajes esperados se integran en seis ejes que van de los aspectos más próximos para los estudiantes como personas a los más amplios y abstractos de la organización del sistema democrático y la vida ciudadana. También adquieren una presencia constante los temas de Historia relativos a la Formación de los Estados Nacionales, y de Geografía sobre el Espacio Geográfico y Ciudadanía.

Educación secundaria

En este nivel se mantiene la presencia definida de la Formación Ciudadana mediante la asignatura de FCE. Sus aprendizajes esperados incluyen situaciones propias de los adolescentes de diversa índole —aspectos relativos a su identidad personal y social, prevención de situaciones de riesgo, ejercicio de la sexualidad, prevención de adicciones, salud integral, identidad y participación juvenil, relaciones afectivas, entre otras—, además

de que se profundiza en la dimensión cívico-política, en los valores ciudadanos y en el desarrollo de capacidades vinculadas con la cultura de paz, entre otros aspectos. Su carga horaria aumenta a dos horas semanales en los tres grados.

Historia y Geografía se mantienen como asignaturas que proveen de elementos conceptuales relativos a la conformación del Estado y al análisis crítico de la calidad de vida, la sustentabilidad y los retos específicos de diversos contextos geográficos de México y del mundo.

Educación media superior

En este nivel educativo las asignaturas revisadas que abordan temas relacionados con la Formación Ciudadana son las relativas a Ética, Ética y Valores y Desarrollo Ciudadano. En ellas persiste el esfuerzo de vincular sus contenidos con diversos ámbitos de interacción de los adolescentes, tales como las relaciones interpersonales, la sexualidad, la diversidad cultural, los derechos humanos y la relación con otros seres vivos, entre otras. A partir de tales ámbitos, se definen valores o principios éticos, como ocurre en la asignatura de Ética y Valores del sistema de bachillerato general y bachillerato tecnológico.

Educación socioemocional y educación ciudadana

La relación entre la educación ciudadana y las habilidades socioemocionales se hace evidente cuando se retoma cualquiera de los ámbitos de la primera y se hace énfasis, por ejemplo, en aspectos tales como la responsabilidad frente a sí mismo, los demás, la comunidad, el país o el planeta entero, así como el respeto y la honestidad. La responsabilidad implica una serie de habilidades socioemocionales tales como la autorregulación para manejar el tiempo y la organización de tareas; el respeto involucra la empatía y diversas habilidades sociales como la colaboración; la honestidad implica tener conciencia de sí mismo y de sus emociones, así como habilidades para expresarlas. Por su parte, los comportamientos cívicos y las competencias ciudadanas requieren de habilidades

de toma de decisiones, conciencia social y solución de conflictos, las cuales pertenecen al ámbito de la dimensión socioemocional.

Como parte del Modelo Educativo 2017, se considera la inclusión de la ESE. Ésta se define como un proceso de aprendizaje a través del cual los estudiantes integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones desafiantes de manera constructiva y ética. Esto les permite desarrollar y poner en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás. Para lograrlo, la SEP propone que la ESE se realice mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares que permitan a los estudiantes comprender y aprender a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas (SEP, 2017a).

De esta manera, los propósitos de la ESE incluyen que los estudiantes: 1) logren el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias; 2) aprendan a regular sus emociones y generen las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica, a partir de la anticipación y la mediación como estrategias para aprender a convivir en la inclusión y el aprecio por la diversidad; 3) comprendan al otro de manera empática y establezcan relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás, mirando más allá de uno mismo; 4) fortalezcan su autoconfianza y su capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas; 5) aprendan a escuchar y a respetar las ideas de los otros, tanto en lo individual como en lo colectivo, para construir un ambiente de trabajo colaborativo; 6) cultiven una actitud responsable, positiva y optimista, y una percepción de autoeficacia tal que les permita mantener la motivación para desempeñarse con éxito en sus actividades

cotidianas; 7) desarrollen la capacidad de resiliencia para enfrentar las adversidades y salir de ellas fortalecidos; 8) minimicen la vulnerabilidad y prevengan el consumo de drogas, los embarazos no deseados, la deserción escolar, el estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia y el suicidio, entre otros (SEP, 2017a).

Para la educación básica, se proponen cinco dimensiones respecto de la ESE: Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración, integradas cada una por cinco habilidades específicas. Algunas de estas dimensiones han formado parte de planteamientos previos de FCE. En esta área las metas a alcanzar se denominan indicadores de logro, y equivalen a los aprendizajes esperados de las asignaturas.

Para los niveles preescolar, primaria y secundaria, se ha propuesto la realización de actividades contenidas en las orientaciones didácticas de los programas de estudio, las cuales deberán desarrollarse de forma obligatoria durante media hora a la semana en primaria y durante una hora a la semana en secundaria, junto con tutoría. En preescolar se plantean periodos flexibles. El tiempo total que se cubrirá durante el ciclo escolar es de noventa horas de ESE en cada uno de los primeros dos grados de preescolar y de treinta en el tercero; veinte horas al año en cada grado de primaria y cuarenta por ciclo escolar en cada uno de los tres grados de la educación secundaria (SEP, 2017a).

En EMS el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 integra la ESE a los Planes y Programas de Estudio del Marco Curricular Común de este nivel mediante seis habilidades socioemocionales: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia, cuyo antecedente es el programa Construye T. Aunque no se planteó la incorporación de una asignatura exclusiva para promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales, sí se estableció que los estudiantes cursaran ocho horas al semestre de ESE mediante el desarrollo de lecciones para el alumno acompañadas de orientaciones didácticas para el docente. Cada lección tendría una duración aproximada de cuarenta minutos.

Se mantienen las tres dimensiones del programa Construye T (Conoce T, Relaciona T y Elige T), en las cuales se definen seis habilidades socioemocionales cuyo estudio y desarrollo paulatino se distribuyó en el mismo número de cursos, uno por habilidad, a lo largo de los seis semestres de la EMS, como se explica en la tabla 1.7.

Tabla 1.7. Habilidades Socioemocionales en Educación Media Superior

Semestre	Dimensión	Habilidad socioemocional
Primero	Conoce T	Autoconocimiento
Segundo		Autorregulación
Tercero	Relaciona T	Conciencia social
Cuarto		Colaboración
Quinto	Elige T	Toma responsable de decisiones
Sexto		Perseverancia

Fuente: elaboración propia.

Con estos cursos se pretende lograr en los alumnos:

- Mejora en actitudes y conductas. Entendidas como una mayor motivación por aprender, mayor compromiso con la escuela, incremento en el tiempo dedicado a las actividades escolares y una mejora en la conducta en el salón de clases.
- Decremento de las conductas disruptivas en el salón de clases.
- Reducción de estrés emocional. Menores reportes de depresión, ansiedad, estrés y retraimiento social por parte de los estudiantes (PNUD, en prensa).

Para implementar este nuevo espacio curricular se elaboraron materiales didácticos para alumnos y docentes (lecciones para los alumnos y orientaciones didácticas para los docentes) basados en temarios elaborados específicamente para cada habilidad socioemocional. Cada subsistema y los directores de cada plantel determinan quiénes imparten las lecciones, y todos los docentes tienen acceso a las actividades de formación docente sobre

habilidades socioemocionales como parte de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior.

CAPÍTULO 2

MODELO DE EVALUACIÓN

Propósito de la evaluación

El propósito de la evaluación fue valorar la calidad del diseño del currículo de Formación Ciudadana en la educación obligatoria correspondiente al Modelo Educativo 2017, con el fin de “brindar información y generar conocimiento sobre la calidad del currículo de los niveles que conforman la educación obligatoria en México, con el fin de participar en la consecución de una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes del país” (INEE, 2016, p. 1). Para ello, se delimitó de manera holística el currículo de educación ciudadana, el cual se detalla más adelante, y se realizó un análisis y la valoración de la calidad del currículo para la Formación Ciudadana en cada uno de los niveles de la educación obligatoria, a partir de lo cual se plantearon las fortalezas y áreas de oportunidad del diseño curricular para la Formación Ciudadana.

Preguntas de evaluación

La evaluación de la calidad del currículo de Formación Ciudadana en la educación obligatoria se propuso dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se construye la identidad ciudadana a lo largo de la educación obligatoria?
- ¿En qué medida el currículo contribuye a la construcción del conocimiento cívico y a la comprensión crítica de diversos problemas en las escalas local, nacional e internacional para favorecer una actuación cívica, ciudadana y moral congruente y comprometida?
- ¿De qué manera el currículo favorece el desarrollo de valores, capacidades y compromisos para la realización de acciones cívicas y morales?

- ¿En qué medida las intencionalidades educativas y los contenidos de los cuatro niveles de la educación obligatoria se corresponden con las características del desarrollo cognitivo y sociomoral de los estudiantes?
- ¿En qué medida el currículo favorece su adecuación a las condiciones del contexto sociocultural de los estudiantes?
- ¿Cómo se prevé a lo largo de los niveles de educación obligatoria el desarrollo gradual, articulado y diferenciado de capacidades ciudadanas en los ámbitos cívico, social, cultural, socioemocional, político y moral que favorezcan la participación y la incidencia de los estudiantes en los asuntos públicos?
- ¿Qué tipo de experiencias formativas se consideran para promover la articulación del aprendizaje escolar con diversos actores sociales, dentro y fuera de la escuela, a fin de favorecer el desarrollo del sentido de agencia y de eficacia política en la acción colectiva y la realización de proyectos ciudadanos, orientados a la solución de problemas comunes?
- ¿Cómo se favorece el desarrollo de capacidades del sujeto ciudadano en sus dimensiones política, moral y social, como sujeto con dignidad y derechos?
- ¿En qué medida el currículo tiene consistencia interna, en términos conceptuales y metodológicos, del sentido de la educación ciudadana?
- ¿De qué manera el currículo se corresponde con principios y criterios normativos y de política pública en materia de valores ciudadanos, derechos humanos y cultura cívica?
- ¿Qué oportunidades dentro del currículo formal e informal se generan para pasar de la teoría sobre la construcción de ciudadanía a la acción ciudadana?
- ¿En qué medida los propósitos, concepciones, enfoques y alcances relativos a la ciudadanía están formulados de manera clara y comprensible a fin de favorecer la apropiación y correcta implementación del currículo?
- ¿De qué manera se favorece la creación de oportunidades de aprendizaje para estudiantes de distintas condiciones y características a fin de que puedan alcanzar los propósitos educativos establecidos, sin demeritar la calidad?

Enfoque de la evaluación

Esta evaluación del currículo de educación ciudadana partió de la premisa de que la formación integral de los estudiantes como sujetos morales, políticos, sociales, con dignidad y derechos no se logra en el espacio curricular de una asignatura. Para formar al estudiante como sujeto capaz de convivir de manera pacífica, respetuosa, inclusiva, democrática y solidaria; de comprender críticamente su entorno y participar activamente en su transformación; de asumir, como ciudadano global, un compromiso ético con la democracia, los derechos humanos, la lucha por la igualdad, las libertades, el desarrollo sostenible y la justicia, se requiere de una experiencia formativa integral, consistente, multidisciplinaria, situada y corresponsable. Por esa razón, no se evalúa sólo el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética en educación básica, ni de manera exclusiva las materias directamente relacionadas con este tema en la educación media superior (EMS), sino que el objeto general de la evaluación (el currículo) se aborda desde una perspectiva amplia, colocando la mirada en múltiples objetos particulares de evaluación a través de dimensiones, ejes, núcleos, descriptores y aspectos de evaluación que permiten dar cuenta de la complejidad del objeto general evaluado.

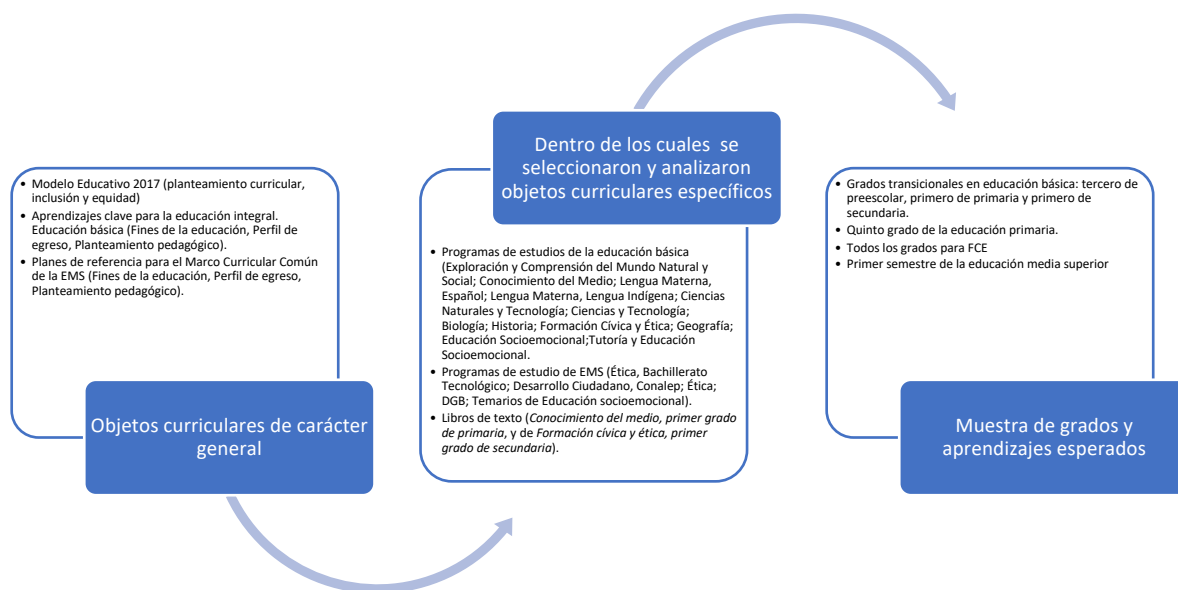
La mirada integral del currículo permite valorar cómo los distintos espacios y objetos curriculares contribuyen de manera relevante, pertinente y congruente a la formación del ciudadano, en condiciones de equidad, mediante un currículo claro y flexible. Esta concepción integral es consistente con la noción de currículo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE):

El currículo es el referente y organizador de las finalidades educativas en el ámbito formal y también de lo que realmente sucede en el mismo; es articular de la vida escolar y núcleo en el funcionamiento de ésta; configura la práctica educativa y motiva la actividad diaria del aula (DECME, 2015, p. 13).

Objetos de la evaluación

El objeto general de la evaluación está constituido por el currículo de educación ciudadana para la educación obligatoria, configurado por objetos curriculares de distinta naturaleza y jerarquía, cuya selección se deriva de la concepción amplia de la educación ciudadana ya descrita (figura 2.1).

Figura 2.1. Currículo de Formación Ciudadana en la educación obligatoria del modelo educativo 2017



Fuente: elaboración propia.

En estos objetos curriculares generales y específicos evaluados se incluyen los programas de estudio de asignaturas seleccionadas de una muestra de grados de la educación

obligatoria integrada por los grados transicionales de la educación básica (tercero de preescolar, primero de primaria y primero de secundaria) más quinto grado de la educación primaria, así como el primer semestre de la EMS (tabla 2.1).

Tabla 2.1. Muestra de grados, objetos curriculares específicos y asignaturas evaluadas

Nivel	Preescolar	Primaria				Secundaria			EMS					
	1°	1°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	1sem.	2 sem	3 sem	4 sem	5 sem	6 sem
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social														
Educación Socioemocional														
Conocimiento del Medio (programa y libro)														
Lengua Materna. Español														
Lengua Materna. Lengua Indígena														
Ciencias Naturales y Tecnología														
Historia														
Geografía														
Formación Cívica y Ética (programa)														
Formación Cívica y Ética (libros de texto)														
Ética (DGB)														
Desarrollo Ciudadano (CONALEP)														

Ética (bachillerato tecnológico)																			
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

La asignatura FCE se evalúa en su totalidad, es decir, de cuarto grado de primaria a tercero de secundaria; en EMS la Educación Socioemocional (ESE) se evalúa con el análisis de los temarios propuestos para el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este mismo nivel se han seleccionado las asignaturas directamente relacionadas con la educación ciudadana en los semestres primero y tercero.

El objeto de la evaluación es el diseño curricular; sin embargo, se considera que los libros de texto elaborados o autorizados para su uso por la Secretaría de Educación Pública (SEP) constituyen un nivel de concreción curricular que aún se mantiene en los márgenes del diseño, aunque se ubica en la frontera con la aplicación. Como lo señala el propio INEE en sus “Criterios técnicos para la evaluación del diseño curricular”, en esta evaluación “deben ser considerados los materiales de apoyo curricular, debido a que en ellos se traducen los planteamientos de los programas de estudio y orientan de manera más específica el trabajo en el aula” (INEE, 2016, p. 6). Entre otros materiales, se señalan los libros de texto; por esa razón se han incluido los de *Conocimiento del medio, primer grado de primaria, y Formación cívica y ética* para telesecundaria, elaborados por la SEP, además de dos de los libros publicados por editoriales privadas con mayor aceptación por parte de los docentes.¹ Para valorar los libros de secundaria, se seleccionó una muestra de aprendizajes esperados, considerando uno por cada eje formativo, según se muestra en la tabla 2.2.

¹ Para esta definición se utilizó el informe de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) sobre ventas de libros de texto autorizados por la SEP para el ciclo escolar 2018-2019, primer año de entrada en vigor de la reforma curricular. Uno de los libros más solicitados por los docentes es de la autoría de una persona integrante del equipo evaluador; para evitar conflicto de interés, fue evaluado por personal del INEE.

Tabla 2.2. Muestra de aprendizajes esperados para evaluar los libros de texto de secundaria, primer grado, Formación Cívica y Ética

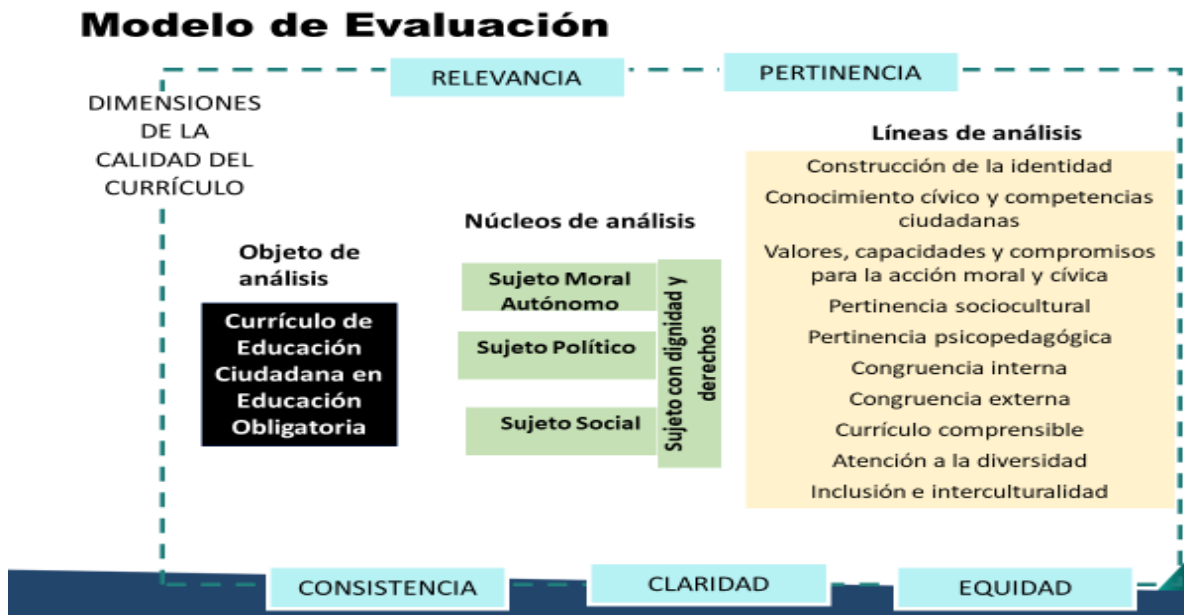
Eje	Tema	Aprendizaje esperado
Conocimiento y cuidado de sí	Sujeto de derecho y dignidad humana	Reconoce que es una persona con dignidad y derechos humanos y se organiza con otros para proteger su integridad personal.
Ejercicio responsable de la libertad	La libertad como valor y derecho humano	Construye una postura asertiva y crítica ante la influencia de personas y grupos como una condición para fortalecer su autonomía.
Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad	Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social	Reconoce en la solidaridad un criterio para impulsar acciones que favorecen la cohesión y la inclusión.
Convivencia pacífica y solución de conflictos	Los conflictos interpersonales y sociales	Utiliza el diálogo para construir consensos y acude a la mediación o a la facilitación de un tercero cuando no logra resolver un conflicto.
Sentido de justicia y apego a la legalidad	La democracia como forma de organización social y política: principios, mecanismos, procedimientos e instituciones	Reconoce la forma de organización del gobierno democrático, así como las atribuciones y responsabilidades de los representantes populares.
Democracia y participación ciudadana	Participación ciudadana en las dimensiones política, civil y social, y sus implicaciones en la práctica	Valora la participación social y política responsable, informada, crítica y comprometida, y participa colectivamente para influir en las decisiones que afectan su entorno escolar y social.

Fuente: elaboración propia.

Modelo de análisis del currículo de educación ciudadana

La evaluación del diseño curricular es el proceso de valoración de los atributos del currículo en los que se expresan y estructuran formal y materialmente los contenidos y métodos educativos. Para evaluar el currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria, se construyó un modelo de análisis sustentado en el marco de referencia que se consigna en la primera parte de este documento. Este modelo de análisis está orientado a valorar tanto los atributos de la calidad del currículo como las dimensiones de la educación del ciudadano (hombre y mujer), considerando los referentes teóricos, filosóficos, normativos y pedagógicos de la educación ciudadana y para la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sociomoral con un enfoque de género e intercultural (figura 2.2).

Figura 2.2. Modelo de evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria



Fuente: elaboración propia.

Los lineamientos técnicos para el diseño curricular del INEE (2006) señalan cinco dimensiones de la calidad del currículo: 1) relevancia, 2) pertinencia, 3) equidad, 4) claridad y 5) consistencia (interna y externa). Estas dimensiones constituyen los pilares de la evaluación; la relevancia y la pertinencia se evalúan en relación con cuatro núcleos de análisis en la formación del ciudadano: sujeto político, sujeto moral autónomo, sujeto social y, finalmente, sujeto de derechos, que atraviesa a los tres anteriores. En estos cuatro núcleos se condensan los atributos de la formación del ciudadano. En un segundo nivel se valoran la equidad, la claridad y la consistencia externa e interna como dimensiones de la calidad del currículo de la educación ciudadana.

Dimensiones, categorías y subcategorías de evaluación

La base de la evaluación de cada una de las dimensiones de la calidad del currículo y de la formación de ciudadano es el entramado analítico integrado por categorías, subcategorías, descriptores y aspectos. En la tabla 2.3 se muestra el conjunto de los dos primeros componentes, y en el anexo 1 se pueden consultar las tablas generales por dimensión.

Tabla 2.3. Dimensiones, categorías y subcategorías para evaluar el diseño del currículo de educación ciudadana

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Relevancia	1.1 Los fines de la educación ciudadana	1.1.1 Formación del ciudadano como sujeto político 1.1.2 Sujeto con dignidad y derechos 1.1.3 Sujeto moral autónomo 1.1.4 Sujeto social
Pertinencia	2.1 Adecuación del currículo a las condiciones del desarrollo sociomoral	2.1.1. Articulación con el desarrollo sociomoral
	2.2 Adecuación del currículo a las condiciones del contexto	2.2.1 Correspondencia histórica, social y cultural para una educación socialmente pertinente 2.2.2 Organización de acciones colectivas para la pertinencia social
Congruencia	3.1 Congruencia interna	3.1.1 Consistencia conceptual interna 3.1.2 Consistencia metodológica
	3.2 Congruencia externa	3.2.1 Correspondencia normativa 3.2.2 Correspondencia con la política de cultura cívica
Claridad	4.1 Currículo comprensible	4.1.1 Definición específica de la educación ciudadana 4.1.2 Organización curricular comprensible
Equidad	5.1 Atención a la diversidad	5.1.1 Oportunidades de aprendizaje para distintas condiciones de los estudiantes
	5.2 Inclusión e interculturalidad	5.2.1 Estrategias para la promoción de la igualdad 5.2.2 Promoción de la inclusión y la interculturalidad en el contexto escolar

Fuente: elaboración propia.

Relevancia

Refiere a la capacidad del currículo de responder a los fines sociales de la educación. Comprende las características del currículo de educación ciudadana que favorecen la formación del sujeto político, moral y social, consciente de su dignidad y derechos, y que pueda participar activa y plenamente en la construcción de una mejor sociedad, considerando tanto las dimensiones política, moral y social de la ciudadanía como los principios establecidos en la Constitución.

Pertinencia

Desde la perspectiva de la educación ciudadana se explora si los planteamientos curriculares atienden los intereses y las necesidades de formación política, moral y socioemocional de los estudiantes tomando en cuenta las características de sus procesos y etapas de desarrollo sociomoral; sus experiencias socioculturales; las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se desarrollan y conviven, así como los problemas sociales que enfrenta la comunidad escolar.

Congruencia

Esta dimensión se expresa en dos categorías:

Congruencia interna. Implica que todos los elementos curriculares vinculados con la educación ciudadana se articulen entre sí de manera consistente y en conjunto contribuyan al logro de sus propósitos.

Congruencia externa. Alude a la consistencia de los fundamentos centrales del currículo de educación ciudadana con los referentes de política educativa en este campo — Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCCÍVICA)— y normativos que los definen

(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3º, y Ley General de Educación).

Claridad

Alude al análisis de las características del currículo de educación ciudadana que favorecen que los usuarios se apropien de él en todos sus componentes a fin de que puedan ser partícipes de su implementación.

Un currículo es claro si la forma como se presenta favorece su uso como una herramienta que orienta la práctica, y si su planteamiento general, organización, presentación y el lenguaje utilizado favorecen la comprensión de los ejes, temas y aprendizajes esperados vinculados con la educación ciudadana.

Equidad

Valora si el currículo posibilita que todos los estudiantes sean capaces de alcanzar las metas y fines para la educación ciudadana, independientemente de sus condiciones. Implica la factibilidad de que el currículo de ciudadanía pueda aplicarse en cualquier modalidad escolar, región geográfica, comunidad o grupo cultural del Sistema Educativo Nacional (SEN) sin limitar sus propósitos u objetivos.

Desde una mirada integral de la educación ciudadana, incluye la promoción de condiciones culturales para la creación de la convivencia inclusiva, así como la incorporación de procesos formativos que atiendan la diversidad y combatan explícitamente la discriminación.

En el marco de un modelo educativo inclusivo se reconoce que, para ser equitativo, un currículo debe responder a las necesidades de los sujetos y los grupos a los que éstos

pertenecen, así como permitir la adaptación al contexto, de tal manera que haya una adopción mutua y dinámica. La flexibilidad curricular y la autonomía se convierten en condiciones de equidad cuando los sujetos tienen voz para interpelar al currículo. Además de atributos del currículo, la equidad y la igualdad son parte fundamental de la construcción de ciudadanía; por ello se exploran de manera transversal a lo largo de las dimensiones de la calidad.

Para analizar los resultados obtenidos, se han planteado diez ejes de análisis organizados de la siguiente forma (figura 2.3). Los aspectos específicos que configuran estos ejes se describen en el anexo 4.

Figura 2.3 Ejes de análisis de las dimensiones de la calidad del currículo de la educación ciudadana

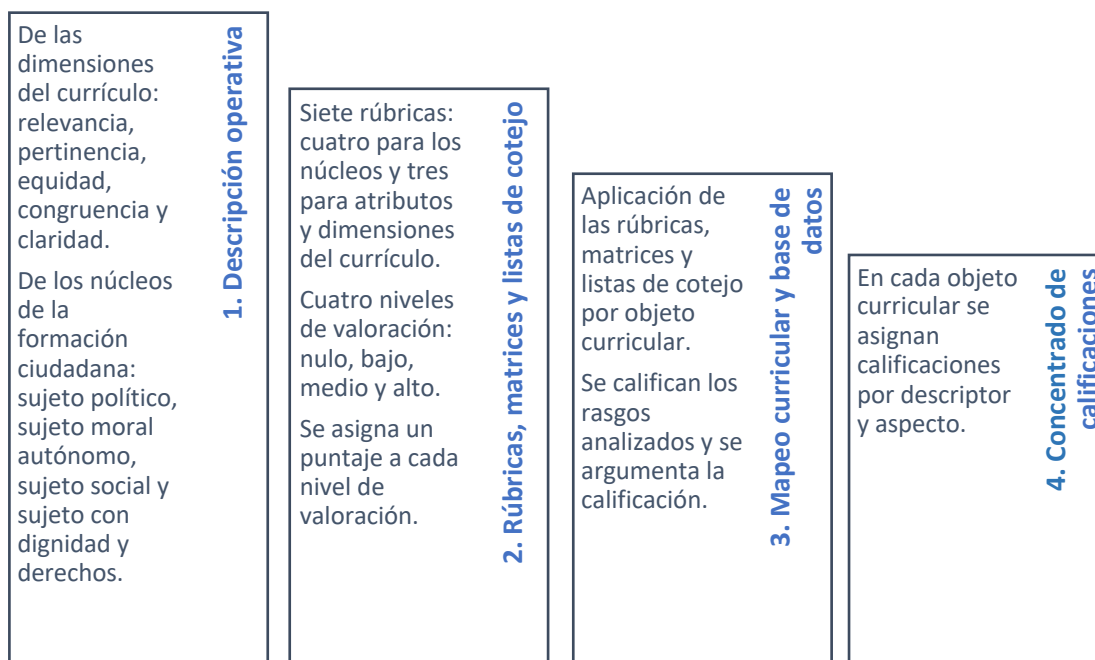


Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos de análisis

Se ha diseñado un conjunto de instrumentos para valorar de manera integral los rasgos del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria (figura 2.4). Como punto de partida, se realizó la definición operativa de las dimensiones de la calidad del currículo y de los cuatro núcleos formativos (anexo 1), y posteriormente se elaboraron rúbricas, las cuales incluyen cuatro niveles de valoración: nulo, bajo, medio y alto, cada uno con un puntaje asignado 0, 1, 2 y 3, respectivamente. Para cada nivel se hace una descripción precisa que supone gradualidad y complejidad. El nivel alto está configurado por lo deseable, desde la perspectiva del marco referencial que sustenta esta evaluación. Se pueden consultar en el anexo 2.

Figura 2.4 Instrumentos de análisis para la evaluación del currículo de Educación Ciudadana en Educación obligatoria



Fuente: elaboración propia.

Procesamiento y análisis de la información

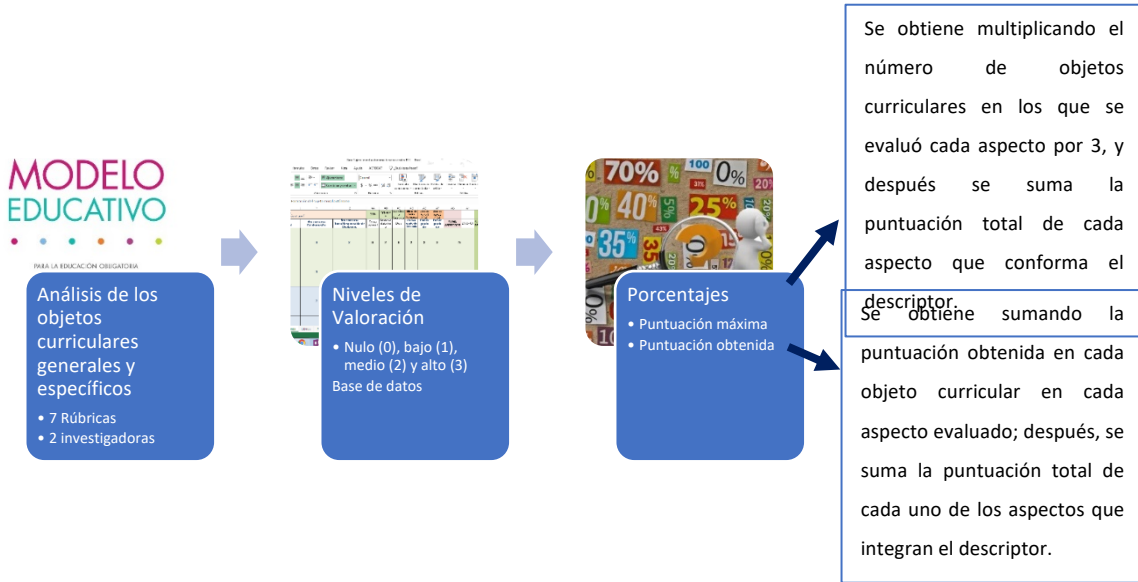
Cada rúbrica fue aplicada a los distintos objetos curriculares. En caso de existir listas de cotejo o matrices, éstas se aplican como insumo para el llenado de la rúbrica, pues ofrecen información condensada de aspectos de compleja evaluación.

El análisis de los objetos curriculares a partir de las rúbricas y sus instrumentos de apoyo fue realizado de manera cruzada por dos investigadoras, lo que permitió hacer ajustes y enriquecer los puntos de vista. El registro de este análisis incluye los niveles para la

valoración cualitativa —nulo, bajo, medio o alto, a los que se les asignó una puntuación de 0, 1, 2 o 3, respectivamente—, y la justificación correspondiente.

Una vez completado el análisis, la base de datos resultante se convierte en una apreciación cuantitativa en la que se anota el puntaje obtenido en cada objeto curricular y aspecto. Los datos presentados en el capítulo de resultados corresponden al cálculo del porcentaje obtenido en cada descriptor a partir de su puntaje máximo (PM) posible. Se considera que cada descriptor constituye 100% de la puntuación, y ésta se obtiene multiplicando el número de objetos curriculares en los que se evaluó cada aspecto por 3, para después sumar la puntuación total de los aspectos que conforman el descriptor. Es decir, si se desea obtener la puntuación máxima de un descriptor conformado por dos aspectos que se evaluaron en 20 objetos curriculares, primero deben multiplicarse los 20 objetos curriculares por 3 (que es la puntuación máxima obtenida en cada objeto curricular), lo que nos daría una puntuación total de 60 por aspecto, y, puesto que el descriptor está conformado por dos aspectos, su puntuación máxima es de 120. A partir de la puntuación máxima se calcula el porcentaje en el que se promueve cada aspecto y descriptor, según la puntuación total obtenida. Este proceso se esquematiza en la figura 2.5.

Figura 2.5. Procesamiento y análisis de la información para la evaluación del currículo de educación ciudadana en educación obligatoria



CAPÍTULO 3

LAS DIMENSIONES DEL SUJETO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

La formación del ciudadano (hombre y mujer) implica desplegar de manera simultánea la formación del sujeto político, moral, social y con dignidad y derechos. Se trata de dimensiones de la formación, aunque por economía del lenguaje las llamaremos sólo *sujeto político*, en lugar de su nombre largo, “dimensión política de la formación del sujeto ciudadano”. Sus rasgos se describen a continuación.

Formación del sujeto político

El sujeto político es aquella persona con el conocimiento cívico y las capacidades para intervenir de manera activa y comprometida en la vida pública; comprende los retos y problemas que comparte con otros, y define y aplica con ellos acciones para atenderlos y crear condiciones de justicia, libertad e igualdad, indispensables para el ejercicio de derechos y el respeto a la dignidad humana. Atañe al ciudadano “consciente de ser miembro de una comunidad humana (no limitada a un país)” que “comparte un conjunto de valores y comportamientos, obligaciones y responsabilidades, y participa activamente en todos los asuntos de su comunidad” (Bolívar, 2007, p. 17).

Con frecuencia la formación del sujeto político tropieza con perspectivas que restringen la actividad política a la esfera del gobierno o a la lucha por el poder público. En consecuencia, la visión que ha prevalecido para su desarrollo se concreta en la promoción de un conocimiento formalizado de la estructura y el funcionamiento del sistema político, donde la práctica política de la ciudadanía se reduce a la emisión del voto y al cumplimiento de

obligaciones ciudadanas, como el pago de impuestos. En este marco limitado de la acción política, esta última se plantea como un ejercicio futuro, y no actual, de los estudiantes.

Frente a esta concepción, es necesario cuestionar la idea tradicional de participación que ha acompañado el quehacer ciudadano en nuestro país, a fin de asegurar el desarrollo de una ciudadanía con capacidad para actuar colectivamente, a fin de influir en la toma de decisiones de los asuntos que le conciernen. Diversos autores (Camps, 2007; Góngora, 2008; Savater, 2005) reconocen que la dimensión política del sujeto ciudadano implica diversas otras formas de involucrarse en la esfera de lo público, además del voto y el cumplimiento, lo que no significa una dedicación completa a esta actividad por parte de los ciudadanos.

Esto implica superar la noción de participación como instrumento para la conservación del orden sociopolítico vigente —misma que privilegia el consenso y el orden— y comprenderla como un medio y un fin para la emancipación y la transformación social. Desde esta perspectiva, es necesaria la configuración de un sujeto político que se involucra con lo público, con el Estado y con el poder, a fin de intervenir en la modificación del orden social y el mejoramiento de la comunidad política.

Se coincide con Crick (2001) en la necesidad de contar con una visión de la política como mecanismo creador de civilización que no puede consistir en un saber de sólo una parte de la sociedad. La práctica política es un marco para el desarrollo de la vida colectiva, pues, de acuerdo con este autor:

- Preserva los beneficios mínimos de un orden establecido.
- Se compone de libertades concretas y requiere tolerancia.
- Provee de condiciones para el cambio social y para que diversos grupos de la sociedad tomen parte, equitativamente, en la prosperidad y la supervivencia de la comunidad.

En la escala de la escuela esta perspectiva plantea el reto de que los estudiantes se asuman como sujetos políticos, responsables y agentes de cambio; con sentido de eficacia política y capaces de intervenir en los asuntos públicos que les afectan, conciernen e interesan. Esto demanda el desarrollo de capacidades más amplias que aquellas asociadas con la formación de una ciudadana formal. Asimismo, exige una mirada crítica de las condiciones en que las personas y colectividades se han erigido en actores políticos, muchas veces fuera y contra los cauces instituidos para la participación (Alonso, 1994; Acevedo y López, 2012). Por ello, en la formación del sujeto político resulta imprescindible el desarrollo del sentido de agencia. Cullen (2008) afirma que sólo es posible convertirse en agentes cuando dejamos de ser:

“meros pacientes”, cuando actuamos, cuando ocurre algo, en nosotros o fuera de nosotros, de lo cual somos causa adecuada; es decir, cuando de nuestra naturaleza se sigue algo, en nosotros o fuera de nosotros, que puede entenderse clara y distintamente en virtud de ella sola. Por el contrario, somos pacientes cuando padecemos, cuando en nosotros ocurre algo, o de nuestra naturaleza se sigue algo, de lo que no somos sino causa parcial (Cullen, 2008, p. 27).

En esta perspectiva, la acción política no se reduce a los procedimientos de la democracia liberal, sino que incluye el despliegue de nuevas formas de generar espacios alternativos, vías de construcción y circulación de poder comunicativo por fuera del sistema político formal, que canalizan expresiones sociales hasta ahora excluidas del ejercicio de la ciudadanía (Zan, 2006).

El proceso formativo del sujeto político

Para la definición del sujeto político, en este marco referencial se ha acudido a fuentes que en años recientes han generado debates sobre el perfil hacia el cual requiere orientarse la formación política en la educación obligatoria. Entre tales fuentes se destaca la Estrategia

Nacional de Cultura Cívica (ENCCÍVICA), impulsada por el Instituto Nacional Electoral (INE), la cual proporciona referentes de política educativa para la formación del sujeto político y, más claramente, sobre la construcción de ciudadanía. Su planteamiento considera el desarrollo de una ciudadanía que asuma y ejerza responsablemente todos sus derechos, además de los políticos; incida en la discusión pública; construya contextos de exigencia a los poderes públicos, y favorezca la estatalidad y la eficacia políticas.

Otras cualidades y capacidades indispensables en la formación del sujeto político que pueden derivarse de ENCCÍVICA son:

- El ejercicio del diálogo, que demanda la maximización de espacios para el debate; el establecimiento de redes (interpersonales e institucionales) que favorezcan las prácticas democráticas, y la promoción de la cultura cívica en los distintos ámbitos sociales.
- El acceso a la información pública de calidad con una cantidad suficiente de datos y documentos para conocer el estado de los asuntos públicos que atañen a la ciudadanía.
- El acceso a la verdad, como parte de la apropiación del derecho a la información, mediante el conocimiento y el empleo de datos objetivos para el ejercicio responsable de la ciudadanía y de los derechos humanos (DH).
- La intervención en el espacio público, la cual demanda un cambio de actitudes de los ciudadanos respecto de lo público que les permita modular el ejercicio del poder público, lo que significa la apropiación de los asuntos públicos en un sentido amplio.
- La exigencia hacia las autoridades e instituciones mediante estrategias que favorezcan el cumplimiento de la palabra pública empeñada, y el involucramiento de la ciudadanía en la solución de problemas públicos que le atañen. El empleo de herramientas y mecanismos que hagan posible la vigilancia ciudadana de los resultados entregados por las instituciones públicas, y un mayor involucramiento de las autoridades en los procesos de decisión.

A continuación, se describen los elementos básicos e indispensables para la formación del sujeto político en la educación obligatoria.

Identidad cívica

Su desarrollo implica que los estudiantes reconozcan su papel como sujetos en la comunidad social y política de la que forma parte, y desarrollen vínculos con la acción colectiva orientada al beneficio común. Para ello, se considera necesario un acercamiento progresivo al quehacer de las instituciones políticas con referencia a sus intereses, necesidades y derechos como niñas, niños y adolescentes. Precisa de experiencias para valorar positivamente el ejercicio de prácticas democráticas y apreciar los asuntos públicos que se resuelven a través de éstas. Además, plantea el reto de que los estudiantes cuenten con oportunidades dentro y fuera de la escuela para aprovechar de manera directa los resultados de su participación en acciones colectivas orientadas al bienestar común, de tal modo que se reconozcan como agentes de transformación social.

Conocimiento cívico

Se relaciona con el desarrollo de nociones clave para la comprensión de procesos sociales y políticos relativos al funcionamiento de la democracia como sistema político y forma de organización social; sus mecanismos y procedimientos, y el ejercicio de los DH en el marco de un Estado de derecho democrático. Implica la comprensión del sentido de las normas mediante la participación de los estudiantes en la formulación de acuerdos y el compromiso con los criterios éticos subyacentes a los mismos, así como el acercamiento a la Constitución y el análisis crítico de su aplicación en contextos y situaciones específicas.

Compromiso cívico

Consiste en un conjunto de habilidades y posturas hacia lo público que requiere de la práctica sistemática y deliberada de procedimientos y actitudes democráticas. Implica la participación en proyectos encaminados a la transformación del entorno en favor del bienestar común, de tal manera que se propicie una comprensión profunda y respaldada en la experiencia de su importancia en la vida en comunidad, para que los estudiantes se adhieran, de manera reflexiva, a la adquisición de la responsabilidad ante los otros y ante el cumplimiento del deber cívico. La formación del ciudadano mundial, sustentado en su sentido de pertenencia al género humano mediante la comprensión de los fenómenos que representan riesgos para la humanidad, es uno de los enclaves del compromiso cívico. Demanda la corresponsabilidad con acciones locales ante problemas globales, así como la adquisición de compromisos con el bienestar global y con los mecanismos —economía solidaria, cultura de paz y desarrollo sostenible— que se construyen para hacer frente a diversos retos.

Diseño y la aplicación de acciones colectivas

Implica la comprensión y el análisis crítico de problemas que afectan el ejercicio de derechos y el bienestar común. Involucra la participación de diversos actores de la comunidad educativa en la definición, la aplicación y la evaluación de acciones colectivas, algunas de las cuales se relacionen con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Partir de los problemas de contextos próximos a los estudiantes es indispensable para fortalecer su sentido de pertenencia a una comunidad con la que se desarrollan vínculos solidarios y de cooperación. Otra faceta de la participación es el reconocimiento que los estudiantes logran de su potencial transformador, al llevar a cabo acciones ante problemas sociales y políticos, y evaluar su impacto en la mejora de condiciones para el bienestar y el ejercicio de sus derechos.

En suma, se concibe al estudiante como un ciudadano que se reconoce como integrante de varias colectividades, las cuales van desde los grupos de su entorno más próximo hasta la humanidad en su conjunto, y con las que construye lazos cívicos articulados alrededor de valores y responsabilidades compartidas que lo mueven a organizarse y participar en los asuntos que lo afectan de manera común.

El currículo contribuye a esta formación cuando prefigura escenarios de trabajo, dentro y fuera de la escuela, donde los estudiantes ponen en práctica conocimientos y habilidades sobre la vida política y asumen responsabilidades y compromisos en asuntos de carácter público, congruentes con su consideración como sujetos políticos.

* Formación del sujeto moral autónomo

El término *sujeto moral* hace referencia a la persona que puede discernir lo justo de lo injusto, lo equitativo de lo inequitativo, o lo correcto de lo incorrecto en diversas situaciones, a partir de la formación recibida en torno a las concepciones morales y éticas que han prevalecido en su familia, escuela y comunidad a lo largo del curso de su vida.

La mayoría de las personas considera tener principios éticos que guían y justifican sus acciones (Miller y Schlenker, 2009). La conducta basada en principios puede ser un ideal digno de admirarse si se piensa en abstracto, pero las tentaciones y las presiones de la vida cotidiana a menudo fomentan su observancia y la adopción de una moralidad de conveniencia en la que prevalece el interés personal.

El compromiso personal con una postura ética basada en principios, en oposición a una ideología de conveniencia, determina la fuerza de la relación entre las creencias morales y el comportamiento. El compromiso personal vincula el sistema del yo (el sí mismo) a los principios morales, lo que produce el sentimiento de que existe la obligación de actuar de forma consistente con esos principios y genera un sentido de responsabilidad por las

acciones realizadas, así como una falta de disposición a pasar por alto y racionalizar los errores y transgresiones éticas. Cuando se tiene un alto compromiso personal con una ética de principios, ésta se convierte en el esquema para interpretar los eventos y guiar el comportamiento. Por tanto, puede afirmarse que lo que define al sujeto moral autónomo es el compromiso personal con una ética basada en principios.

De acuerdo con Frisancho y Pain (2012), las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales en las que viven las personas, asociadas a sus contextos cercanos —familia y escuela—, determinan el funcionamiento psicológico y sus comportamientos particulares. De acuerdo con estos autores, la época actual ha generado una personalidad marcadamente narcisista que conduce a que los sujetos estén centrados en sí mismos, en su cuerpo y en sus propias gratificaciones y placeres. Por esa razón, muchas personas son individualistas, desvinculadas de lo colectivo y lo público, sin lazos comunitarios y sin interés por los temas trascendentes. En ellas predomina una razón instrumental que las conduce a considerar la medida de su éxito en términos de eficiencia y poder adquisitivo (Sandel, 2012, citado en Frisancho y Pain, 2012; Martin, 2006). Esta orientación hacia el consumo, asociada con la época posmoderna y denominada “el voraz apetito por tener” (Frisancho y Pain, 2012, p. 110), no se reduce a la posesión de objetos materiales, sino que también abarca experiencias y sensaciones disfrutables.

En contraposición con las personas individualistas, existen personas con valores orientados hacia el compromiso social que se caracterizan por desarrollar acciones basadas en el deber ser, interesadas por los demás y por su bienestar, y que llegan incluso a poner, por encima de su bienestar individual, el de los otros. Son personas con una moralidad elevada y una orientación hacia la justicia social (Frisancho y Pain, 2012).

Narvaez y Lapsley (2009) señalan que el sujeto moral tiene la capacidad de reflexionar sobre sus propios deseos y de formular juicios al respecto de éstos. Las personas, señalan los autores, se preocupan acerca de la deseabilidad de sus deseos, constituyendo así lo que se

conoce como “deseos de segundo orden” y conformar su voluntad en función de ellos. En concordancia con lo planteado por Taylor (1989), Narvaez y Lapsley (2009), señalan que las personas realizan evaluaciones o distinciones éticas cuidadosas acerca de lo que es mejor o peor, elevado o bajo, valioso o carente de valor, y que estas distinciones se realizan gracias a un “horizonte de significado”. Por tanto, señalan los autores, nuestra identidad se define en referencia a las cosas que tienen significado para nosotros. La postura de estos autores se ubica en el contexto de las teorías éticas modernas —más allá de los planteamientos de Kohlberg—; plantean que existe una conexión estrecha entre la personalidad, la identidad y la agencia moral. Desde su perspectiva, para la construcción de la identidad moral, por tanto, no sólo es necesario considerar a la persona, sino a las circunstancias que la rodean, contemplando así las dimensiones sociales de la identidad.

Siguiendo a Kochanska y Aksan (1995), plantean que el origen del control sobre sí mismos, la integridad y los deseos, es altamente relacional, de tal forma que la identidad moral emerge en el contexto de una historia de apego¹ seguro con personas significativas del entorno. De ahí la importancia de la ética del cuidado y de los ambientes que se apoyan en esta perspectiva. El apego seguro promueve vínculos de compromiso y conduce a la internalización de las normas y de los estándares de comportamiento que una sociedad establece para sus miembros. Narvaez y Lapsley (2009), consideran que la construcción del *sujeto moral*, que incluye la identidad moral, se construye socialmente, toma tiempo, requiere vivir cierto tipo de experiencias y necesita ser cultivada.

¹ De acuerdo con la teoría del apego formulada por Bowlby (1988), las experiencias tempranas de interacción entre el niño y sus principales figuras de apego influyen significativamente, de manera positiva o negativa, en su desarrollo posterior. Las principales funciones del sistema de apego son la protección, la regulación emocional y la supervivencia. Con base en el estilo de apego que se ha establecido con los cuidadores, se genera la adaptación al ambiente y la exploración de lo que nos interesa. Las reacciones de adaptación y exploración se ven acompañadas, dependiendo del tipo de apego, de emociones como angustia, miedo, ansiedad, desorganización, si el apego es negativo. En contraste, si el apego es positivo, la interacción con el ambiente se acompaña de reacciones de interés del infante por explorar el medio, de valentía e ilusión, considerando las adversidades como retos que posibilitan el crecimiento y el avance.

El planteamiento de la existencia de una identidad moral considerada como la internalización de metas, códigos y rasgos de conducta ética dentro del sistema del yo, contrasta con modelos anteriores de la conducta moral que hacían énfasis en el razonamiento moral, como el único proceso vinculado con la relación de congruencia entre juicio y conducta moral (Kohlberg, 1984). El estudio de la moralidad, hasta fechas recientes había estado dominado por la postura de Kohlberg abarcando también la conducta social, mediante el razonamiento moral prosocial (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006, como se cita en Bermejo y Muller, 2014). Posteriormente se sumaron a este campo, enfoques centrados en la empatía (Hoffman, 2000), así como a las emociones morales (Haidt, 2003), y recientemente, emergen posturas enfocadas al estudio de la identidad moral (Hardy y Carlo, como se cita en Bermejo y Muller, 2014).

La forma como las razones —morales o de otro tipo— sustentan el comportamiento de las personas pertenece al ámbito de la motivación ética. Los motivos morales incluyen actitudes, valores y prejuicios, y actúan como mediadores entre el pensamiento y las acciones de las personas. Oser (2013), señala que la motivación ética es lo que “nos fuerza a actuar”, después de deliberar acerca de las consecuencias personales o sociales que nos traerá actuar de esa manera.

La discusión sobre la relación entre los motivos morales y las acciones morales ha sido contemplada en la teoría de los cuatro componentes de James Rest (1983, 1986), la cual ha sido tomada como base para la definición de los atributos del sujeto moral en este proyecto. Blasi (1980) sugirió que la conducta moral no podía ser atribuida únicamente al juicio moral, como había señalado Kohlberg, y llegó a la conclusión de que el razonamiento o juicio moral era necesario, pero no suficiente para explicar la acción moral. Rest se basa en los planteamientos de Blasi y, para explicar la relación entre el juicio y la acción, definió cuatro componentes a partir de evidencia empírica: la sensibilidad ética, el juicio ético, la motivación ética y el compromiso o acción ética. Más adelante se describen.

En los modelos más recientes del funcionamiento moral (Schunk y Zimmermann, 2005), se focaliza en dos características de la evaluación de sí mismo (self): las creencias de control y las creencias sobre las competencias personales. En las primeras, la persona cree que es capaz de alcanzar las metas que se proponga tomando en cuenta sus circunstancias; y las segundas incluyen la suposición del individuo de que cuenta con los medios para lograr sus propósitos (Thoma y Beabeau, 2013). Estas dos características de la evaluación de sí mismo, se encuentran presentes en lo que se ha denominado *sentido de agencia* (Selman, 2017), el cual, en esta evaluación, se considera fundamental para la formación ciudadana.

Características del sujeto moral autónomo y de su proceso formativo

En la vida diaria, las personas conviven en sociedad como agentes socializadores, portadores de valoraciones. Esta socialización va construyendo la identidad, configurada en la identificación con grupos sociales de referencia mediante una constante reconstrucción, en la que están implicados los juicios, las interacciones con los otros y las propias orientaciones y definiciones de sí que cada cual va elaborando.

Lo complejo de la formación de la identidad moral radica en que los grupos de referencia son múltiples. Cada persona debe construir su propia identidad partiendo de una integración progresiva de sus identificaciones positivas y negativas. Es posible que varias identidades convivan sin excluirse. En los distintos espacios de socialización donde se construye y a su vez interactúa la identidad del individuo, es donde se constituye el sujeto y por ende su identidad moral.

De acuerdo con lo planteado por Cabezas (2010), el sujeto o agente moral debe poseer capacidad de juicio y un sistema emocional para que pueda constituirse como sujeto moral autónomo: no hay autonomía moral al margen de un sistema emocional que permita distinguir, valorar, jerarquizar y seleccionar un rumbo de acción, pues el sistema emocional interviene en los procesos cognitivos. Gracias a las investigaciones en neurociencias y

psicología, se puede afirmar que las emociones y los sentimientos son necesarios para el desarrollo de las habilidades morales. Con ello se retoma la tesis de que las distinciones morales se derivan, en parte, de un sentimiento moral (Hume, 2005, como se cita en Cabezas, 2010). Cabezas (2010), plantea que las emociones generan estados de excitación neuronal que alertan al individuo, le proporcionan información, le permiten valorar posibles cursos de acción y regular la relación con el medio, con los objetos y con otras personas. Por tanto, se puede afirmar que las emociones tienen funciones de adaptación, información, y valoración; así como funciones sociales que permiten comunicar estados afectivos, reconocer los de los demás e interactuar con ellos, participando activamente en promover conductas prosociales (Cabezas, 2010).

Un ser autónomo a nivel de pensamiento y de acción moral, capaz de emitir juicios morales y autoconsciente, debe ser capaz de abstraer, universalizar y, por ende, razonar. Por ello, la correlación entre racionalidad, autonomía y autoconciencia parece necesaria: se requiere que el sujeto moral sea consciente de sí como agente moral, capaz de reconocerse como tal y merecedor de un trato acorde como objeto de moralidad y como ser susceptible de padecer daños morales.

Los seres humanos poseen determinados rasgos de comportamiento que los definen como sujetos morales, que tienen la libertad de decidir hasta cierto punto, sobre sus acciones, basados en sus principios, concepciones y creencias sobre lo correcto e incorrecto, lo justo o injusto, lo equitativo o inequitativo. Como sujetos morales, los seres humanos tienen las siguientes características: identidad moral, sensibilidad ética, conciencia y razonamiento ético, motivación ética, compromiso ético, compromiso y acción ética.

La identidad moral

Es el conocimiento que la persona tiene de sí mismo como agente moral, e involucra diferentes procesos cognitivos y afectivos interrelacionados —percepciones, intuiciones,

emociones y formas habituales de comportamiento— (Gibbs, 2003, Haidt, 2001, 2003, Nucci, 2001). De acuerdo con Narváez y Lapsley (2009), las teorías éticas modernas plantean que existe una conexión estrecha entre las concepciones de persona, identidad y agencia moral. La agencia moral es crucial para la concepción de lo que significa ser persona (Carr, 2001, como se cita en Narvaez y Lapsley, 2009). La creencia en la propia integridad moral es fundamental para la autocomprensión. Considerando este planteamiento sobre la integridad moral, la identidad moral se concibe como la percepción de sí que permite hacer juicios acerca de la dignidad moral o del valor moral como persona. Desde la perspectiva de Cabezas (2010), un sujeto moral es un agente autónomo, en vista de que valora, selecciona, decide entre diversas opciones y se siente responsable de sus elecciones, por lo que se supone que es consciente de éstas. Señala que las emociones, los sentimientos y los estados afectivos, son aspectos consustanciales de la identidad y, por consecuencia, de la agencia moral.

La identidad moral robusta motiva a las personas a percibir los asuntos morales, considerarlos de forma seria, y actuar en consecuencia a partir de juicios morales basados en principios. Para Wren y Mendoza (2005), el componente experiencial es central para la identidad; consideran que su desarrollo puede representarse como un proceso creciente de auto comprensiones. La comprensión que una persona tiene de sí, involucra su auto-concepto, el respeto por sí misma, la confianza y otras dimensiones de la consciencia personal, afectivas, intelectuales e intuitivas de la experiencia.

Sensibilidad ética

Capacidad para identificar y comprender situaciones problemáticas, considerando las necesidades y emociones experimentadas, las posibles alternativas de solución, así como las consecuencias y beneficios para sí y para los demás de éstas. Para Moll et al (2007), el cerebro humano es intrínsecamente capaz de entender el mundo desde una perspectiva moral, lo que posibilita que la mayor parte de las personas posean un sentido intuitivo de

justicia, preocupación por los demás y observancia de las normas culturales. Esta capacidad se conoce como sensibilidad ética y depende de una integración sofisticada de mecanismos cognitivos, emocionales y motivacionales, que son modulados por las experiencias que cada persona tiene en donde se desenvuelve. Para Narvaez (2006), la sensibilidad ética implica darse cuenta de la necesidad de intervenir en una problemática determinada, sentir empatía ante el problema y las personas involucradas, tomar la perspectiva de los demás, conectarse con ellos, responder a la diversidad y comunicarse adecuadamente.

Conciencia y razonamiento ético

Es la capacidad de realizar juicios deónticos (ligados a la obligación) que permite, en niveles óptimos de razonamiento moral, adoptar un punto de vista imparcial en el que se considere el bienestar de todos, la cooperación comunitaria y el respeto por el otro. Se desarrolla a partir del surgimiento de la consciencia moral y el desarrollo del sentido de justicia, e implica una toma de perspectiva personal y social, así como la posibilidad de apelar a ideales, a partir de los cuales se evalúan las normas, leyes o acuerdos existentes.

Según Kohlberg (1994), en su infancia el ser humano atenderá a una moral externa (heterónoma), una disciplina impuesta, una responsabilidad objetiva y colectiva; con el tiempo, responderá a una moral racional (autónoma), una disciplina interior y a una responsabilidad subjetiva e individual. Para Kohlberg, el juicio moral constituye el proceso central de la moralidad. Este planteamiento ha sido refutado por investigaciones en las que se ha demostrado que el juicio moral no predice de forma sustancial a la acción moral (Blasi, 1983); sin embargo, la transición de la heteronomía a la autonomía en el proceso de razonamiento moral descrito por Kohlberg, sigue siendo válida y es necesario tomarla en cuenta para desarrollar un currículo de educación ciudadana pertinente, que responda a las características de desarrollo sociomoral de niños y adolescentes durante la educación obligatoria. De acuerdo con Narvaez (2006) el razonamiento ético involucra procesos de

razonamiento general, comprender y razonar de forma ética, entender las consecuencias de las acciones, así como los procesos y los resultados involucrados.

Motivación ética

Implica priorizar la acción ética sobre otros objetivos y necesidades, lo que incluye la preocupación por completar una acción ética particular y lograr una orientación ética en todas las acciones. Se nutre de la indignación ética, el coraje cívico y la empatía, lo que lleva a respetar a los demás, actuar con responsabilidad y desarrollar una identidad positiva (Narváez, 2006).

Comportarse de forma ética con frecuencia acarrea problemas (Puka, 2005) como sacrificios, dolor y sufrimiento o censura social; pero también deriva en beneficios y satisfacciones que suelen ser remotas y abstractas. La honestidad y el coraje como motivos para la acción ética pueden constituir su propia recompensa, pero implican desgaste y el riesgo de que las personas pierdan la motivación y no actúen éticamente en el futuro. Ser deshonesto puede producir éxito económico o social, o ambos, así como producir gozo y satisfacción. Esto puede llevar a optar por este camino, asociado con una moralidad de conveniencia, basada en el interés personal. Narvaez (2006) señala que la motivación ética conlleva la necesidad de respetar a los demás, actuar de manera responsable, establecer vínculos estrechos con la comunidad, encontrar el sentido y propósito de la vida, valorar las tradiciones e instituciones y desarrollar una integridad ética.

Compromiso o acción ética

Disposición para actuar en defensa de los principios éticos de las personas que se encuentran en situaciones problemáticas sociales o personales debido a la falta de respeto a los derechos humanos y las garantías individuales; se asocia con la voluntad de participar y la realización de acciones pro-sociales. Para ello, se requiere contar con una serie de

principios o valores éticos que permitan guiar la conducta, así como con una serie de disposiciones afectivas que posibiliten establecer relaciones emocionales (involucramiento afectivo) con los demás, que despierten el interés y la motivación para realizar conductas o acciones pro-sociales (en favor de los demás).

Para Narvaez (2006) el compromiso o la acción ética requiere conocer procedimientos de actuación ética que impliquen saber qué pasos dar, para lograr las metas deseadas, cómo conseguir la ayuda necesaria y cómo perseverar a pesar de las dificultades. Así mismo, implica resolver conflictos, demostrar asertividad de forma respetuosa, tomar el liderazgo, planificar para implementar las decisiones y cultivar el coraje ético, que implica contar con el valor y la integridad personal para enfrentarse a los ataques, las descalificaciones, las posturas contrapuestas y los obstáculos que se encuentren en el camino.

Formación del sujeto social

Son las experiencias en la vida comunitaria las que hacen funcionar la democracia. Por esa razón, la dimensión social en la formación del sujeto ciudadano constituye una meta fundamental de la educación en nuestra época. La necesidad de promover esta dimensión se hace evidente cuando se promueven las capacidades para convivir y para desarrollar proyectos compartidos con los similares y con los diversos, así como cuando se procura generar compromisos con el bienestar común, con el otro, con la humanidad.

Esta dimensión formativa del sujeto ciudadano es un desafío actual, habida cuenta la dificultad para gestionar en la vida cotidiana, en la cultura política y en las políticas públicas el reconocimiento de la diferencia desde una óptica de derechos. En buena medida estas dificultades derivan de prácticas, creencias y formas de asociación colectiva a la comunidad política que históricamente han conducido a la configuración de situaciones de exclusión y segregación estructurales, sostenidas en criterios que justifican la discriminación al interior

de la sociedad mexicana. Es necesario erradicar estas condiciones y la educación ciudadana es una herramienta para hacerlo.

En una sociedad democrática, el desafío se encuentra en el desarrollo de capacidades ciudadanas para interactuar con personas diferentes a sí mismo, en el ánimo de trabajar juntos y construir un sentido de comunidad. Por esa razón, hablar del reconocimiento a la diversidad es condición *sine qua non* para promover una sociedad de derechos, habitada por ciudadanos —hombres y mujeres— que son respetados independientemente de su diferencia. Así, el reconocimiento a la diversidad no es acto menor de benevolencia sino un acto político y moral, en un sentido amplio.

De allí que se considere la promoción del respeto a la diferencia y la no discriminación como un objetivo pedagógico central de la dimensión social de la formación ciudadana. Se trata de fortalecer la cohesión social desde bases democráticas y construir comunidades en las que sea posible el cumplimiento de los derechos para todas las personas al reconocer su dignidad humana independientemente de su diferencia. En este contexto, las tareas de la formación ciudadana contribuyen a la construcción de nuevas formas de construir el *nosotros* en una comunidad en la que todos tengan cabida, basada en la confianza mutua, el interés por el otro, el respeto, la solidaridad y la comprensión de la interdependencia.

Características del sujeto social y de su proceso formativo

El desarrollo de la capacidad de convivir en la diferencia y construir de manera compartida con los otros, supone múltiples aprendizajes que se construyen en la vida cotidiana de las relaciones en el aula, la escuela y la comunidad. Por un lado, requiere de experiencias que privilegien el trabajo colaborativo en el que los estudiantes se conozcan entre sí; intercambien perspectivas, modos de ser, de pensar, es decir, dialoguen en la diferencia. Esto les permitirá desarrollar capacidades de escucha para comprender, deliberar y construir acuerdos, así como avanzar en la construcción compartida de principios de acción.

Dichas capacidades establecen condiciones para enlazar la empatía con la acción que supone el compromiso cívico. Con ello se liga la dimensión social de la formación ciudadana con la dimensión moral pues al incentivar una actitud prosocial que pone al centro la solidaridad y reciprocidad para favorecer la ayuda mutua, el estudiante es capaz de responder a las necesidades del otro, al buscar un equilibrio entre los intereses individuales y los sociales a partir de una ética del cuidado.

De esta manera, se busca incentivar una educación que privilegie la solidaridad hacia el otro y propicie aprendizajes que vayan a contracorriente del formato pedagógico basado en el individualismo. A continuación, se describen los elementos de la dimensión social de la formación del sujeto ciudadano en la educación obligatoria.

Construcción de identidad personal, social y global

Como resultado de un proceso reflexivo y vivencial que pone el acento en el desarrollo de experiencias de autoconocimiento y autovaloración, los estudiantes construyen una imagen de sí en la que reconocen quiénes son, identifican sus límites y posibilidades, elaboran proyectos de vida que den continuidad a su proceso de construcción identitaria y favorezcan el desarrollo de su capacidad de integración en la comunidad mediante procesos de pertenencia flexibles y abiertos que salvaguarden su identidad como producto de elecciones propias.

Colaboración

Consiste en un conjunto de habilidades y actitudes relacionadas con la capacidad de trabajar de manera proactiva con los otros en proyectos comunes y en la búsqueda de alternativas frente a las problemáticas y necesidades sociales. El trabajo colaborativo implica el diseño y ejecución conjunta de proyectos consensuados en los que es indispensable el compromiso, la ayuda mutua y la responsabilidad compartida de los

participantes en un contexto de diversidad; supone el desarrollo de la capacidad de dialogar, escucharse y debatir para lograr acuerdos, además de vivir la experiencia de trabajar con compañeros diferentes y comprender que la participación y responsabilidad de cada uno resulta fundamental para el éxito de la tarea conjunta.

Valoración de la diversidad y no discriminación

Involucra la capacidad para reconocer la diversidad desde una perspectiva que cuestiona los estereotipos y prejuicios y combate a la discriminación desde la práctica en la convivencia en el aula y la escuela. Implica la promoción de experiencias educativas que contribuyan a la desnaturalización de las formas de relación discriminatorias en las que el otro es negado, cuando en nombre de su diferencia se justifica su desigualdad. Para ello se promueve el cuestionamiento de creencias y valores que justifican dicho tratamiento, que, sostenidas en una concepción de la cultura y una forma de comprender la diversidad, fijan las identidades a partir de procesos de clasificación que hacen esenciales las diferencias. Al poner un especial acento en la construcción de una visión de la diversidad como configuración histórica que se construye siempre con el otro en dinámicas interculturales conflictivas, se promueve la comprensión de la valía del intercambio cultural como fuente de enriquecimiento mutuo.

Perspectiva de género

Se refiere a la disposición para promover un trato equitativo entre hombres y mujeres a fin de favorecer la igualdad, reconociendo que son iguales en dignidad y derechos. Para ello se propician situaciones formativas que contribuyen a comprender que la base de la desigualdad de género se encuentra en el mantenimiento de las jerarquías en la relación entre hombres y mujeres por lo que es necesario cuestionar las normas que reproducen los estereotipos de género en las prácticas y a través del lenguaje sexista, a la vez que promover que al interior del aula y la escuela se construyan y defiendan las condiciones para la

participación de las niñas y los niños por igual, sin distingo de criterios sexistas y promoviendo el reconocimiento de otras orientaciones e identidades sexuales.

Formación del sujeto con dignidad y derechos

La ciudadanía se construye en el ejercicio de los DH. Por esa razón la formación del sujeto individual y social con conciencia de su dignidad y derechos y con capacidades para su ejercicio, defensa y exigencia, es una condición indispensable para la educación ciudadana. Desde la perspectiva jurídica, el sujeto activo de derechos humanos es la persona o grupos de personas a las que se refiere la titularidad, ejercicio y garantías de los derechos humanos; pero desde una visión holística de la educación en derechos humanos (EDH) la formación del sujeto de derechos supone la articulación de las distintas dimensiones de los DH: ética, jurídica, cultural, histórica y política.

La dimensión ética de la formación de sujeto de derechos se expresa en la conciencia de la propia dignidad y derechos; en el reconocimiento y defensa de los derechos de los demás; y en el compromiso de asumir una vida signada por los valores universales que dan sustento a los DH y a la democracia. La jurídica se aborda mediante el conocimiento de los derechos establecidos en los instrumentos nacionales e internacionales, así como de las instituciones que los protegen. El sujeto de derecho requiere comprender que el desarrollo y perfeccionamiento histórico de los DH y sus instrumentos de protección son producto de la evolución de la conciencia humana, así como del progreso en la organización política y social de los Estados: conforme los pueblos avanzaron en la construcción de una sociedad más democrática y civilizada, las exigencias de la dignidad humana fueron mayores. El estudio de de las generaciones de DH y el análisis crítico de diversos acontecimientos de la historia de la humanidad y de nuestro país ayudan a esta comprensión.

La dimensión cultural de los DH sustenta en la tensión entre lo universal y lo local, entre los rasgos de lo humano y de lo culturalmente situado. La diversidad, la interculturalidad y la

inclusión son aspectos de los DH que se juegan en esa tensión. Finalmente, la dimensión política de la EDH se despliega en la esfera del ejercicio del poder para transformar las situaciones que atentan contra los principios de dignidad y derechos humanos, para ejercerlos plenamente y colaborar en la construcción de una sociedad justa, libre, democrática e igualitaria. En ese sentido, la formación del sujeto con dignidad y derecho se liga necesariamente a la formación del sujeto político.

Como ya se ha señalado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) han jugado un papel fundamental en el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes (NNA) como sujetos de derechos en oposición a concepciones fundadas en una idea restringida de ciudadano que los excluía de los procesos formativos de construcción de ciudadanía y limitaba el ejercicio de sus derechos hasta alcanzar la mayoría de edad.

En México la Ley General de Derechos de niñas, niños y adolescentes (LGDNNA), garantiza su condición de sujetos con derechos plenos, es decir, que les corresponden los mismos derechos, deberes y garantías que a las personas adultas, más otros específicos considerados en leyes nacionales e internacionales. De esta manera, los estudiantes de educación obligatoria tienen algunas consideraciones especiales por su edad, pero gozan del reconocimiento de su derecho a participar como agentes activos en la transformación de los espacios en los que se desenvuelve en la búsqueda del bien común. De esta manera, su constitución como sujeto con dignidad y derechos a la vez los configura como un sujeto político, moral y social.

Características del proceso formativo del sujeto con dignidad y derechos

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (ACNUDH, 2004, 2009, 2014) define a la EDH como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientado a crear una cultura universal de los derechos humanos, cuyo fin es

fortalecer el respeto de los DH, desarrollar la personalidad y la dignidad humana, promover la igualdad, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, prevenir violaciones a los DH, fomentar la participación en los procesos democráticos y afirmar en sus derechos a las personas que sufren discriminación.² La UNESCO impulsa diversas iniciativas para fomentar la EDH en estrecha relación con la democracia.

La UNESCO estima que la educación en derechos humanos constituye por sí misma un derecho humano, en el marco de la realización del derecho a la educación, que es una de las prioridades de la Declaración del Milenio [...] Los Estados deben incluir en los planes nacionales de educación temas de derechos humanos, paz y democracia [...] esa educación no se limitará a la teoría y ofrecerá oportunidades a los alumnos para que desarrollen y pongan en práctica las aptitudes a fin de respetar los derechos humanos y la democracia mediante la vida escolar (UNESCO, 2007, p. 30).

La preocupación por la formación del sujeto con dignidad y derechos se encuentra ligada a la formación ciudadana desde su surgimiento, ya que emerge con la defensa de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales en contextos de dictadura, represiones, crímenes de *lesa humanidad* y crisis humanitarias. Actualmente este vínculo prevalece y se amplía ante nuevos desafíos como el uso de armas químicas, la pobreza extrema, el cambio climático, la exclusión, la crisis migratoria, de inseguridad y de DH, la escalada de violencia vinculada con el crimen organizado y el narcotráfico.

La educación ciudadana suscribe los DH como horizonte ético y asume el compromiso de promover la conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos, que no sólo los conoce, sino que es crítico, es consciente de su realidad, admite sus responsabilidades sociales y es

² Disponible en <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/programa.htm> fecha de consulta, 12 de octubre de 2010.

competente para la acción, la denuncia, el diálogo y la participación; es poseedor de una filosofía de vida sustentada en los valores de solidaridad, respeto, justicia, libertad, igualdad, responsabilidad y legalidad. Esta filosofía de vida articula su condición de sujeto con dignidad y derechos con la dimensión moral al sustentarse en valores, con la dimensión social al reconocer al otro como igual en un marco de respecto a la diversidad, y con la dimensión política al saberse protagonista de la construcción de su sociedad, lo que le confiere poder en distintas escalas. Los aspectos clave que desarrollan en la formación del sujeto con dignidad y derechos son los siguientes.

La formación del sujeto con dignidad y derechos se logra mediante el trabajo de, al menos, cinco dimensiones: ética, jurídica, cultural, histórica y política. Esto implica una intervención educativa que las desarrolle de manera holística a lo largo de la educación obligatoria. Asimismo, se requiere reconocer plenamente a NNA como titulares de éstos y desplegar una educación basada en derechos, inclusiva y libre de violencia a lo largo de su vida, que garantice el principio del interés superior de la niñez y del derecho a la educación de calidad que, además, es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la agenda 2030. Educación asequible y accesible —para toda la niñez en todos los rincones del país—; además aceptable y adaptable —para su seguridad y bienestar— son los cuatro indicadores del derecho a la educación con calidad, de acuerdo con Tomasevski (2001).

Un currículo integral para la formación del sujeto con dignidad y derechos requiere del diseño de programas que favorezcan el conocimiento sobre los DH, condiciones para su ejercicio en la vida cotidiana, así como capacidades para exigirlos y defenderlos. Una propuesta curricular con enfoque de derechos ve a cada NNA como sujeto activo de derechos, que incluye el derecho a ser cuidado y tratado con afecto, a la alimentación, a la educación, a la salud, a la participación, entre otros.

Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos

Es el punto de partida en este proceso formativo. La dignidad hace a la persona humana merecedora de respeto absoluto y del derecho a vivir de manera digna.

[La dignidad es] un valor, principio y derecho fundamental, base y condición de todos los demás. Implica la comprensión de la persona como titular y sujeto de derecho a no ser objeto de violencia o arbitrariedades por parte del Estado o de los particulares (Cámara de diputados, 2013).

Al tener conciencia de la dignidad propia y ajena, desde una perspectiva crítica el estudiante se va configurando como un sujeto político empoderado por las garantías que le reconoce la ley para el ejercicio de sus derechos y la defensa de la dignidad. De esta manera, la formación del sujeto con dignidad y derechos está profundamente imbricada con la dimensión política de la educación ciudadana al constituirse en un sujeto capaz de equilibrar su poder frente a otros sujetos de derechos y de usarlo para transformar sus circunstancias por sus propios medios; habilitado con herramientas y valores para intervenir en la construcción de una sociedad justa, respetuosa de los DH mediante el cuestionamiento y la transformación de las prácticas y estructuras que constituyen formas de dominación y de violación a la dignidad humana.

Conocimiento y comprensión de los DH y sus mecanismos de defensa

La comprensión del derecho a tener derechos es piedra angular en la formación de la conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos. Por esa razón, la formación ciudadana incluye el conocimiento de los instrumentos nacionales e internacionales que reconocen y garantizan los DH, así como de las instituciones encargadas de su defensa y protección. Es el caso de las instancias integradas al Sistema de las Naciones Unidas y del Sistema Interamericano de protección de los Derechos Humanos; y en el plano nacional, de

los mecanismos de justicia constitucional, del Sistema Nacional de Protección no Jurisdiccional de los DH, así como de otros organismos autónomos garantes, como el CONAPRED o el Sistema Nacional de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA).

Más allá de la aproximación formal al marco jurídico, se requiere tanto del conocimiento de leyes e instituciones como de su comprensión y análisis en estrecha relación con las situaciones en las que se observa el su cumplimiento pleno de los DH o, por el contrario, con aquellas que constituyen violaciones a los mismos.

El conocimiento de los DH y los mecanismos para su protección requiere de un abordaje holístico de los derechos humanos, en el que se reconozcan sus dimensiones ética, jurídica, histórica, cultural y política, tanto como la interdependencia del conjunto de DH. En esta visión integrada, el estudiante pasa por el conocimiento de la noción de los DH, las leyes nacionales e internacionales que los reconocen y garantizan; la comprensión de derechos especialmente relevantes —como los de NNA o los sexuales y reproductivos—; el ejercicio de derechos en los ámbitos en los que se desenvuelve; y la exigencia del respeto a los DH.

Ejercicio de derechos

La formación del sujeto con dignidad y derechos estaría incompleta sin el desarrollo de capacidades y disposiciones para su ejercicio. Esto implica que, en primera instancia sean la familia, el grupo de pares y el aula donde se ejerzan los derechos y, posteriormente, el espectro se amplíe hacia la comunidad, el país y el mundo, desde el compromiso como integrante de la humanidad.

El ejercicio y exigencia de los DH, así como la defensa de dignidad humana traen consigo la conciencia y la comprensión crítica de situaciones de injusticia que los limitan para sí o para los demás. En este punto la formación del sujeto de derechos se articula con la del sujeto

social porque comprende el sentido de la interdependencia y del bienestar común; con el sujeto moral porque de la indignación ante las situaciones de injusticia e inequidad sobreviene el coraje ético y cívico; y del sujeto político, cuando se genera una disposición a la transformación de estas condiciones y a la creación de otras en las que sea posible el respeto pleno a los derechos y dignidad de todas las personas.

La formación precisa para la exigencia y respeto de los derechos pasa por la cultura de la legalidad arropada de un sentido político, ya que no se trata de la aplicación ciega de los deberes y las normas, sino de la creación de contextos de exigencia para el respeto de los DH propios y de amplios sectores sociales. Aprender a presentar una queja ante los organismos de defensa es un aprendizaje fundamental que se requiere articular con procesos de denuncia de las violaciones a los DH que se cometen en la vida cotidiana.

Promoción de la cultura de paz

La Comisión de premios Nobel de la paz creó el concepto Cultura de Paz a petición de la UNESCO y lo definió como: conjunto de ideas, valores, formas de relacionarse y de hacer frente a los conflictos entre los integrantes de una sociedad o entre grupos humanos que rechazan la violencia y previenen los conflictos.

La cultura de paz incluye el conocimiento y la promulgación de las leyes y normas que regulan la convivencia en los distintos espacios sociales; en las relaciones interpersonales y en la dinámica social, política, económica y cultural de un país, e incluso entre las naciones, requiere la voluntad de las personas para actuar conforme a los valores de tolerancia, respeto, justicia, solidaridad o cooperación, así como el fortalecimiento de sus capacidades de diálogo, negociación, empatía y resolución no-violenta de conflictos. Desde la perspectiva formativa implica promover actitudes solidarias, rechazar cualquier forma de violencia, denunciar las injusticias y la discriminación, respetar la diversidad, procurar una convivencia intercultural o proteger el medio ambiente, son actitudes y comportamientos

que construyen y mantienen la paz, lo mismo que evitar un pleito, dejar de acosar a los compañeros o resolver los conflictos mediante el diálogo.

Se identifican tres momentos clave en la construcción de la cultura de paz:

- Frenar la violencia, reducirla a su mínima expresión y finalmente erradicarla. Esto requiere de capacidades para desnaturalizar la violencia y contenerla por medios pacíficos y protegiendo siempre los derechos y la dignidad de las personas involucradas.
- Mantener la paz. Implica el aprendizaje de los mecanismos para resolver los conflictos mediante la negociación y la mediación; la reducción del comportamiento violento de los estudiantes mediante el desarrollo de habilidades para el entendimiento mutuo, el diálogo, la mediación, la negociación y la deliberación; el fortalecimiento de competencias dialógicas y Habilidades Socioemocionales; así como la participación en la construcción de condiciones de justicia.
- Construir la paz con la participación de la ciudadanía y de las autoridades. Considerando que la paz no es la ausencia de guerra sino un estado pleno de respeto a los DH con altos niveles de justicia, mantener la paz implica reconocer las situaciones y condiciones estructurales que generan los conflictos (inequidad, intolerancia, exclusión, jerarquías sociales discriminatorias, desigualdad, falta de oportunidades y de recursos, el autoritarismo, la corrupción, etc.) y transformarlas, prevenirlas o evitarlas.

La construcción de la paz implica desarrollar de manera sostenida prácticas institucionales democráticas en los salones de clase y escuelas a partir de la distribución y el ejercicio equitativo del poder. Implica la construcción de estructuras incluyentes y democráticas en las escuelas que conduzcan a la equidad, a la participación y al respeto a los derechos humanos. Algunas acciones que construyen la paz son los consejos estudiantiles con capacidad de toma de decisiones, pedagogías anti-opresión o prácticas restauradoras que más que

buscar el cambio de los estudiantes a nivel individual, buscan impregnar a las escuelas de una atmósfera de justicia e inclusión (Carbajal, 2013, p. 22).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

En este capítulo se presentan los resultados de la evaluación del diseño curricular de la educación ciudadana considerando la premisa de la integralidad, la relevancia del currículo en relación con los ejes de análisis y las dimensiones de la formación del sujeto ciudadano; los alcances y limitaciones en los niveles de la educación obligatoria; así como la pertinencia, la claridad, la congruencia y la equidad en el currículo de educación ciudadana.

Un currículo centrado en las asignaturas

El modelo de análisis empleado para evaluar el currículo de la educación ciudadana en México parte de una visión integral, derivada, en primera instancia, de la importancia que se atribuye a la formación del ciudadano en los fines y en el perfil de egreso del Modelo Educativo para una educación obligatoria. Además de refrendar los principios establecidos en el artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación (LGE) y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), en éste se señala que:

- La educación debe buscar la formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.
- El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo.

- Todo egresado de la educación obligatoria debe ser una persona que reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo en la solución de conflictos favorezcan el diálogo, la razón y la negociación.
- Se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica.
- Conozca y respete la ley; defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos.
- Promueva la igualdad de género; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo.
- Conozca las historias que nos unen, nos dan identidad y pertenencia a un territorio, en el marco de un contexto global y sienta amor por México.
- Cuide el ambiente, participe de manera responsable en la vida pública y contribuya al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo. (SEP, 2017, pp. 45-47)

Además de promover explícitamente una educación integral, estos fines propician que los distintos procesos formativos, valores y capacidades vinculadas con la educación ciudadana se desarrollen a lo largo de la educación obligatoria sin que necesariamente estén adscritos a una asignatura, lo que posibilita la formación de una ciudadana integral.

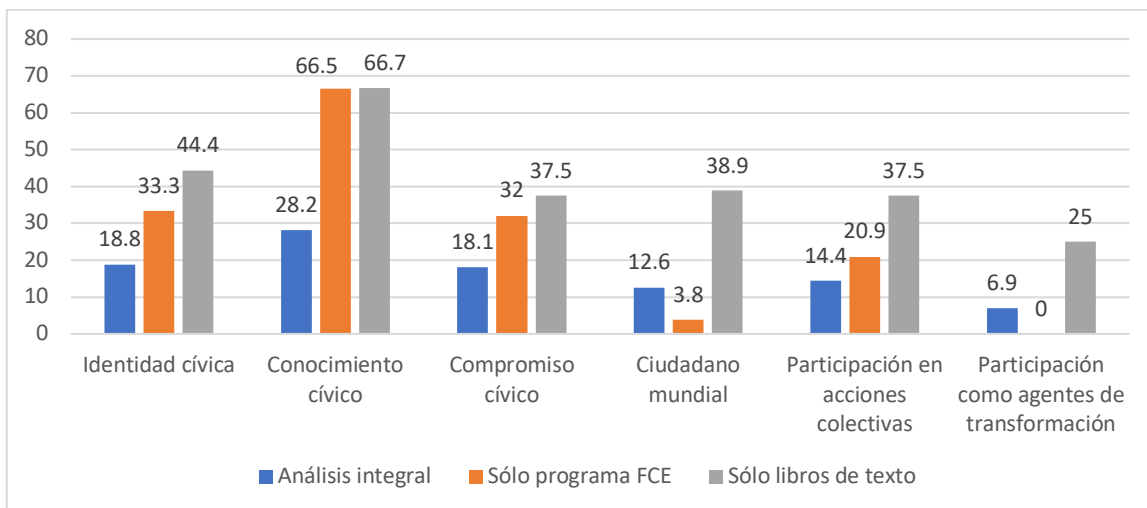
El segundo motivo para optar por un modelo integral de evaluación de la educación ciudadana es la evidencia empírica. Como ya se ha explicado, los países que reportan mejores resultados en el desarrollo de conocimiento cívico y competencias ciudadanas cuentan con un currículo con cierto grado de integralidad, ya sea porque se transversalizan sus propósitos y temas, se reconoce la fuerza formativa de la vida escolar o se promueve de manera intencional y sistemática acciones no formales e informales de educación cívica y ciudadana que complementan y dan fuerza al trabajo desarrollado en los espacios formales, es decir las asignaturas.

Al realizar un análisis general de la manera como se promueven en los distintos objetos curriculares los descriptores y aspectos de la educación ciudadana, se advierte que las referencias a este campo incluidas en los fines del Modelo Educativo no se despliegan de manera integral en el currículo, sino que los propósitos, temas y procesos para formar ciudadanos se concentran en la asignatura Formación Cívica y Ética en educación primaria y secundaria, así como en los libros de texto correspondientes. Fuera de estos objetos curriculares, son escasas las referencias a la formación ciudadana, aunque las asignaturas de Lengua materna. Español e Historia hacen aportaciones específicas a este campo, así como Educación socioemocional, ubicada en el componente de Desarrollo personal y social. En educación media superior (EMS) las asignaturas evaluadas favorecen algunos aprendizajes relacionados con la formación ciudadana, pero no dan continuidad al trabajo realizado en la educación básica. En dicho nivel, el enfoque de Educación socioemocional es de carácter individual y tiende débiles puentes hacia el campo que nos ocupa.

En la evaluación de la relevancia y la pertinencia de la formación ciudadana en las cuatro dimensiones del sujeto ciudadano se observa la misma tendencia, aunque con algunas excepciones: en el análisis integral de todos los objetos curriculares los porcentajes son bajos, pero se incrementan al revisar sólo el programa de Formación Cívica y Ética (FCE). Los porcentajes más altos se obtienen, en general, en los libros de texto.

En el caso de la formación del sujeto político (gráfica 4.1), el valor más alto se ubica en el conocimiento cívico, el cual se promueve claramente en el programa de FCE y en los libros de texto correspondiente. Se trata de un resultado esperado puesto que la asignatura es el espacio curricular indicado para trabajar nociones como democracia, ciudadanía, Estado de derecho, conocimiento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la organización política de México, entre otras. Sin embargo, es interesante notar que en el resto de las asignaturas también se desarrollan algunas de ellas, lo explica el 28.2%.

Gráfica 4.1. Porcentajes por descriptor de la relevancia y la pertinencia de la formación del sujeto político. Análisis integrado, sólo el programa de FCE y sólo los libros de FCE de secundaria



Fuente: elaboración propia.

En este núcleo formativo, los libros de texto mejoran la relevancia y la pertinencia en la formación ciudadana y logran subsanar huecos dejados en el programa de FCE. Esto es notorio en la formación del ciudadano mundial, ya que los libros de texto de secundaria incorporan información y actividades que favorecen la comprensión de las metas 2030 y de problemáticas que aquejan a la humanidad y fomentan el sentido de corresponsabilidad ciudadana global, aspectos son mencionados de forma general en los programas.

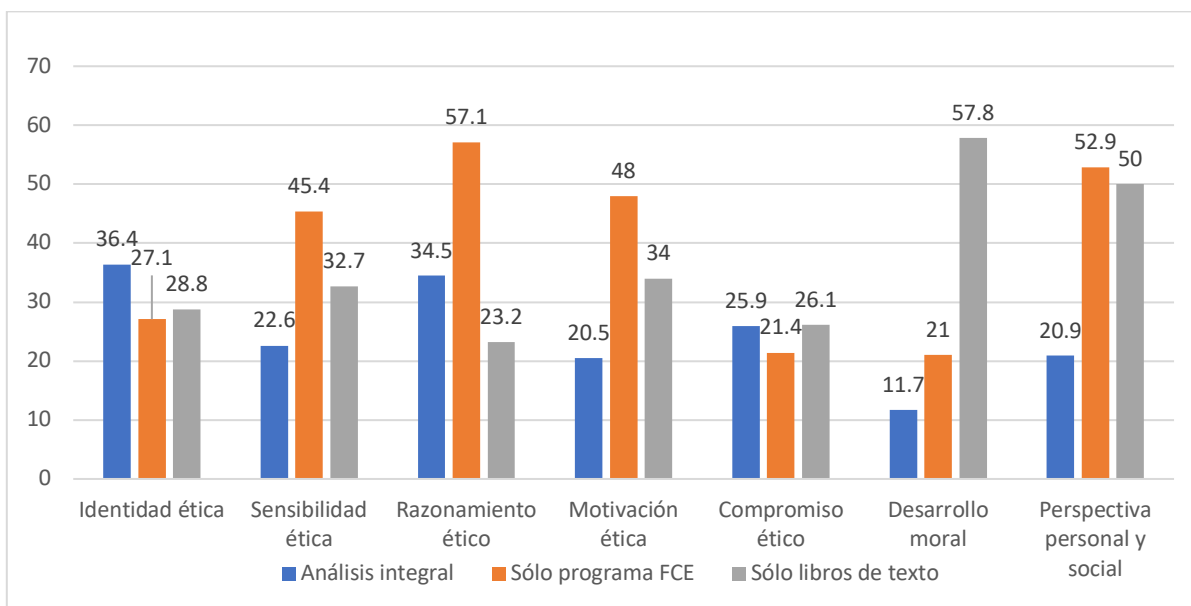
Las asignaturas de Lengua materna. Español e Historia incluyen contenidos y actividades orientadas a potenciar la formación de los estudiantes en la acción y fortalecer su compromiso cívico y las capacidades para trabajar con otros para el bien común. Desde un enfoque de ciudadanía integral, se esperaría que el resto de las asignaturas del componente académico, así como el área de Desarrollo socioemocional también lo hicieran.

Esta misma tendencia se observa en la formación del sujeto con dignidad y derechos ya que en los cuatro descriptores que integran este núcleo, los bajos porcentajes que se obtienen en el análisis integral, se incrementan al analizar sólo el programa de FCE y aún más en los libros de texto de esta asignatura. No obstante, resulta relevante que en algunos objetos curriculares distintos a estos dos se promueve el desarrollo de capacidades para la cultura de paz (33.8%), la conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos (30.2%) y el ejercicio de derechos específicos (24%). Esto significa que existen condiciones para desplegar una educación ciudadana integral.

En el análisis de los procesos previstos en el currículo para la formación del sujeto social, la tendencia señalada se mantiene y se observa que las asignaturas de Conocimiento del medio, Lengua materna e Historia incluyen aspectos que contribuyen a este núcleo formativo, más allá de la centralidad que tiene FCE y sus libros de texto. En este sentido, destaca el peso que éstos tienen en la construcción de la identidad y de la promoción de una educación culturalmente pertinente.

Los resultados obtenidos en el análisis de los procesos y nociones relacionados con la formación del sujeto moral autónomo marcan una ruta distinta. Sólo en el caso de la pertinencia vinculada con la adecuación del currículo a las condiciones del desarrollo sociomoral se advierte un incremento gradual en los porcentajes entre el análisis integral, el resultado del análisis del programa de FCE y el de los libros de texto (gráfica 4.2).

Gráfica 4.2. Porcentajes por descriptor de la relevancia y pertinencia de la formación del sujeto moral autónomo. Análisis integrado, analizando solo el programa de FCE y solo los libros de FCE de secundaria.



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los descriptores reporta porcentajes más altos en el análisis del programa de FCE, pero en los libros de texto no se expresa lo establecido en los programas respecto de la sensibilidad ética, el razonamiento ético, la motivación ética o la perspectiva personal y social. El descriptor en el que el programa de FCE tiene un puntaje más alto es el relativo al desarrollo moral, el cual, como se explica más adelante, es heredero de una larga tradición de formación en valores desde la perspectiva del enfoque Kohlbergiano de la educación moral racional.

Resulta de especial interés para este estudio encontrar por lo menos dos descriptores en los que es más alto el porcentaje en el análisis integral que en el análisis del programa de FCE. Es el caso de la construcción de la identidad moral y el desarrollo del compromiso ético.

Conocimiento del medio y Educación socioemocional incluyen aspectos claramente relacionados con estos aspectos del desarrollo moral.

No se advierte que las intencionalidades, nociones clave y procesos formativos de la educación ciudadana estén transversalizados en los objetos curriculares evaluados, lo que limita las condiciones para un abordaje integral; sin embargo, se advierten posibilidades de lograrlo, ya que Historia, Lengua y Educación socioemocional abonan a la educación ciudadana en aspectos específicos, aunque no lo hacen de manera sistemática.

El caso de la Educación socioemocional requiere un estudio a mayor profundidad. En el currículo 2011 algunos aprendizajes esperados de dicha área se encontraban integrados a la FCE como parte de un proceso que transitaba de la persona al ciudadano, desde una mirada del yo hacia el nosotros. Al tener un espacio curricular específico, esta área obtiene mayor sistematicidad en el desarrollo de sus intencionalidades, pero se debilitó la formación del sujeto moral y del sujeto social, principalmente porque al separar los contenidos de carácter socioemocional de FCE se les dio un carácter principalmente individual.

Los libros de texto de secundaria FCE representan el objeto curricular mejor evaluado y al mismo tiempo enriquecen el currículo. En ellos se concretan con claridad la mayoría de los procesos y nociones que configuran la formación ciudadana e incluso se subsanan ausencias y debilidades del currículo. Es el caso de la comprensión de las metas 2030 o la apropiación del espacio público, aspectos que no se refieren explícitamente en el programa de FCE, pero se desarrollan en estos materiales. Algo similar ocurre con la pertinencia cultural, la comprensión de problemáticas que aquejan a la humanidad el aprendizaje de la cultura regional y la promoción de la identidad global. Sin embargo, existen otros casos en los que el programa presenta con mucha claridad y consistencia los aprendizajes esperados y en los libros de texto no trabajan con la misma precisión. Es el caso de la cultura de paz, la igualdad de género, la afición política o la cultura de la legalidad.

Análisis de la relevancia en la Formación Ciudadana

Desde la perspectiva de la educación ciudadana, la relevancia alude a la respuesta dada por los planteamientos curriculares, a los intereses y necesidades de la formación política, moral y socioemocional de los estudiantes; es decir, representa la capacidad del currículo para responder a los fines sociales de la educación.

Esta dimensión se analiza desde la mirada de los cuatro núcleos formativos del sujeto: el sujeto político, moral autónomo, social y con dignidad y derechos. Tres ejes atraviesan este análisis: a) construcción de las identidades, b) conocimiento cívico y competencias ciudadanas y c) valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica. A continuación, se describen los resultados obtenidos en cada uno de estos ejes, en los cuales se incluyen referencias a los núcleos formativos del sujeto.

Construcción de identidades

La construcción de la identidad personal, social, cívica, moral, que ponga en el centro el desarrollo de una conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos, es quizá el punto de partida de la formación ciudadana. En el marco de análisis diseñado para la evaluación de este currículo se distinguieron cuatro descriptores que integran el eje de análisis Construcción de Identidades, los cuales se encuentran distribuidos de manera transversal en los diversos núcleos de formación (tabla 4.1).

Tabla 4.1. Porcentajes obtenidos en el eje de análisis Construcción de las identidades en Educación Obligatoria

Descriptor	Prees c %	Pri m %	Secu nd %	EM S %	Prom %	Aspecto	Prees c %	Pri m %	Secu nd %	EMS %	Prom %
Identidad cívica de los estudiantes	16.7	20.2	27.8	3.7	17.1	Autoeficacia y sentido de agencia	25.0	27.3	30.6	0	20.7
						Vinculación cívica y sentido de pertenencia	25.0	12.1	25	11.1	18.3
						Afección política	0.0	21.2	27.8	0.0	12.3
Identidad moral	16.7	25	60.4	44.4	36.6	Reconocimiento de sí como agente moral	16.7	29.2	45.8	22.2	28.5
						Integración de los principios éticos	16.7	20.8	75	66.7	44.8
Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos	22.2	23.6	41.7	61.1	37.2	Sujeto con dignidad	33.3	33.3	44.4	44.4	38.9
						Sujeto de derechos	11.1	13.9	38.9	77.8	35.4
Identidad personal, social y global	22.2	56.3	36.4	33.3	37.0	Identidad personal	33.3	64.4	39.4	22.2	39.8
						Identidad social	11.1	66.7	30.3	66.7	43.7
						Identidad global	22.2	37.8	39.4	11.1	27.6

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, en términos generales, el rasgo de las identidades que se promueve con más fuerza en la educación obligatoria es la *Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos*, seguido por la *Identidad personal, social y global*; sin embargo, en el análisis por descriptor y aspecto se pueden identificar diferencias, avances y desafíos relevantes en los cuales será necesario poner atención a fin de mejorar la manera como el currículo de educación ciudadana contribuye a la formación de las identidades.

Identidad cívica

Es un rasgo fundamental en la educación ciudadana, pues se promueve que los estudiantes se reconozcan como sujetos pertenecientes a un grupo, a una nación, y a la humanidad

entera, que valoren ser parte de éstos y sean capaces de intervenir en la construcción del orden social. En términos generales el nivel de secundaria (27.8%) es el que se promueve más claramente este rasgo y EMS el que menos lo hace (3.7%). A fin de valorar su relevancia en el currículo de la educación obligatoria se analizaron tres aspectos: *autoeficacia y sentido de agencia, vinculación cívica y sentido de pertenencia, y afección política.*

Autoeficacia y sentido de agencia

Se espera que el currículo promueva la participación de los estudiantes en algún cambio positivo en su entorno social, natural, cultural o político cercano o lejano, mediante la solución de problemas y la realización de actividades orientadas al bienestar común. Esta participación genera sentido de autoeficacia y de agencia porque propicia la valoración de su capacidad de influir en el entorno, en la sociedad, en las autoridades y representantes, y que el estudiante se asuma como agente de transformación social en distintos ámbitos, de acuerdo con sus capacidades.

Este aspecto alcanza un porcentaje de 20.7% en promedio dentro del currículo de educación obligatoria; en el análisis por niveles se advierte un incremento progresivo en los porcentajes, al pasar de un 25% en preescolar, a un 27.3% en primaria y 30.6% en secundaria. No se observa su promoción en EMS, lo que alerta sobre la necesidad de fortalecer en este nivel la participación de los estudiantes en acciones transformadoras en su escuela y comunidad, a partir del reconocimiento de su propia capacidad para influir en su entorno inmediato como agentes de cambio.

Vinculación cívica y sentido de pertenencia

Este aspecto se fomenta cuando el currículo promueve experiencias orientadas a que los estudiantes comprendan que forman parte de una comunidad social y política con la que tienen profundos vínculos morales, culturales, históricos y cívicos; que cumplan sus deberes cívicos en la comunidad; y asuman su responsabilidad ante el bienestar común.

En el currículo de la educación obligatoria este aspecto obtiene un porcentaje general del 18.3%. Como se observa en la tabla 4.1, no existe gradualidad en su desarrollo a lo largo de los niveles educativos; mientras que en educación preescolar y secundaria se obtiene un 25% en ambos niveles, pero en la educación primaria se obtiene un 12%, y en la educación media superior se reduce a un 11.1%.

Afección política

Se logra mediante el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia, tales como el compromiso hacia el proceso político democrático; la confianza en los representantes políticos, en las instituciones y en las autoridades públicas; así como la valoración positiva de la democracia y del sentido de las instituciones para la vida pública.

La afección política aumenta de manera progresiva de primaria (21%) a secundaria (27.8%), aunque no se registra en preescolar ni en EMS. La ausencia del desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia relacionadas con el desarrollo de la confianza hacia las autoridades, las instituciones y los procedimientos democráticos en las niñas y niños desde el preescolar podría indicar que si bien se promueve la adopción de normas y principios que rigen las relaciones en la escuela, no se ligan con el desarrollo de una confianza en los procedimientos democráticos como forma arraigada de resolver los problemas de convivencia. Por otro lado, dicha ausencia en EMS evidencia un vacío en la formación al que es necesario poner atención, habida cuenta que en ese momento los estudiantes se encuentran muy cercanos al ejercicio de diversos derechos políticos en ámbitos públicos, como puede ser el de asociación, mediante la afiliación a grupos o partidos políticos, y el ejercicio del voto, lo que requiere enfatizar la promoción del desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia.

Construcción de la identidad moral

La identidad moral es el reconocimiento de sí como agente moral que valora, selecciona, decide y asume responsabilidad ante sus elecciones y acciones morales frente a sí mismo y al otro, ya que ha decidido y actuado de manera congruente con sus principios éticos. En términos generales, este proceso es distinto entre los niños y niñas que entre los adolescentes. Los primeros logran cierto sentido de sí, pero no una identidad moral plena, por esa razón, en la evaluación del preescolar y del primer grado de primaria se plantea una rúbrica distinta a la que se aplica en quinto grado de primaria, en secundaria y en educación media superior.

Como se advierte en la tabla 4.1, la *identidad moral* se promueve al interior del currículo de la educación obligatoria en promedio en un 36.6%, lo que significa que se incluyen intencionalidades educativas, contenidos y actividades que propician que los estudiantes se reconozcan como agentes morales y sean congruentes con sus principios y valores éticos con el fin de lograr una perspectiva autónoma. En el preescolar (16.7%) se fomenta mediante el reconocimiento de que las acciones propias pueden causar bien o mal en los demás y viceversa, así como de la posibilidad de que los estudiantes reconozcan cómo sus acciones afectan a los otros y les demandan responsabilidades. En secundaria se alcanza un porcentaje promedio alto (60.4%), que se manifiesta a través del planteamiento de propósitos como que el estudiante “proponga medidas de prevención y cuidado a partir de identificar el impacto de sus acciones para sí, para los demás y para el ambiente” o que “comprenda la importancia de las reglas para asumir una postura respetuosa ante la diversidad natural y cultural del lugar donde vive”.

Reconocimiento de sí como agente moral

En preescolar y en primer grado de primaria se espera que el currículo fomente que los estudiantes identifiquen en sí mismos y en sus acciones atributos morales hacia sí y hacia los demás, por ejemplo, ser bueno y compartido, hacer lo correcto. En el resto de los niveles

y grados de la educación obligatoria, se espera que este aspecto se fomente a partir del desarrollo de la autoconciencia, de asumir compromisos morales y de establecer un equilibrio armónico entre las metas personales y las metas de los demás.

Se advierte un incremento progresivo de este aspecto, desde preescolar hasta secundaria, en donde alcanza su punto más alto (45.8%) para luego descender a 22.2% en EMS. El resultado sobresaliente en secundaria sugiere que dicho aspecto se orienta al desarrollo de la autoconciencia, para favorecer la asunción de compromisos morales y construir una identidad basada en un equilibrio armónico entre las metas personales y las de los demás.

Integración de los principios éticos

En preescolar y primaria se espera que el currículo incluya experiencias formativas en las que se plantee y discuta la necesidad de ser congruente con los principios y valores éticos de cada uno; en el resto de los niveles, se espera que se fomente la conformación de una identidad moral basada en el firme compromiso con los principios éticos como la justicia, honestidad, pertenencia, respeto, lealtad, humildad, responsabilidad, sinceridad, tolerancia y solidaridad, que permitan guiar las acciones y decisiones de manera autónoma.

En este aspecto se observa un incremento gradual en los porcentajes obtenidos desde preescolar hasta secundaria, en donde se logra el más alto (75%). En EMS baja un poco (66.7%) pero sigue alto, lo que subraya la intención de la construcción de una identidad autónoma en los estudiantes adolescentes, basada en la incorporación de principios éticos.

Aunque en el nivel de preescolar se obtiene un puntaje bajo, destaca que se promueva que los alumnos amplíen su horizonte de relaciones con personas de su edad y con otros adultos, lo que posibilita trabajar sus experiencias familiares, escolares y comunitarias, de manera reflexiva y crítica para comenzar a discernir situaciones y comportamientos que contribuyan a una convivencia basada en el respeto, el trato digno e igualitario. En Conocimiento del Medio, de primer grado de primaria, se promueve que los estudiantes

adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medioambiente, lo que posibilita reconocer acciones correctas e incorrectas hacia el medio, la salud y la alimentación. Además, se espera que los estudiantes identifiquen y desarrollen valores éticos como la responsabilidad, respeto, igualdad, colaboración y la solidaridad.

En secundaria, este aspecto se promueve en el enfoque y las orientaciones didácticas de FCE. Ahí se reconoce que las nociones morales son importantes para que los estudiantes comprendan y tomen conciencia de los principios y valores que orientan sus acciones en la búsqueda del bien para sí y para los demás. Además, se propicia la reflexión, el análisis, el diálogo, la discusión y toma de postura en torno a valores y principios que conforman una perspectiva ética como referentes de su actuación personal y social. De manera particular, en el primer grado se promueve la integración de los principios éticos y la conciencia moral, fomentando que los estudiantes argumenten y justifiquen sus acciones en situaciones problemáticas y que integren una identidad moral basada en el compromiso con principios como la justicia, la honestidad, el respeto, la responsabilidad, y la lealtad, entre otros. Esto se promueve en el enfoque y las orientaciones didácticas de la asignatura FCE, en la que se señala a las nociones morales como elementos importantes para que los estudiantes comprendan y tomen conciencia de los principios y valores que orientan sus acciones en la búsqueda del bien para sí y para los demás. Asimismo, en el enfoque y las orientaciones se plantea que los estudiantes deben construir criterios de actuación ética, asumir posturas y establecer compromisos relacionados con su desarrollo personal y social, teniendo como base los derechos humanos y principios democráticos; sin embargo, esto no se ve reflejado en la mayor parte de los objetos curriculares de los grados en los que se imparte dicha asignatura.

En la EMS este aspecto obtiene de manera global un 66.7%, aunque se desarrolla a nivel alto en las asignaturas de Ética y valores y Ética, impartidas en los planteles pertenecientes a la Dirección General de Bachillerato y al bachillerato tecnológico, respectivamente. En dichas asignaturas se plantea que los estudiantes se basen en principios éticos para

proponer soluciones a problemas ambientales, así como en los temarios para la Educación socioemocional de tercero y sexto semestres, en los que se fomenta la comprensión de los principios éticos y su importancia para guiar la propia conducta.

Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos

El aspecto clave en la construcción de la identidad ciudadana es la formación de los estudiantes como sujetos de derechos que desarrollan una conciencia de su propia dignidad y reconocen que cada uno posee derechos inalienables como persona. Para ser relevante, este proceso ha de estar presente a lo largo de la educación obligatoria y desde preescolar se han de ofrecer experiencias formativas para esta toma de conciencia. Los resultados obtenidos en este descriptor son consistentes con el discurso curricular que otorga importancia a la dignidad y a los DH como parte de la formación integral.

Este descriptor es fundamental en un currículo de educación ciudadana comprometido con un enfoque democrático y de derechos. El hecho de que haya obtenido el promedio global más alto de este eje (37.2%) sugiere que se favorece el reconocimiento de los estudiantes como personas con dignidad y derechos, merecedoras de un trato y vida digna, al igual que los demás. Los resultados de los aspectos que lo integran se describen enseguida.

Reconocimiento de sí como sujeto con dignidad

Se espera que el currículo promueva que el estudiante comprenda el significado de la dignidad humana como valor intrínseco de toda persona y que la dignidad implica el respeto pleno a los derechos humanos; se asuma como una persona con dignidad, merecedora de un trato respetuoso y una vida digna; reconozca que todos los seres humanos tienen dignidad y deben ser tratados conforme a ella, sin distinción; identifique situaciones en las que su dignidad se respeta y en las que no; sea capaz de indignarse ante el trato poco digno hacia sí o hacia otras personas.

En todos los niveles educativos se obtienen porcentajes de este aspecto superiores al 30%. En secundaria y en EMS se incrementa hasta el 44.4%. Estos datos principalmente están relacionados con la inclusión de un tema específico sobre la conciencia de la propia dignidad en FCE y en EMS, con el abordaje filosófico incluido en las asignaturas de Ética.

El preescolar obtiene mayores puntajes en este descriptor que en el resto de los de este eje debido al énfasis que se hace en la introducción del programa de estudios de Exploración y Conocimiento del Medio Social y Natural en donde se menciona que esta asignatura “También favorece que los niños se asuman como personas dignas y con derechos, aprendan a convivir con los demás y a reflexionar acerca del impacto que tienen sus acciones en la naturaleza, para tomar una postura responsable y participativa en el cuidado de su salud y del entorno”. En primaria, en FCE se fomentan la mayoría de los rasgos deseable de este aspecto, pero no se trabaja explícitamente la capacidad de indignación.

Reconocimiento de sí como sujeto de derechos

En este aspecto se espera que el currículo promueva que el estudiante reconozca su derecho a tener derechos y comprenda que los DH constituyen el fundamento de su dignidad; mencione sus derechos, los identifique en situaciones concretas y los incorpore como principios éticos que orientan sus actos, decisiones e interacciones, en especial para emprender acciones transformadoras; los convierta en criterios para juzgar los propios actos y los ajenos; y exija su respeto desde una posición de empoderamiento para hacer frente a las violaciones de los DH y los atentados a la dignidad humana.

Aunque existe un claro reconocimiento de los DH como parte fundamental de la formación ciudadana, se advierte un bajo desarrollo tanto en preescolar (11.1%), como en la primaria (13.9%), mientras que en la secundaria se da un incremento significativo (38.9%) y continúa aumentando en EMS (77.8%), donde se introduce con claridad el discurso de los derechos humanos en los procesos de formación. Es de subrayar que el porcentaje obtenido por la

EMS en este aspecto es el más alto en todos los ejes, dimensiones y descriptores incorporados al análisis de la calidad del currículo.

Estos resultados invitan a cuestionar los motivos para promover de manera incipiente en preescolar y primaria la conciencia de sí como sujetos de derechos e incrementarla en los grados superiores. ¿Se considera que los NNA tienen más derechos a medida que crecen, o más capacidades para conocerlos, ejercerlos o exigirlos? ¿Se concibe a los más pequeños como sujeto de protección que no requieren tener conciencia de sus derechos? La respuesta afirmativa a ambas preguntas constituiría un error conceptual, de ser la razón por la que la promoción de este aspecto en los dos primeros niveles del currículo de educación obligatoria es incipiente.

Construcción de la identidad personal, social y global

El desarrollo de la identidad personal y social se relaciona con el autoconocimiento y aprecio de sí, la valoración de sus posibilidades y condiciones, el sentido de pertenencia a diversos grupos de un modo flexible y abierto, asumiendo la capacidad de integración y aceptación de los diferentes, de aquellos que disienten de la asunción de roles signados y que son capaces de compartir su propia identidad como producto de elecciones propias. La identidad global hace referencia al sentido de pertenencia a la humanidad y a las responsabilidades que esto conlleva.

En este descriptor se analiza cómo el currículo promueve el desarrollo de procesos de construcción identitaria que fortalezcan las capacidades de los estudiantes para elegir de manera reflexiva su forma particular de ser y para construir comunidad, tanto con quienes poseen valores diferentes a los propios o que discrepan en sus formas de vivir, como con quienes los comparten. Para que esto ocurra se requiere promover la comprensión de que las identidades son diversas, flexibles y cambiantes en el tiempo y que se construyen siempre en la alteridad, a partir de la mirada del otro. Por ello su construcción implica un

proceso social que involucra las motivaciones y acciones individuales del sujeto, pero también las condiciones del contexto en que estas se realizan. Partiendo de esta concepción amplia de la construcción de identidad, este descriptor se evaluó considerando tres aspectos: *identidad personal, identidad social e identidad global*.

Como se aprecia en la tabla 4.1, este descriptor es el segundo mejor evaluado en este eje, ya que obtiene 37% en promedio. Aunque estos resultados son insuficientes, este porcentaje indica el avance en el desarrollo del autoconocimiento y aprecio de sí, y el reconocimiento de la singularidad de los estudiantes, cuestión que es necesario seguir fortaleciendo.

Identidad personal

Se espera que el currículo fomente la generación del autoconocimiento y aprecio de sí a partir de la recuperación de historias vitales y otras experiencias formativas que le permiten al estudiante saber quién es, e identificar sus potencialidades y límites, así como construir proyectos para el futuro.

Este aspecto obtiene 39.8% en el promedio de los cuatro niveles educativos. Aunque no es óptimo, remite a la presencia de un enfoque que se distancia de una perspectiva que aborda la autoestima de manera superficial al tomar en cuenta solo sus características exteriores y empieza a profundizar en un mayor conocimiento de sí mismo, aunque solo se centra en la identificación de los aspectos valiosos. Es necesario continuar en esta línea de formación a fin de profundizar en la construcción de identidades abiertas y flexibles.

El desarrollo de la identidad personal a lo largo de los niveles educativos muestra un comportamiento errático ya que incrementa en primaria (64.4%) respecto del preescolar (33.3%), y se presenta una tendencia a la baja en secundaria (39.4%) y EMS 22.2%.

Identidad social

La *identidad* se construye con los otros, quienes dan al sujeto plena existencia o lo niegan, desconocen o rechazan. La necesidad de identificación con el otro y el deseo de pertenencia se encuentran en el corazón de la identidad, por esa razón los seres humanos construyen identidades sociales. En esta evaluación se analizan las condiciones que propicia el currículo para aprender a construir identidad propia al aceptar las de los demás. Se espera que el currículo fomente el sentido de pertenencia a diversos grupos de un modo flexible y abierto, asumiendo la capacidad de integración de los diferentes y de quienes no asumen los roles asignados.

Este aspecto alcanza un porcentaje medio en general (43.7%). En preescolar se mantiene bajo (11.1%) y sube de manera significativa en primaria, hasta alcanzar el porcentaje más alto de este nivel en este eje (66.7%). Aunque en secundaria baja a 30.3%, resulta alentador el incremento en EMS, donde alcanza un 66.7%.

Identidad global

Se evalúa si el currículo promueve la construcción de un sentido de pertenencia a la humanidad a partir del reconocimiento de su responsabilidad como ciudadano global con los problemas del desarrollo sostenible, economía solidaria, migraciones, construcción de la paz mundial, entre otros y del impulso de acciones para resolverlos y solidarizarse con quienes los viven.

La identidad global en promedio reporta 27.6%, porcentaje insuficiente para incentivar la construcción de un sentido de pertenencia a la humanidad y el reconocimiento de la responsabilidad como ciudadano global, que se preocupa por la solución de problemas más allá de nuestras fronteras, saliendo del marco nacional se está presente en el preescolar con 22.2%, 15.6% en primaria, 39.4% en secundaria y baja a 11.1% en EMS. Se observa un incremento gradual a lo largo de la educación básica, pero luego desciende en la EMS, lo que resulta contradictorio pues en este nivel se presentan mayores oportunidades para

asumirse como ciudadano del mundo y suscribir compromisos con la humanidad desde la perspectiva del desarrollo sostenible. Estos datos invitan a poner atención en cómo se aborda esta temática, la cual requiere dejar de lado la visión superficial en el análisis de los fenómenos y problemáticas que aquejan de manera global a los ciudadanos, sin ver las conexiones con las acciones que realizamos en el plano local y subrayar las responsabilidades frente a dichos fenómenos.

Conocimiento cívico y competencias ciudadanas

Este eje de análisis se considera el núcleo conceptual y procedimental del currículo de educación ciudadana; sin embargo, no se trata sólo de un conglomerado de nociones y conceptos y procesos psicosociales, sino de una propuesta para articularlos en torno a la construcción de conocimientos y al desarrollo de capacidades para aprehender y comprender de manera crítica diversos acontecimientos de los ámbitos social, político, moral, económico y cultural y de sus implicaciones en el ejercicio de los derechos humanos.

Esta línea de análisis se evalúa al ponderar la presencia de los descriptores y aspectos que conjugan tanto conocimientos como competencias cognitivas y socioafectivas relativas que contribuyen al razonamiento ético y cívico, como tomar postura o externar afectos y emociones ante eventos de la vida pública y en comunidad (tabla 4.2). Los datos obtenidos se presentan acompañados del análisis de su significado e importancia en la formación ciudadana lo largo de la educación obligatoria.

Tabla 4.2. Porcentajes obtenidos en el eje de análisis Conocimiento cívico y competencias ciudadanas en la Educación Obligatoria

Descriptor	Preesc %	Prim %	Secund %	EMS %	Prom %	Aspecto	Preesc %	Prim %	Secund %	EMS %	Prom %
Conocimiento cívico	0.0	27.3	37.5	16.7	20.4	Nociones clave de la cultura política	0.0	12.1	27.8	22.2	15.5
						Cultura de la legalidad y sentido de justicia	0.0	42.4	47.2	11.1	25.1
Ciudadano mundial	5.6	7.1	16.7	13.3	10.6	Comprensión de las metas 2030	0.0	3.0	8.3	0.0	2.8
						Comprensión de las problemáticas que aquejan a la humanidad	8.3	12.1	19.4	40	19.9
						Sentido de corresponsabilidad ciudadana	8.3	6.1	22.2	0	9.1
Sensibilidad ética	5.6	20.8	44.4	11.1	20.4	Sensibilidad ante situaciones y problemáticas personales y sociales	16.6	50	75	33.3	43.7
						Expresión de emociones morales	0	12.5	20.8	0	8.3
						Involucramiento afectivo	0	0	37.5	0	9.3
Razonamiento ético	8.4	43.8	60.4	16.7	32.3	Conciencia moral	0	25	62.5	0	21.8
						Sentido de justicia	16.7	62.5	58.3	33.3	42.7
Conocimiento y comprensión de los DH y de los mecanismos para su defensa	13.3	14.4	33.3	24.4	21.4	Conocimiento integral de los DH	22.2	25.0	44.4	44.4	34
						Leyes y garantías de los DH	22.2	19.4	33.3	33.3	27
						Instituciones y organismos de defensa y protección de los DH	0	11.1	36.1	44.4	22.9
						Derechos de niñas, niños y adolescentes	22.2	16.7	38.9	0	19.5
						Derechos sexuales y reproductivos	0	0	13.9	0	3.4

Fuente: elaboración propia.

El conocimiento cívico

Tradicionalmente el conocimiento cívico ha sido el principal bastión de la educación ciudadana. Como se advierte en la tabla 4.2, la escuela secundaria es donde tiene una mayor presencia (37.5%) y está ausente en el preescolar. Se esperaría un incremento gradual a

medida que se avanza en los niveles educativos, pero en los objetos curriculares revisados de EMS se reporta un porcentaje bajo (16.7). El conocimiento cívico se explora mediante dos aspectos: las *nociones clave de la cultura política*, y la *cultura de legalidad y sentido de justicia*.

Nociones clave de la cultura política

El fomento de la cultura política constituye un eje fundamental de la formación ciudadana. Su desarrollo es indispensable para reconocer los asuntos que son comunes a personas y grupos por estar relacionados con la comprensión de la manera como está conformado el Estado democrático; con las nociones clave de la cultura política y el ejercicio de derechos, y porque demandan la toma de postura que puede fundamentar la decisión de actuar y participar de manera individual o colectiva para generar cambios orientados a una vida digna para todos y a la defensa de la democracia. Por ello, se espera que el currículo fortalezca el conocimiento y comprensión de nociones y procedimientos relativos a la democracia como forma de gobierno y de organización social; que proporcione una visión clara de los mecanismos, sistemas y organizaciones que sustentan a las sociedades; así como de la ciudadanía como estatuto jurídico que marca derechos y responsabilidades. Esta visión debe articularse con la promoción y defensa de los DH y la participación ciudadana.

¿Cuándo debe iniciar la construcción de este conocimiento crítico que puede tener repercusiones en acciones comprometidas y transformadoras? Según los resultados de la evaluación, el currículo de la educación obligatoria otorga una relevancia baja a este aspecto (20.4%) y descarta al preescolar como un espacio en el que inicia el trabajo con estas nociones, lo que puede explicarse por las características cognitivas atribuidas a los estudiantes de este nivel. En primaria el porcentaje sigue bajo (12.1%), y se incrementa en secundaria (27.8%) debido al peso de este aspecto en el programa de FCE y en los libros de texto correspondientes. En EMS este aspecto es el eje del conocimiento cívico, y se promueve en un 22.2%.

Un análisis más profundo sobre las diferencias que existen, en cuanto al grado de complejidad entre las diferentes nociones involucradas en la conformación de la cultura política ayudaría a reconocer cuáles de éstas son más concretas y por ello son la base de aquéllas que involucran un esfuerzo de abstracción mayor. De este modo, el acercamiento y comprensión del funcionamiento de las instituciones del Estado y del Estado mismo podría propiciarse a partir de las experiencias que los estudiantes de preescolar viven o han vivido: centros de salud, escuelas, espacios públicos para el esparcimiento, por ejemplo. Esto implica, además, clarificar las estrategias didácticas que llamaran la atención de niñas y niños hacia lo que hacen las instituciones públicas, los casos en que han tenido contacto con ellas y los beneficios más evidentes que a esa edad pueden apreciar.

Cultura de la legalidad y sentido de justicia

Se espera que el currículo de educación ciudadana fomente en los estudiantes el compromiso con las normas y las leyes, y con criterios éticos basados en principios y valores universales libremente asumidos, como la justicia, para valorar sus actos y los de otras personas. Asimismo, que promueva la comprensión del sentido de las normas que se aplican en los espacios donde se desenvuelve, mediante su participación en la elaboración de acuerdos para la convivencia y la discusión crítica de dichas normas; el conocimiento de las normas jurídicas contenidas en la Constitución, y el análisis de la aplicación y condiciones que limitan el cumplimiento de normas y leyes.

Este aspecto se encuentra ausente del nivel preescolar, lo que llama la atención porque los estudiantes se encuentran en contacto con normas para el trabajo y la convivencia en los diferentes espacios y momentos de la jornada escolar. De igual modo, los conflictos y diferencias entre los preescolares pueden favorecer el diálogo en torno a lo que resulta injusto o injusto para ellos en cada situación.

En primaria, en la asignatura Conocimiento del Medio se promueve el trabajo en torno a normas de uso convencional y en FCE de cuarto grado, el sentido de las normas y leyes se

vincula con la protección y el ejercicio de los derechos, y se fomenta el reconocimiento de su papel en la convivencia justa. A partir de quinto grado, en dicha asignatura, se plantea la identificación de normas injustas por sus efectos negativos en el ejercicio de derechos, así como la posibilidad de proponer cambios a las mismas y se recalca el papel de la ciudadanía en la modificación de las leyes. En el programa de Historia se presentan aprendizajes donde el estudiante “comprende en qué consisten las leyes de Reforma y la Constitución de 1857” y se “Reconoce la importancia de la Constitución Mexicana y algunos de sus principales artículos”, con lo cual se fomenta el conocimiento formal de la Constitución, así como de leyes fundamentales para la vida democrática. En FCE de sexto grado, se promueve la identificación en las leyes de criterios éticos como justicia, libertad, solidaridad y respeto a las diferencias. En secundaria, este aspecto alcanza 100% en el análisis del programa, lo que ratifica la tendencia identificada en primaria: la consolidación de la cultura de la legalidad, tras dos décadas de presencia en el discurso curricular.

En primaria el aspecto de cultura de la legalidad alcanza 42.4% y en secundaria, 47.2%. Este incremento, con respecto a preescolar, se explica por su presencia en la asignatura de FCE y los libros de texto correspondientes, en donde alcanza 100%. En dicha asignatura es una temática que ha adquirido una presencia creciente en estos programas desde hace casi dos décadas. En EMS este aspecto reporta 11.1%, la mitad de lo obtenido en las nociones clave de la cultura política (22.2%). Esto sugiere la desarticulación entre ambos aspectos y un tratamiento abstracto del último, desalineado de la importancia de la vida institucional responsable de concretar condiciones de justicia mediante la aplicación justa de las leyes.

Formación para una ciudadanía mundial

Como se aprecia en la tabla 4.2, este descriptor se mantiene en porcentajes bajos en todos los niveles educativos, y alcanza un promedio de 10.6% en la Educación obligatoria. Está integrados por tres aspectos: *Comprensión de las metas 2030*, *la Comprensión de las*

problemáticas que aquejan a la humanidad, y el Sentido de corresponsabilidad ciudadana global.

Comprensión de las metas 2030

El currículo requiere de una visión amplia y profunda de los desafíos y metas que comparte el género humano para dar lugar a la realización de acciones locales que contribuyan al logro de tales metas, las cuales se encuentran comprometidas con el bienestar de la humanidad como comunidad global.

La comprensión de las metas 2030 es el aspecto con el porcentaje más bajo. Es un tema ausente en preescolar y en EMS. En primaria alcanza 3% ya que sólo se expresa en la sección “Círculo de diálogo”, de Conocimiento del Medio de primer grado, donde se plantea la pregunta sobre lo que sucedería en el mundo si faltara el agua, pero se encuentra ausente de FCE de cuarto a sexto grados. En secundaria su porcentaje es de 8.3% debido a que los libros de texto de FCE lo incluyen y con ello se subsana la ausencia de este aspecto en el currículo.

En el conjunto de la educación obligatoria, este aspecto sólo alcanza 2.8 % en promedio, lo que hace evidente un gran vacío de nociones y conceptos en el currículo para que los estudiantes adquieran conocimientos y comprendan los retos del mundo que les ha tocado vivir. Las casi nulas referencias a los compromisos de la humanidad para un mundo sostenible, incluyente, con paz y seguridad, orientados al ejercicio de derechos y la igualdad constituyen un déficit notable en el mundo interconectado en que ya comienzan a tomar parte niñas, niños y adolescentes.

Comprensión de los problemas que aquejan a la humanidad

Se espera que el currículo fortalezca el conocimiento de las problemáticas que aquejan a la humanidad (migración, deterioro ambiental, desigualdad y pobreza) en su articulación con

procesos económicos y políticos, así como de los recursos para enfrentarlas: desarrollo sustentable, economía solidaria, construcción de la paz mundial, y la democracia.

En general alcanza un porcentaje promedio de 19.9 y se observa un incremento progresivo a lo largo de la educación obligatoria: preescolar alcanza 8.3%; en primaria, 12.1%; en secundaria 19.4% y en EMS, 40%. En la educación preescolar y primaria, las referencias a problemas ambientales en Exploración del Mundo Natural y Social y Conocimiento del Medio, respectivamente, abren posibilidades para aludir a situaciones de índole mundial. El incremento en secundaria se explica por el abordaje de estos temas en los libros de texto, mientras que en EMS puede atribuirse a la inclusión de problemas globales y de diversos contextos, aunque con escasas referencias a la realidad de los adolescentes.

Sentido de corresponsabilidad ciudadana

Es necesario que el currículo promueva la corresponsabilidad ciudadana ante problemas y diversos ámbitos de la dinámica de las sociedades a nivel local, nacional y global. En este aspecto se observa un incremento progresivo en el tramo de educación básica: 8.3 en preescolar, 6.1 en primaria, y 22.2 en secundaria, principalmente debido al abordaje en los libros de texto. Sin embargo, en la EMS no se observa este aspecto, lo que contrasta con el porcentaje obtenido en *Comprensión de los problemas que aquejan a la humanidad*.

Puede afirmarse, con base en los datos anteriores, que el conocimiento de dichas problemáticas no involucra el desarrollo de compromisos para responsabilizarse de su solución, lo que requiere una articulación con la *sensibilidad ética* de los estudiantes.

La sensibilidad ética

El conocimiento y comprensión de problemáticas sociales, mediante la construcción de nociones y conceptos para aprehender el mundo social, demandan el desarrollo de actitudes y afectos orientados por criterios identificados con la dignidad y los derechos

humanos. De este modo, las formas de razonamiento que requieren desarrollar los estudiantes como parte de su formación ciudadana van de la mano de la sensibilidad ética, la cual constituye un descriptor importante del conocimiento y la comprensión crítica.

Este rasgo de la educación ciudadana marca una tendencia de incremento gradual durante la educación básica, pero, como en otros casos, disminuye en la EMS. El promedio en la educación obligatoria es de 20.4% (tabla 4.2). Los aspectos de la *sensibilidad ética* pueden considerarse como el correlato moral del conocimiento cívico y la ciudadanía mundial. Tales aspectos son: *Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales, Expresión de emociones morales e Involucramiento afectivo*.

Sensibilidad ante situaciones problemáticas personales y sociales

Se espera que el currículo de preescolar y los primeros grados de primaria promueva la identificación de situaciones problemáticas individuales y las consecuencias que ocasionan a las personas involucradas. En los demás grados, se espera que promueva la consciencia y el interés por detectar y comprender situaciones problemáticas individuales y sociales, mediante la utilización de la escucha empática para determinar las consecuencias afectivas y sociales que han generado dichas problemáticas.

En la educación preescolar, el campo curricular Exploración del Mundo Natural y Social procura un acercamiento inicial a ciertas problemáticas ambientales, donde se presta atención a la responsabilidad humana en diversos tipos de daño ambiental y se promueven acciones que favorecen la sustentabilidad. Esto es una constante del tramo de educación básica. Por ello, la *Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales* obtiene 16.6% en preescolar, y se convierte en un aspecto central en la educación primaria con un porcentaje de 50%, el cual se eleva en secundaria (75%), por la contribución de la asignatura de FCE y los libros de texto correspondientes (tabla 4.2).

En la EMS este aspecto desciende a 33.3%, ya que se promueve en la Educación Socioemocional; sin embargo, el desarrollo de la sensibilidad se mantiene en el reconocimiento conceptual de las problemáticas y no se presentan oportunidades para que los estudiantes se involucren afectivamente.

Expresión de emociones morales

Se espera que el currículo de educación ciudadana promueva oportunidades para que los estudiantes de preescolar y de los primeros grados describan emociones morales; mientras que, en los demás grados, además se promueva su identificación y expresión como motor en la conformación de tendencias a la acción moral como respuesta a situaciones problemáticas personales y sociales.

Este aspecto no se observa en preescolar ni en EMS. En primaria (12.5%) se propone la discusión de emociones morales que surgen frente a ciertos problemas y con ello se fomenta la preocupación por los demás, la reflexión sobre la necesidad de un trato justo para todos y sobre la importancia de la ayuda mutua. En secundaria (20.8%) el fomento de las habilidades socioemocionales está desvinculado de la formación moral del estudiantado, ya que, al ubicarse en el espacio de Tutoría, la Educación socioemocional privilegia el plano individual.

Involucramiento afectivo

Se espera que el currículo promueva oportunidades para generar confianza entre los miembros del grupo con actividades en las que se desarrolle y refuerce la interdependencia positiva mutua entre los estudiantes.

La desvinculación del conocimiento y el logro de una comprensión crítica del mundo social se hace evidente, sobre todo, en la ausencia del *Involucramiento afectivo* en preescolar primaria y EMS. Secundaria es el único nivel en el que se promueve (37%), principalmente en el enfoque y las orientaciones del programa de FCE.

El promedio de 8.3% en la expresión de emociones morales y 9.3% en el involucramiento afectivo permite afirmar que el currículo de educación ciudadana plantea formar ciudadanos carentes de compromisos internos, intensos y sólidos, motivados por el involucramiento afectivo con los otros, que sienten y valoran profundamente la contribución que pueden hacer por los demás y que están conscientes de lo que puede ocurrir si se comprometen y actúan, o bien de lo que implica la falta de compromiso y responsabilidad individual.

Los puntajes obtenidos en *Expresión de emociones morales e Involucramiento afectivo* llevan a cuestionar los alcances de la *Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales*. En este caso, la relevancia de los aspectos morales y afectivos es limitada para dar soporte y resonancia a dicha sensibilidad que en el currículo tiene un carácter predominantemente conceptual.

El razonamiento ético

Este descriptor reporta un porcentaje promedio (43.8%) en primaria y alto en secundaria (60.4%), mientras que en preescolar y EMS se mantiene en niveles bajos (tabla 4.2). Este descriptor está integrado por dos aspectos: *Conciencia moral* y *Sentido de justicia*.

Conciencia moral

Un currículo comprometido con el desarrollo de la *Conciencia moral* requiere promover la argumentación de las razones y los valores que sustentan los juicios y opiniones de los estudiantes; así como la adopción de una perspectiva autónoma basada en principios morales comprensivos, racionales y universalmente aplicables, y en los derechos humanos.

La conciencia moral constituye un componente importante del conocimiento y la comprensión crítica al movilizar la reflexión en torno a las nociones y conceptos que los estudiantes construyen sobre la vida pública y el ejercicio de la ciudadanía. De este modo,

el desarrollo de las *Nociones clave de cultura política* y la *Cultura de la legalidad y sentido de justicia* tienen un sustento en la *Conciencia moral*, como parte del razonamiento ético.

Este aspecto se promueve en 25% en primaria y 62.5% en secundaria, mientras que está ausente en preescolar y EMS (tabla 4.2). En primaria, se identifica en los enfoques y orientaciones de la asignatura de FCE, así como en los aprendizajes esperados de cuarto y quinto grados. En ellos se generan oportunidades para conocer y practicar los principios morales; por ejemplo, los estudiantes reflexionan sobre sus actos y decisiones para identificar las consecuencias que pueden tener en su vida y la de otros y analizan si las consecuencias del incumplimiento de las normas contribuyen a la reparación del daño.

Desarrollo del sentido de justicia

Se espera que el currículo promueva comportamientos que refuercen diferentes tipos de justicia: distributiva, conmutativa, correctiva y procedimental. Este aspecto presenta porcentajes similares a los que conforman los temas de justicia del sujeto político: 16.7 en preescolar, 62.5 en primaria, 58.3 en secundaria, y 33.3 en media superior. Aunque son altos los porcentajes en primaria y secundaria, el sentido de justicia se promueve principalmente en torno a situaciones de índole personal.

Los derechos humanos y su defensa

Un elemento fundamental del conocimiento y la comprensión crítica, en la formación ciudadana, lo constituye el conocimiento y la comprensión de los derechos y de los mecanismos que existen para su defensa. Lo anterior involucra una visión amplia de la manera en que se ejercen los derechos, el reconocimiento de las situaciones en las que dicho ejercicio se ve limitado o violado, y de las personas, grupos, organizaciones, instituciones y leyes que deben contribuir a darles vigencias, como a intervenir ante cualquier situación que los dañe. En el promedio de la educación obligatoria, este descriptor

obtiene un porcentaje de 21.4%. Está integrado por los aspectos que se reportan a continuación.

Conocimiento integral de los derechos humanos

Para promover un cabal conocimiento de los DH se requiere que el currículo fomente oportunidades para que los estudiantes: reconozcan que los DH son valores y la realización de las necesidades humanas; los comprendan, además, como normas jurídicas nacionales y universales; reconozcan su dimensión histórica y cultural al analizar los procesos sociales, políticos y culturales que han dado lugar a las generaciones de DH; comprendan que están culturalmente situados y son una fuente de poder transformador; identifiquen su carácter indivisible e irrenunciable; y comprendan que el Estado tiene la obligación de garantizarlos y establecer los medios para exigir su respeto.

Es el aspecto que se promueve con mayor fuerza a lo largo de la educación obligatoria: 22.2% en preescolar, 25% en primaria y 44.4% en secundaria y EMS. El puntaje alcanzado en la secundaria se debe a la atención que los libros de texto brindan a este aspecto y a que se destaca la alusión a situaciones que afectan directamente a los adolescentes. En EMS, la estructura temática de los programas los liga a un panorama amplio de los DH.

Leyes y garantías de los derechos humanos

En este ámbito el currículo debe fomentar el conocimiento de las leyes nacionales e internacionales que protegen los DH, así como el análisis de condiciones para su aplicación en México.

Se aprecia un abordaje consistente de las leyes y garantías de los DH a lo largo de la educación obligatoria: preescolar de 22.2%; primaria, 19.4%; secundaria, 33.3%, y EMS, 33.3%. Pese al idéntico porcentaje en estos dos niveles, es preciso señalar que en secundaria se hacen alusiones a situaciones y condiciones de los adolescentes al abordar contenidos relacionados con dicho aspecto, lo cual no ocurre en educación media superior.

Instituciones y organismos de defensa y protección de los derechos humanos

Se espera que el currículo promueva de manera consistente el conocimiento de los mecanismos jurisdiccionales de defensa y protección de los DH; la comprensión de las funciones y procedimientos de las instituciones nacionales de protección no jurisdiccional de los DH; la comprensión de la importancia, funciones y procedimientos de los organismos globales y regionales para la defensa y promoción de los estos derechos; así como el análisis de casos específicos de intervención de las instituciones y organismos públicos y sociales, nacionales e internacionales, de defensa y protección de derechos humanos.

Este aspecto está ausente en el preescolar; en primaria obtiene 11.1%; en secundaria, 36.1%, y en EMS sube a 44.4%, donde sólo faltan referencias a temáticas relativas a situaciones que viven los adolescentes.

Derechos de niñas, niños y adolescentes

En este aspecto, fundamental para asumirse como sujetos de derechos, es indispensable que el currículo ofrezca oportunidades para que los estudiantes reconozcan sus derechos específicos y los instrumentos en los que se encuentran contenidos; comprendan las implicaciones en su vida de la LGDNNA, la Convención sobre los Derechos del Niño (CSDN) y otros instrumentos que protegen a la niñez y garantizan su condición de sujeto activo de derechos; identifiquen situaciones en las que sus derechos se respetan y en los que son violentados y reconozca los mecanismos para su defensa.

Los derechos de niñas, niños y adolescentes no se desarrollan con la intensidad requerida en la educación básica y en la EMS es un contenido ausente, lo que resta relevancia a este aspecto. En preescolar obtiene 22.2%; en primaria, 16.7%, y en secundaria, 38.9%. Éste es precisamente el nivel en el que se promueven más claramente los derechos de NNA, principalmente debido a su inclusión en los libros de texto. El conocimiento de estos derechos, en su articulación con la manera en que las leyes y las instituciones mexicanas los garantizan, es fundamental para la formación del sujeto con dignidad y derechos.

Instituciones y organismos de defensa y protección de los derechos humanos

Se espera que el currículo promueva en los estudiantes la comprensión de sus derechos sexuales y reproductivos; su valoración como condición para el ejercicio de su autonomía; su incorporación como criterios personales para la toma de decisiones y establecimiento de relaciones interpersonales; y la identificación de las maneras en que la ley los garantiza.

Éste es uno de los aspectos que obtienen un menor porcentaje (3.4%) a lo largo de la educación obligatoria, pues sólo se encuentran presentes en la secundaria (13.9%) mediante la asignatura de Ciencias en primer grado y en los libros de texto de FCE, los cuales subsanan las ausencias y debilidades del currículo en este aspecto. Aunque desde tercer grado, los estudiantes trabajan en Ciencias Naturales y Tecnologías, aprendizajes relativos a la sexualidad humana y algunas medidas de autocuidado para prevenir el abuso sexual, el currículo de educación ciudadana no ofrece elementos suficientes para que los estudiantes conozcan y defiendan sus derechos sexuales y reproductivos.

Otros retos para el conocimiento y la comprensión crítica en la Formación Ciudadana

A continuación, se analizan algunas imbricaciones entre los aspectos que conforman la presente línea de análisis, los cuales contribuyen a identificar otros retos adicionales, para la educación ciudadana que se promueve en el currículo de la educación obligatoria.

Cultura política y conciencia moral

El análisis comparado de las nociones clave de cultura política y la conciencia moral permite advertir las condiciones existentes en el currículo de la educación obligatoria para dar lugar a un pensamiento crítico en el que se haga uso los contenidos conceptuales. Al comparar los porcentajes obtenidos en los aspectos de Nociones clave de la cultura política y la Conciencia moral pueden formularse algunas reflexiones sobre la importancia de que la construcción de nociones políticas se vincule con el desarrollo de la conciencia moral.

Como podemos advertir en los datos obtenidos en cada uno de estos aspectos (tabla 4.2), la ausencia de ambos en el preescolar, cancela la posibilidad de propiciar un trabajo conjunto para que niñas y niños desarrollen una postura sobre las nociones básicas de ciudadanía que podrían trabajar en este nivel. Es necesario identificar las posibilidades de los estudiantes preescolares para expresar su perspectiva y los afectos que les despierta el proceso de conocer el mundo natural y social. Es evidente que la articulación de ciertos conceptos con sus actitudes depende, en buena medida, de su capacidad expresiva y de observación, sin embargo, son capacidades cuyo desarrollo puede iniciar en este nivel.

En primaria y secundaria, el currículo brinda mayor relevancia a la conciencia moral sobre el trabajo de las nociones políticas. En esta disparidad, donde se favorece el razonamiento ético, se pierde la oportunidad de promover la apropiación significativa de nociones y de desarrollar la conciencia moral en torno a situaciones la vida pública.

En EMS, la ausencia de contenidos y orientaciones para el desarrollo de la conciencia moral muestra la tendencia de un trabajo formalista en torno a las nociones políticas que no es tocado por este aspecto del razonamiento ético, cuando existen amplias posibilidades de que los estudiantes adopten posturas y las expresen de diversos modos.

Conocimiento y comprensión crítica de la justicia

El sentido de justicia, como parte del razonamiento moral, observa una relevancia mayor en el currículo que cultura de la legalidad y sentido de justicia como aspecto del conocimiento cívico (tabla 4.2).

En este caso existe una base moral que se incrementa, de manera consistente, aunque no progresiva, en la educación obligatoria, en la cual sería posible incorporar aspectos del conocimiento cívico como los relativos a la cultura de la legalidad y sentido de justicia. El fortalecimiento de este último aspecto contribuiría a que la dimensión moral de la justicia se articulase a las normas y acuerdos que rigen la vida pública y colectiva en los espacios

que pueden ser vividos y analizados por los estudiantes. Con ello, el tratamiento de los aspectos jurídicos se enriquecería notablemente en la educación obligatoria, frente al abordaje abstracto de sus contenidos como parte del civismo tradicional.

Dimensión moral del conocimiento y comprensión de los derechos humanos y los mecanismos para su defensa

Las articulaciones entre los aspectos del conocimiento cívico y del razonamiento moral que se han planteado líneas arriba adquieren mayor sentido al observar los aspectos conceptuales que el currículo plantea en torno al Conocimiento y comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa. A continuación, se describen los resultados de cuatro aspectos: *Conocimiento integral de los derechos humanos, Leyes y garantías de los derechos humanos, Instituciones y organismos de defensa y protección de los derechos humanos, Derechos de niñas, niños y adolescentes, y Derechos sexuales y reproductivos* (tabla 4.2).

En conjunto, los aspectos del Conocimiento y Comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa tiene, en promedio, una relevancia menor (21.4%) que el aspecto *Desarrollo del sentido de justicia* (42.7%). Lo anterior es indicativo de la necesidad de articular el tratamiento de los DH con su dimensión moral y aprovechar la presencia de este aspecto en el currículo para fomentar tanto una mejor comprensión de la importancia de los DH para una vida justa y digna, como para promover el desarrollo de habilidades para la exigencia de condiciones legales e institucionales para la justicia como rasgo del sistema democrático.

Ciudadanía mundial y sensibilidad ética

Si se comparan los promedios de estos aspectos se aprecian las dificultades del currículo de la educación obligatoria para que los estudiantes se involucren en los retos que enfrenta la

humanidad y cuenten con una motivación para enfrentarlos y trabajar con otras personas para acometerlos (tabla 4.2).

Los aspectos afectivos de la moralidad, expresados en la *sensibilidad ética*, tienen mayor relevancia (20.4%) que los relativos a la *ciudadanía mundial* (10.6%), lo que sugiere un desfase entre el desarrollo conceptual con el afectivo y moral. La articulación entre estos es necesaria para forjar una ciudadanía orientada a la construcción de condiciones de dignidad, justicia, libertad e igualdad.

Valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica

Los valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica constituyen los pilares sobre los que se construye la convivencia entre las personas; permiten el desarrollo de propósitos personales y comunes para el desarrollo moral de los individuos y de la sociedad. Comprende la toma de consciencia de las motivaciones respecto de las acciones propias, así como la orientación a la acción social, a partir de la construcción del sentido y significado de lo que constituye una vida buena y deseable, así como la capacidad de apropiación activa de valores, capacidades y compromisos que permitan desarrollar la consciencia moral y la realización de acciones pro-sociales y cívicas.

El análisis realizado dentro de este eje buscó detectar la presencia de estos valores, capacidades y compromisos dentro de la educación ciudadana en la educación básica, a partir de ocho descriptores y 18 aspectos. La tabla 4.3 concentra los resultados generales. Los hallazgos de dicho análisis se presentarán según el orden de los aspectos que integran cada uno de los descriptores analizados.

Tabla 4.3 Porcentajes obtenidos en el eje de análisis Valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica en la educación obligatoria

Descriptor	Prees c %	Pri m %	Secu nd %	EM S %	Prom %	Aspecto	Prees c %	Pri m %	Secu nd %	EMS %	Prom %
Compromiso cívico	8.3	16.6	24.2	11.1	15.0	Sentido y valoración de la participación cívica actual y futura	8.3	21.2	38.9	22.2	22.7
						Actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática.	8.3	27.3	41.7	22.2	24.9
						Vinculación activa con la comunidad	8.3	12.1	13.1	0.0	8.3
						Apropiación del espacio público	8.3	6.1	2.8	0.0	4.3
Motivación ética	16.7	22.2	40.3	7.4	21.6	Indignación ética	NA	0.0	45.8	0.0	15.3
						Coraje cívico	NA	25	8.3	0.0	11.1
						Empatía social	16.7	41.7	66.7	22.2	36.8
Compromiso ético	0.0	8.3	45.8	50	26	Voluntad de participar	0.0	8.3	70.8	66.7	36.5
						Acción pro-social	0.0	8.3	20.8	33.3	15.6
Ejercicio de derechos específicos	11.1	16.7	41.7	44.4	28.5	Respeto, exigencia y defensa de los DH y la dignidad humana	11.1	16.7	41.7	44.4	28.5
Capacidades relacionadas con la cultura de paz	37.0	36.1	44.4	25.9	35.9	Capacidades para contener la violencia	22.2	33.3	41.7	22.2	29.9
						Capacidades para mantener la paz	33.3	30.6	38.9	33.3	34
						Capacidades para construir la paz	55.6	44.4	52.8	22.2	43.8
Desarrollo de la conducta colaborativa	38.9	56.7	34.8	22.2	38.1	Cooperación	55.6	71.1	36.4	44.4	51.8
						Diversidad en los procesos de integración grupal	22.2	42.2	33.3	0.0	24.4
Reconocimiento y valoración de la diversidad y la no discriminación	22.2	64.4	54.5	22.2	40.8	Reconocimiento y valoración de la diversidad	22.2	84.4	63.3	44.4	53.6
						Respeto y no discriminación	22.2	44.4	45.5	0.0	28
Educación ciudadana con	22.2	33.3	27.3	0.0	20.7	Igualdad de género	22.2	33.3	27.3	0.0	20.7

Descriptor	Preesc %	Prim %	Secund %	EMS %	Prom %	Aspecto	Preesc %	Prim %	Secund %	EMS %	Prom %
perspectiva de género											

Fuente: elaboración propia.

En una revisión general de los valores presentados en la tabla 4.3 destacan los dos promedios más altos obtenidos por reconocimientos y valoración de la diversidad (53.6 %) y cooperación (51.8%), aspectos que presentan puntuaciones elevadas principalmente en primaria y secundaria. Esto es indicativo de que, en estos niveles, se está priorizando la construcción de conocimientos y adquisición de habilidades que contribuyen a una cultura de paz. Destacan también los bajos porcentajes obtenidos por los aspectos *vinculación con el espacio público* (4.3%) y *vinculación activa con la comunidad* (8.3%), lo cual es indicativo de que no se está capacitando a los estudiantes para el ejercicio de acciones concretas que les permitan ir construyendo su sentido de agencia y eficacia política. Es decir, se privilegia se promueven valores y compromisos hacia los más próximos, pero no se vislumbra un horizonte de futuro y, por tanto, no se privilegia el imaginario político y las acciones que permitan la construcción de un futuro mejor.

Compromiso cívico

Este descriptor se centra en los valores democráticos y en el fomento de actitudes y valores que propician la participación cívica y ciudadana, así como la afección política. Está integrado por cuatro aspectos: *Sentido y valoración de la participación cívica actual y futura*; *Actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática*; *Vinculación activa con la comunidad*, y *Apropiación del espacio público*. Mediante el desarrollo de estos aspectos, se espera que los estudiantes fortalezcan su vínculo con la comunidad social y política a la que pertenecen y asuman el compromiso de participar e intervenir en ella activamente. En la

educación obligatoria este descriptor obtiene un promedio de 15% y es en la escuela secundaria donde se observa un mayor porcentaje (24.2%) (tabla 4.3).

Sentido y valoración de la participación cívica actual y futura

Se espera que el currículo promueva la comprensión amplia de la participación ciudadana como empoderamiento ciudadano en diversos momentos y ámbitos de la vida pública, en torno a asuntos coyunturales y de manera permanente ante la autoridad, con el propósito de promover el bien común y la transformación social. Asimismo, se requiere que el currículo promueva una visión de la participación ciudadana que contemple el análisis de su impacto electoral, social y político, mediante la realización de acciones colectivas y la exigencia ante problemas que demandan atención gubernamental.

Este aspecto está presente de manera creciente desde el preescolar hasta la secundaria, con un ligero retroceso en la EMS (preescolar, 8.3%; primaria, 21.2%; secundaria, 38.9%; EMS, 22.2%). Los resultados obtenidos del análisis del programa de la asignatura FCE relacionados con este aspecto revelan que en la educación primaria se promueve una visión de la participación ciudadana que se limita esencialmente a la vía electoral, al cumplimiento de los deberes cívicos y a la participación en conmemoraciones cívicas formales. Sin embargo, en la secundaria se introducen aprendizajes esperados que contribuyen a valorar tanto la participación cívica actual como la futura para la satisfacción de necesidades humanas, para procurar el bienestar integral, resolver problemas comunes, vigilar el quehacer de la autoridad y ejercer los derechos ciudadanos. Este énfasis incluido en la secundaria en FCE explica el incremento reportado en el porcentaje en este nivel.

Actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática

Se espera que el currículo promueva la comprensión de los procedimientos y actitudes democráticas y propicie su aplicación de manera deliberada y consistente, en distintos momentos del proceso educativo y en diferentes ámbitos de la vida social. Entre otras, la actitudes, habilidades y procedimiento para la vida democrática que el currículo de

educación ciudadana debería promover son: liderazgo democrático y liderazgo compartido, colaboración, representatividad, toma de decisiones colectivas, construcción de consensos, expresión de disensos, ejercicio del voto, participación mediante canales legales y legítimos, diálogo, deliberación y argumentación, manejo de conflictos, negociación y mediación, actitudes y valores ciudadanos como el involucramiento, el compromiso con la acción transformadora, el bien común, el pluralismo y la legalidad.

Los resultados del análisis curricular en este aspecto indican que la concepción de democracia, que se plantea en el currículo, a través de los Ejes, Temas y Aprendizajes Esperados de FCE, hacen referencia a su definición como forma de gobierno y de organización social, en la que sus principios y valores se expresan tanto en los procesos electorales, como en la organización política, en el funcionamiento de las instituciones y en la organización de las elecciones, así como en la vida cotidiana pública y privada. En promedio en la educación básica este aspecto alcanza un 24.9%, siendo la secundaria el nivel en el que se promueve con mayor fuerza (41.7%) (tabla 4.3). Esto sugiere que se promueve la comprensión de la mayoría de los procedimientos y actitudes democráticas y se propicia su puesta en práctica de manera deliberada y consistente en la escuela y en el entorno comunitario. En general no se propicia la práctica de estos procedimientos y actitudes en ámbitos distintos del escolar y el entorno cercano a la escuela.

Si bien se plantea que la escuela promueve la adquisición y el desarrollo de conocimientos y capacidad de convivencia, no se realizan señalamientos específicos en torno al aprendizaje práctico de la democracia en el aula y en la escuela, ni a las experiencias de participación que ésta pudiera ofrecer. Tampoco se encuentran orientaciones, recomendaciones que fomenten la intervención explícita sobre este ámbito de la educación ciudadana, ni se contemplan lineamientos para que la escuela se constituya en una comunidad de práctica y de aprendizaje de la democracia, la ciudadanía y los valores.

Vinculación activa con la comunidad

Se espera que las actividades que promueve el currículo fortalezcan de manera deliberada el sentido de pertenencia, la adopción de normas y valores de la comunidad, el fomento del altruismo y la cooperación para la transformación de realidades próximas y lejanas desde una perspectiva global.

En promedio, este aspecto alcanza un 8.3%. No se fomenta en la EMS y, como se observa en la tabla 4.3, en los tres niveles educativos restantes, se promueve en porcentajes bajos. Estos resultados indican que las actividades que propician la vinculación con la comunidad son promovidas de manera esporádica.

Apropiación del espacio público

Un currículo de educación ciudadana se debe caracterizar por promover la participación en el espacio público más amplio de la vida social (escuela, comunidad, sociedad, medios, redes sociales, la política) para debatir, proponer acciones en asuntos de interés público y realizarlas con el fin de promover un cambio social, ejercer los derechos y para intervenir en él de manera responsable.

El promedio alcanzado en este aspecto es muy bajo, 4.3%. Contrario a lo que se esperaría, se observa una disminución gradual en el fomento de la *apropiación del espacio público* ya que en preescolar tiene un porcentaje de 8.3, en primaria de 6.1 y en secundaria de 2.8 (tabla 4.3). Esto ratifica la idea de que se fomenta la aplicación de los valores, actitudes y procedimientos para la vida democrática en espacios privados o dentro de la escuela, lo que limita las posibilidades de apropiación del espacio público. Cuando se amplían los círculos sociales y de participación, el currículo ya no promueve su apropiación mediante el ejercicio de derechos o la realización de acciones características del compromiso cívico en el espacio público. En los dos primeros grados de la secundaria se promueve la participación en la escuela y en tercero se da un salto hacia la participación global.

Los niveles bajos de apropiación del espacio público, sugieren que en relación con los valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica, no se fomenta la participación en el espacio público más amplio de la vida social con el fin de promover cambios sociales que se consideren necesarios.

Motivación ética

En este descriptor y en el siguiente se pueden ver reflejados los valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica. Es en la secundaria donde alcanza su porcentaje máximo (40.3%) y en la EMS, el mínimo (7.3%) En el promedio de la educación obligatoria obtiene 21.6%. Está integrado por tres aspectos: *Indignación ética*, *Coraje cívico* y *Empatía social*.

Indignación ética

Este aspecto no se explora en preescolar, ni en primer grado de primaria. En los demás grados se espera que el currículo promueva la toma de postura ante situaciones límite y acontecimientos controversiales vinculados con el respeto a la dignidad, los derechos humanos, los valores universales y otras situaciones problemáticas que demandan una transformación social; y que desarrolle herramientas para mostrar indignación y canalizarla.

Este aspecto es promovido solamente en el nivel secundaria, en un nivel alto (45.8%), principalmente en FCE, donde se enfrenta a los estudiantes a situaciones límite, dilemáticas y moralmente polémicas y se invita a que reflexionen sobre los valores y las emociones morales que los guían a reaccionar de cierta manera ante ellas.

Coraje cívico

Este aspecto no se explora en preescolar, ni en primer grado de primaria. En los demás grados se espera que el currículo fomente el compromiso y la participación determinada y enérgica, en iniciativas de alcance comunitario dentro y fuera de la escuela.

Como se aprecia en la tabla 4.3, se promueve principalmente en la educación primaria (25%) y secundaria (8.3%); en EMS no se promueve, por lo que en promedio para la educación obligatoria alcanza 11.%. Estos bajos porcentajes indican que se promueven de manera insuficiente estrategias para incentivar el coraje cívico; no se fomenta la participación y la acción moral determinada y enérgica en iniciativas de alcance comunitario, tanto dentro como fuera de la escuela. La débil presencia del coraje cívico en el currículo constituye un vacío que resulta necesario atender, a fin de que se cumplan las intenciones de la formación del sujeto moral que involucre el desarrollo de las emociones morales a cabalidad y la consecuente acción moral comprometida y decidida.

Este es un aspecto en el que claramente el currículo debería estar diseñado considerando la gradualidad y complejidad creciente en el desarrollo de los valores y capacidades de los estudiantes, considerando su desarrollo moral y cognitivo. Al relacionarse con el poder ciudadano y el valor de actuar, lo deseable es que en la secundaria y en la EMS se fortalezca en los estudiantes el coraje cívico, la determinación y la asunción de riesgos ponderados, lo cual es necesario para ejercer sus derechos y construir de manera asertiva formas ciudadanas de protesta y denuncia ante situaciones que violentan los derechos humanos, la dignidad y la democracia. No obstante, el coraje cívico aún no forma parte del diseño curricular del sistema nacional, ya que decrece de primaria a secundaria y desaparece en educación media superior.

Empatía social

Se espera que el currículo promueva la reflexión sobre los comportamientos personales a partir de valores como la equidad, el respeto, y la responsabilidad social. El promedio de los cuatro niveles de la educación básica en este aspecto es de 36.8%, siendo en la educación secundaria donde se fomenta en un mayor porcentaje (66.7%), comparado con los niveles de preescolar (16.7%), primaria (41.7%) y EMS (22.2%). Estos resultados indican que se promueve que los estudiantes escuchen y respeten lo que otras personas dicen y sienten,

tratando de comprenderlos, pero no se fomenta la reflexión sobre los comportamientos personales a partir de valores como la equidad, el respeto, y la responsabilidad social.

Compromiso ético

Este descriptor presenta un incremento gradual desde el preescolar (0.0%) hasta la EMS (50%), con lo que se cumple la premisa de la complejidad creciente cuando se trata de desarrollo moral y cívico. Está integrado por dos aspectos: *Voluntad de participar* y *Acción prosocial*.

Voluntad de participar

Se espera que el currículo promueva la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre normas de convivencia y otros asuntos de interés común, procurando el bienestar de la mayoría y actuando con perseverancia al enfrentar dificultades en la resolución de los problemas.

Igual que muchos aspectos relacionados con este eje analítico, la educación secundaria obtiene un porcentaje mayor que los otros niveles, como se aprecia en la tabla 4.3. No se observa en el preescolar, en la primaria se reporta en un porcentaje bajo (8.3%); en la secundaria alcanza 70.8% y en EMS (66.7%) es promovido también en un porcentaje alto, aunque menor que el de secundaria. Esto indica que en estos niveles educativos se promueve que los estudiantes identifiquen un problema que afecta a la comunidad escolar, propongan soluciones, elijan una de ellas y la lleven a cabo.

Acción prosocial

Se espera que el currículo cree oportunidades para promover acciones que permitan concretar las intenciones de mejorar el bienestar del otro, o del grupo y actuar de acuerdo con lo que es bueno para los demás y colaborar con ellos.

Este aspecto tiene porcentajes considerablemente menores que la voluntad de participar, ambos constitutivos del compromiso cívico. No se observa en preescolar; en primaria se fomenta en 8.3%, en secundaria se promueve en un 20.8% y en EMS en 33.3%. Esto sugiere que en la educación primaria y secundaria sólo se destaca la importancia de la ayuda mutua y la preocupación por los intereses o el bienestar de otros, mientras que, en la EMS, se brindan oportunidades para que los estudiantes se ayuden mutuamente y expresen su preocupación desinteresada por otros, a pesar de que esto implique la posibilidad de pérdida o sacrificio del bienestar propio.

Ejercicio de derechos específicos

Este descriptor se ubica en la dimensión ética de la educación ciudadana porque se relaciona con actitudes, valores y procedimientos para la defensa de los derechos —propios y ajenos— y de la dignidad humana, tomando como referente los principios y valores universales. Se analizó mediante el aspecto *Respeto, exigencia y defensa de los derechos humanos y la dignidad humana*.

Respeto, exigencia de los derechos humanos y la dignidad humana

Se espera que el currículo promueva la práctica constante del respeto a los DH; el ejercicio de los derechos en la familia, el aula, la escuela y la comunidad, por ejemplo, el derecho a la diversidad y a la libre construcción de la personalidad, a libertad o a la igualdad sustantiva; el ejercicio, defensa y exigencia del derecho a participar en los asuntos que les interesan y afectan; la exigencia de respeto a los DH en el aula; la exigencia del derecho a la educación de calidad en el contexto del aula y de la escuela; la defensa de los derechos de los demás; y la creación de condiciones para su ejercicio y defensa justa en los contextos diversos.

Este aspecto se promueve en los cuatro niveles de la educación obligatoria de manera creciente. Como se aprecia en la tabla 4.3, en preescolar se observa en 11.1%, en primaria alcanza 16.7%, se incrementa a 41.7% en secundaria y en EMS llega a 44.4%. Según los

referentes de evaluación expuestos en la rúbrica correspondiente, este porcentaje de relevancia media significa que en el currículo se plantean situaciones en las que los estudiantes ejercen sus DH y se promueve la mayoría de los aspectos relativos al respeto, exigencia y defensa de estos derechos y de la dignidad humana; sin embargo, no se promueve la práctica constante del respeto y exigencia de los DH. Es el caso del ejercicio de los derechos en la familia, el aula, la escuela y la comunidad, o el derecho a la diversidad y a la libre construcción de la personalidad.

Capacidades relacionadas con la cultura de paz

La promoción de una cultura de paz desde el currículo entraña el despliegue de valores, actitudes, nociones y capacidades en la convivencia diaria en los distintos grupos en los que el estudiante se desenvuelve, pero también en el plano de la vida comunitaria y en el espacio público. Tiene un porcentaje medio de relevancia en los distintos niveles de la educación obligatoria y alcanza un porcentaje promedio de 35.9%. Se evalúa mediante tres aspectos, que en sí mismos configuran el proceso de construcción de la cultura de paz: *Capacidades para contener la violencia, Capacidades para mantener la paz y Capacidades para construir la paz.*

Capacidades para contener la violencia

Se espera que el currículo promueva la comprensión de una visión amplia e integral de la violencia, mediante el reconocimiento de sus rasgos visibles e invisibles, en sus dimensiones directa, estructural y cultural. Esto incluye la comprensión de las distintas formas de violencia, como la sexual o la económica. Un currículo de educación ciudadana reconoce que la violencia es una forma de abuso de poder, de falta de respeto a los derechos y dignidad de las personas. Desde esta mirada, para contener la violencia se espera que el currículo desarrolle la capacidad de comprensión crítica a fin de identificar sus raíces, así como estrategias proactivas para intervenir en la mejora de la convivencia, a partir de la

identificación de los elementos que potencialmente pueden derivar en la generación de situaciones de violencia.

Este aspecto se promueve a lo largo de toda la educación obligatoria en niveles bajos, con un promedio de 29.9%, aunque en la educación secundaria se alcanza un mayor porcentaje (41.7%) debido a la fuerte presencia que este tema tiene en FCE y al abordaje que se hace al respecto en los libros de texto correspondientes. Estos datos indican que se promueve en la educación obligatoria que los estudiantes aprendan que la violencia directa involucra la violencia física, verbal y psicológica y que se planteen una visión de la violencia que les permita identificarla como una construcción social, que se configura en el plano de las relaciones interpersonales; sin embargo, no se despliegan de manera clara estrategias para prevenirla, manejarla y contenerla.

Capacidades para mantener la paz

Se espera que el currículo incluya estrategias integrales que desarrollen en los estudiantes capacidades para la transformación de los conflictos a partir del reconocimiento de los comportamientos, actitudes y condiciones que los generan, alimentan o resuelven. En este sentido, el currículo de educación ciudadana debería aportar al desarrollo de capacidades para prevenir la violencia; para eliminar las condiciones que generan conflictos, así como para analizarlos y afrontarlos de manera no violenta, empleando la mediación y la negociación; y para desarrollar en la práctica las capacidades de diálogo, escucha activa, construcción de consensos y expresión de disensos, que son la base de los procesos de negociación.

Este aspecto es promovido en un nivel medio a lo largo de la educación obligatoria; se observa un promedio de 34%. Como se advierte en la tabla 4.3, en el preescolar y en la EMS tiene un porcentaje idéntico (33.3%); mientras que en primaria baja a (30%) y en secundaria sube a 38.9%. Esto indica que dentro de los cuatro niveles educativos se fomenta la formación de capacidades para la resolución de los conflictos, a partir de un método

centrado en el análisis de los factores individuales e interpersonales que intervienen en la génesis del conflicto y se promueve el uso de la negociación y la mediación, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales para afrontar los conflictos.

Capacidades para construir la paz

Se espera que el currículo suscriba la concepción de paz positiva, como proceso de construcción social y política que se logra cuando hay bienestar y desarrollo pleno de las personas y los pueblos. A partir de esta concepción, es posible desarrollar en los estudiantes las capacidades para construirla mediante una estrategia integral que incluya la acción moral y cívica para crear condiciones en el plano individual, de las relaciones interpersonales, institucionales y sociales que afectan las estructuras de ejercicio y distribución del poder, como el sexismo y la discriminación, y que permitan acciones de igualación y de relaciones más simétricas en el ámbito de la escuela. Asimismo, se espera que los alumnos desarrollen capacidades para fomentar la reconciliación, la reparación y la reconstrucción

En la tabla 4.3 se advierte que este aspecto se desarrolla en nivel medio en la educación básica, y en un nivel bajo en EMS (22.2%). Los porcentajes obtenidos en el preescolar (55.6%), en la primaria (44.4%) y en la secundaria (52.8%) indican que las capacidades para construir la paz se promueven en distintos objetos curriculares dentro de un grado, a partir del análisis de situaciones de su realidad inmediata, principalmente a partir de los acuerdos de convivencia o de proyectos para hacer frente a los conflictos interpersonales y sociales dentro y fuera de la escuela. Lo anterior, lo convierte en uno de los aspectos que se promueven con mayor fortaleza y constancia a lo largo de la educación básica. Este aspecto se articula con la comprensión de la cultura de la violencia y el despliegue de actitudes para su rechazo, el conflicto y el desarrollo de capacidades para su manejo mediante el empleo de métodos alternativos no violentos, así como con la comprensión de las estrategias no violentas de la lucha social, como la resistencia civil activa.

Promoción del desarrollo de la conducta colaborativa

En este descriptor se observa inconsistencia entre niveles; no se marca una tendencia incremental que dé cuenta de la creciente complejidad de los procesos de colaboración, sino que los porcentajes suben y bajan de un nivel a otro sin racionalidad aparente (tabla 4.3). Esto invita a pensar en la necesidad de fortalecer este aspecto en el diseño curricular como elemento clave en la formación ciudadana. Está integrado por dos aspectos *Cooperación y Diversidad en los procesos de integración grupal*.

Cooperación

Se espera que el currículo promueva la realización de actividades conjuntas entre los estudiantes para atender las necesidades personales y grupales dentro de la escuela; en su localidad, para ponerse al servicio de la comunidad; así como para ofrecer ayuda humanitaria en otras partes del país y del mundo cuando se requiera.

Este aspecto se promueve en un nivel medio en preescolar (55.6%) y en primaria alcanza un promedio alto (71.1%). Esto significa que se promueve la cooperación en distintos objetos curriculares y se fomenta la realización de actividades conjuntas entre los estudiantes, lo que implica la definición compartida de objetivos, estrategias y de un plan de acción que se aplica de manera conjunta con la coordinación de alguno o algunos de los integrantes del grupo colaborativo. En secundaria (36.4%) y en EMS (44.4%) el nivel de relevancia es medio.

Diversidad en los procesos de integración grupal

Se espera que el currículo contemple criterios que favorezcan la conformación heterogénea de los equipos, al considerar la diversidad existente en el aula y las dificultades que se generan en los procesos de integración grupal debido a factores de diferencia. Este aspecto se promueve en el preescolar en un nivel bajo (22.2%) y sube en primaria (42.2%). En secundaria obtiene 33.3% y no se observa en EMS. Esto significa que en la educación básica

se contemplan criterios que favorecen la integración de alumnos tomando en cuenta más de dos de los rasgos de diversidad presentes en el grupo, pero no se contemplan criterios que favorecen la conformación heterogénea de los equipos, al tomar en consideración la totalidad de rasgos de diversidad existente en el aula.

Reconocimiento y valoración de la diversidad y la no discriminación

Este descriptor tiene una importante carga de valores, actitudes, comportamientos y capacidades vinculados con el ejercicio de derechos y la lucha contra la discriminación, una de las condiciones que más claramente atentan contra la dignidad humana. Obtiene un promedio de 40.8% en la educación obligatoria y alcanza una relevancia alta en la primaria (64.4%), aunque no se observa un abordaje gradual e incremental (tabla 4.3). Está integrado por el *Reconocimiento y valoración de la diversidad*, y el *Respeto y no discriminación*.

Reconocimiento y valoración de la diversidad

Se espera que el currículo propicie la valoración de la diversidad y de las prácticas y saberes culturales propios, a partir del reconocimiento de que existen otras formas de ser, hacer y sentir igualmente valiosas. Mediante el diálogo intercultural, el currículo puede ser una vía para que los estudiantes conozcan y valoren la diversidad de perspectivas culturales en el aula y la sociedad y construyan alternativas compartidas para enfrentar los conflictos que la diversidad produce.

Este aspecto es promovido en un mayor porcentaje en la educación primaria (84.4%) que en el preescolar (22.2%), mientras que en secundaria se fomenta en un 63.3% y en EMS en 4.4%. Esto significa que en este último nivel se fomentan la reflexión, el análisis, el diálogo y la toma de postura; pero sólo se promueve el combate a la discriminación como retórica, sin profundizar en las creencias y valores que justifican actitudes intolerantes y discriminatorias hacia las personas diferentes y no se trabaja en la forma como se viven dichas problemáticas en el ámbito concreto del aula y la escuela. En la primaria y la

secundaria, se fomentan valores de tolerancia, respeto, solidaridad y valoración de la diversidad.

Respeto y no discriminación

Se espera que el currículo promueva la comprensión de la discriminación como un sistema configurado históricamente para justificar la desigualdad; que se propicie el análisis de sus efectos e implicaciones en las personas como afectación a su dignidad y derechos; y se promueva la construcción de acuerdos de convivencia orientados a promover el reconocimiento de los actores de la comunidad escolar en su valía, como sujetos con dignidad y derechos, independientemente de sus características.

Este aspecto sólo se promueve en la educación básica: 22.2% en preescolar, 44.4% en primaria y 45.5% en secundaria (tabla 4.3), donde se fomenta que los estudiantes se cuestionen sobre los criterios de clasificación que justifican la discriminación a través de estereotipos y se visibilicen y combatan los argumentos, prejuicios y mecanismos que los sostienen. Está ausente en educación media superior.

Educación ciudadana con perspectiva de género

La perspectiva de género debería permear todo el currículo de educación ciudadana: debería estar presente la igualdad de género como contenido y propósito formativo; el análisis de los estereotipos y de otras condiciones que generan desigualdad; y como enfoque general en todas las asignaturas y espacios curriculares. Este descriptor se analiza con un aspecto integrador: *la igualdad de género*.

Igualdad de género

Se espera que el currículo fomente la igualdad sustantiva ante la ley e incorpore la perspectiva de género en todos los ámbitos; se promuevan acciones afirmativas para hacer equiparables las oportunidades y actividades de mujeres y hombres en espacios privados y

públicos; se valore la diversidad sin detrimento de la igualdad sustantiva; y se promueva la lucha para alcanzar la igualdad y eliminar todo tipo de discriminación y de violencia hacia las mujeres.

Como se aprecia en la tabla 4.3, este aspecto está presente en niveles bajos en preescolar (22.2%), primaria (33.3%), secundaria (27.3%) y en EMS no se observa. En primaria, en el eje del programa de FCE, “Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad”, se señala la necesidad de promover la igualdad de género, con lo cual se debe garantizar la igualdad de acceso, trato y oportunidad de gozar de sus derechos para mujeres y hombres (SEP, 2017, p. 444). Lo que apunta a la comprensión y reconocimiento de situaciones asociadas a la igualdad de derechos, la discriminación y la desigualdad. Sin embargo, prevalece una visión simplista de la igualdad donde se propone “igualar” las condiciones para hombres y mujeres, sin que se planteen oportunidades para proponer estrategias o medidas que contrarresten las desigualdades.

Aspectos clave en los cuatro núcleos del sujeto ciudadano

En este apartado se concentran los hallazgos y reflexiones sobre la formación ciudadana en las cuatro dimensiones para la formación del sujeto ciudadano, planteadas en este estudio. En cada una de ellas se destacan los procesos y aspectos que tienen mayor centralidad en el currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria en México, así como las ausencias y vacíos.

Resultados en la formación del sujeto político

Constituye un reto para la educación ciudadana debido a que se enfrenta a una larga y arraigada tradición anclada en saberes y rituales cívicos que formalizan, desde los primeros años, el significado de lo público, lo común y compartido en las colectividades de las que forman parte los estudiantes. La formación política, basada en estas prácticas cívicas

escolares, se ve despojada de las competencias necesarias para que los estudiantes comprendan el papel de la ciudadanía en las sociedades democráticas, y se apropien de los conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan su interés en la vida pública.

La evaluación de la formación del sujeto político, en la dimensión de relevancia, consideró un conjunto de descriptores que pueden dar concreción al desarrollo de la identidad cívica, la construcción de conocimiento cívico, la asunción de compromisos éticos y el desarrollo de un sentido de ciudadanía mundial. Los resultados obtenidos en cada uno de ellos han sido descritos con detalle en el apartado anterior. Ahora nos centraremos en destacar los principales énfasis y otros asuntos nodales.

Fortalezas del currículo para la formación del sujeto político

En este núcleo formativo se identifican avances en la construcción de una postura sobre lo político y del papel de la ciudadanía en él, que discute con aquella que lo reduce a la elección de representantes en el gobierno y a un papel pasivo de los ciudadanos quienes se mantienen al margen de las decisiones políticas. Es posible reconocer esfuerzos valiosos para promover un sentido más amplio de la actividad política y de las diferentes formas, momentos y espacios en que la ciudadanía juega un papel central.

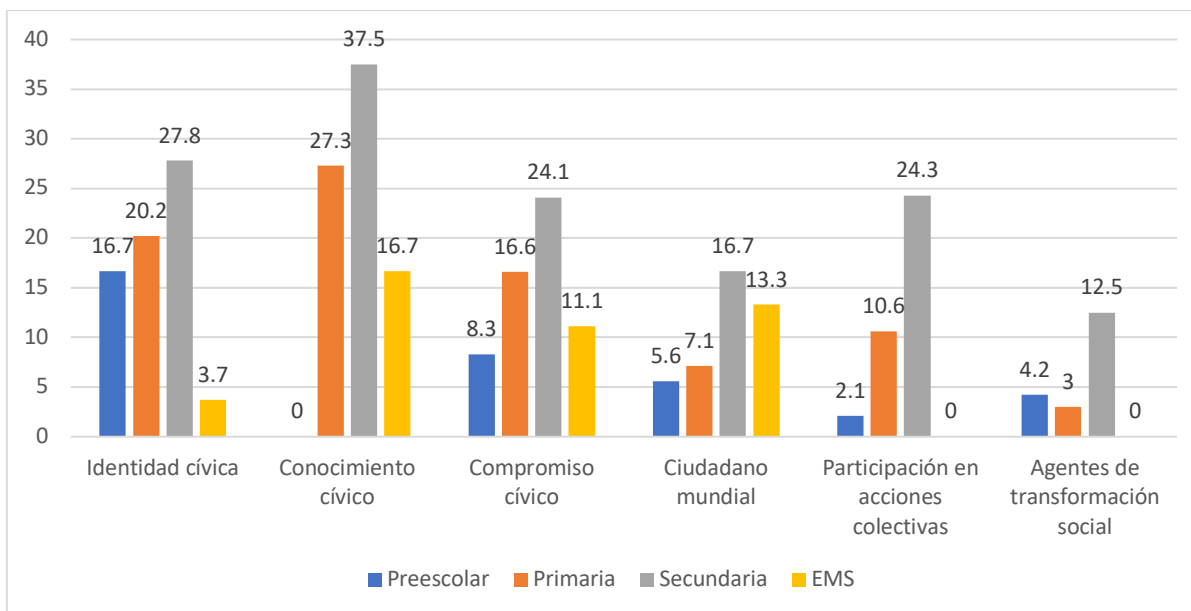
Un hallazgo fundamental es que el currículo de educación ciudadana del Modelo Educativo 2017 otorga mayor atención al conocimiento cívico por encima de otros aspectos de este núcleo. Se plantea una visión ampliada de la participación ciudadana en la que comienza a delinearse, con mayor claridad, el papel político de la ciudadanía como interlocutora de las decisiones y acciones de la autoridad pública. Por ello, como parte del conocimiento cívico se han incorporado y consolidado temáticas relativas a la democracia como forma de gobierno y forma de vida, donde se hace referencia a los mecanismos con que cuentan los ciudadanos para acceder a información pública, exigir el cumplimiento de sus derechos a las autoridades y apreciar que las leyes regulan el ejercicio del poder público.

De manera similar, la presencia de contenidos relativos a la *cultura de la legalidad y el sentido de justicia* se han consolidado en el currículo evaluado, ofreciendo una perspectiva que supera el énfasis legalista que dicho componente tuvo en su planteamiento original, en el año 2000, como parte de un programa de estudios estatal. Actualmente, es posible advertir su vinculación con las responsabilidades de la autoridad pública en la protección de los DH, condición para la vigencia del Estado de derecho.

El *sentido y valoración de la participación cívica actual y futura* constituye un intento por reconocer la importancia de la participación de niñas, niños y adolescentes en la vida social. Con ello comienza a superarse una idea, predominante en el currículo mexicano durante la mayor parte del siglo XX, de que en la democracia solamente participan los ciudadanos formalmente reconocidos por la ley.

Entre los niveles que integran la educación obligatoria, se aprecia un incremento en la complejidad de los procesos que se promueven en algunos aspectos de los núcleos formativos, hasta alcanzar su punto más alto en la escuela secundaria. Sin embargo, también se identifican algunos desfases y vacíos, particularmente en la continuidad que debería existir en EMS (gráfica 4.3).

Gráfica 4.3. Comparativo de porcentajes de la formación del sujeto político en los cuatro niveles de la educación obligatoria



Fuente: elaboración propia.

Desafíos en la formación del sujeto político desde el currículo

A pesar de la centralidad de algunos rasgos de la formación del sujeto político en el discurso curricular, los bajos puntajes obtenidos hacen evidente el desafío de fortalecer su presencia en el currículo de educación ciudadana.

Como hemos visto, una de las fortalezas de la formación del sujeto político es la relativa al *Conocimiento cívico*; sin embargo, éste se debilita y puede perder sentido si no se emplean metodologías didácticas pertinentes en las que los estudiantes puedan experimentar su sentido de agencia para la transformación del entorno, fortalecer otras capacidades y aplicar críticamente el conocimiento cívico en su vida cotidiana.

Con excepción de la promoción del *Conocimiento cívico*, la mayoría de los rasgos de este núcleo formativo se mantienen en un nivel bajo a lo largo de la educación obligatoria. Un caso preocupante, por su relevancia en la formación ciudadana, es la participación de los estudiantes como agentes de transformación social. Aunque se aprecia cierta consistencia en los aspectos conceptuales de la participación en la educación secundaria, se mantienen desarticulados de una visión transformadora mediante la cual los estudiantes reconozcan sus capacidades para transformar el entorno.

También es necesario fortalecer el enfoque didáctico para que las *actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática* efectivamente se consoliden y apliquen. Las orientaciones sobre la cultura escolar y la gestión democrática deberían abonar a este propósito, de tal manera que el estudio de la participación ciudadana no se reduzca a la reflexión formal sobre su significado, sino que se posibilite su aprendizaje práctico.

En la formación del sujeto político existen dos vacíos: *la formación para la ciudadanía mundial y las metas 2030*, ya que no se analizan los procesos globales y sus repercusiones en contextos locales y regionales. Incluso las asignaturas de Historia y Geografía, en el tramo de la educación básica, prestan poca atención a la necesidad de que los estudiantes desarrollen las herramientas conceptuales necesarias para comprender el mundo en el que viven, para analizar los problemas que aquejan a la humanidad, desplegar un compromiso con el cuidado del medio ambiente y los recursos, o indignarse ante prácticas humanas que afectan el desarrollo pleno y sostenible de las personas y los pueblos.

La formación del sujeto moral autónomo

En diversas propuestas educativas, el desarrollo de la moralidad de los estudiantes ha sido vista como una tarea que consiste, básicamente, en la adquisición de valores expresados en comportamientos y actitudes favorables a la convivencia armónica. Desde perspectivas convencionales, se ha considerado que los valores pueden inculcarse mediante el estudio

de su concepto, como en los catecismos cívicos del siglo XIX, y con el buen ejemplo de los docentes y otros adultos. En estas visiones, su enseñanza se impulsa mediante estrategias que tienen un sentido adoctrinador (Martínez y Puig, 1999; Latapí, 2003) ya que la escuela, la familia, la iglesia y la comunidad deben formar en una moralidad específica que deja poco margen a las perspectivas, necesidades e intereses del sujeto que aprende. Desde tales enfoques, se busca que el estudiante incorpore y asuma, acriticamente, valores que se consideran necesarios para los grupos y comunidades de los que forma parte.

Alejado de dichas perspectivas, el desarrollo de la moralidad como una construcción del sujeto autónomo, ha tenido una incorporación tardía en el currículo mexicano; no obstante que los primeros planteamientos sobre la misma se generaron en la segunda mitad del siglo XX, a partir de los trabajos iniciales de Piaget (1985), seguidos por Kohlberg y Turiel (Buxarrais *et al.*, 1999), y otros que coincidieron en una perspectiva cognitivo-evolutiva del desarrollo moral. Se concibe a la autonomía como un rasgo deseable de dicho desarrollo, la cual es alcanzada por la persona a medida que despliega la capacidad para formular juicios y tomar decisiones autónomas para actuar a favor del bien común, como resultado del discernimiento de lo justo, equitativo y correcto frente a lo que no lo es.

Tal como se señala en el marco de referencia de este estudio, para la evaluación de la relevancia del sujeto moral autónomo se consideran referentes que parten de esta visión de desarrollo de la moralidad, pero que incorporan nuevas explicaciones en las que se considera la presencia de elementos para la formación de la identidad y la sensibilidad ética, el desarrollo del razonamiento ético, así como la motivación y el compromiso éticos.

Fortalezas del currículo para la formación del sujeto moral autónomo

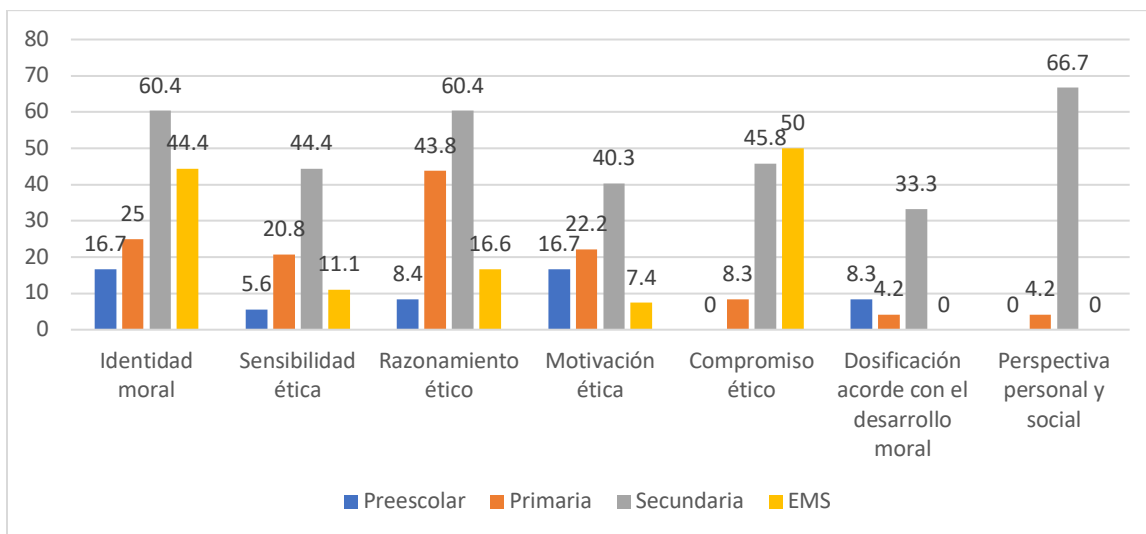
Son varios los avances que se pueden advertir en el currículo de la educación obligatoria para la formación del sujeto moral autónomo. Se destaca, en primer término, su tratamiento progresivo a través de los diferentes niveles de la educación obligatoria. En

comparación con la formación del sujeto político, la formación de la moralidad autónoma observa una presencia amplia y consistente en el currículo, lo que representa ventajas para el desarrollo de estrategias en las que los estudiantes tienen un papel activo. Los dos elementos que se promueven con mayor fuerza son *Formación de la identidad moral* y *Desarrollo del razonamiento ético*, en los que se aprecia un impulso paulatino que se incrementa en la educación secundaria. Estos elementos asignan una creciente importancia a la *integración de principios éticos* y al desarrollo de su *sentido de justicia*, respectivamente.

La *Formación de la identidad moral* está muy presente en la educación secundaria gracias a aprendizajes esperados que consideran los DH, la dignidad y la libertad como criterios éticos; en las orientaciones didácticas se promueve la clarificación de los valores. El desarrollo del *razonamiento ético* sigue un curso similar a la identidad moral en cuanto al *desarrollo del sentido de justicia*, que recibe un énfasis mayor en la educación primaria.

El *Desarrollo de la sensibilidad ética* reporta un nivel de relevancia media en la educación secundaria. En la educación primaria se propicia el interés de los estudiantes por conocer los asuntos del lugar donde viven y del mundo, así como reconocer las situaciones que representan riesgo para ellos o quienes les rodean. En secundaria se da prioridad a que los estudiantes cuenten con las capacidades y habilidades que les permitan tomar decisiones asertivas, enfrentar los problemas que se les presenten, así como que sus actos sean guiados conforme a principios y valores, con el fin de conseguir una mejora personal y orientarse hacia el bien común (gráfica 4.4).

Gráfica 4.4. Comparativo de porcentajes de la formación del sujeto moral autónomo en los cuatro niveles de la educación obligatoria



Fuente: elaboración propia.

Entre otros logros alcanzados respecto de la formación del sujeto moral autónomo se encuentra la promoción de la conciencia y el interés por detectar y comprender situaciones problemáticas mediante la escucha empática con el fin de determinar las consecuencias afectivas que generan tales problemáticas. También se promueve que los estudiantes reflexionen sobre sus comportamientos a partir de valores como la equidad, el respeto y la responsabilidad social, y se fomentan actitudes favorables a la consideración de los puntos de vista de otras personas.

Desafíos para la formación del sujeto moral desde el currículo

Una de las dificultades más evidentes en la formación del sujeto moral autónomo, es el énfasis que el currículo otorga a la adquisición del conocimiento prescriptivo de los principios que guían las acciones de un sujeto moral ideal. Como se mencionó, varias de las fortalezas se centran en aspectos cognitivos vinculados con principios éticos, la comprensión de problemáticas, la conciencia moral, el desarrollo del sentido de justicia y

adquieren, en la educación secundaria, un mayor énfasis. Por ello, llama la atención que algunos rasgos se ubiquen en el llamado currículo silenciado, es decir, en la dimensión de los contenidos negados e invisibilizados. En la tabla 4.4 se anotan estas ausencias, las cuales se detectan principalmente en preescolar y EMS, y, en segundo término, en la educación primaria. Se trata de aspectos que no se observaron en el currículo y por lo tanto obtuvieron un porcentaje de 0.

Tabla 4.4. Aspectos ausentes en los descriptores de la formación del sujeto moral autónomo

Descriptor	Aspectos ausentes en preescolar	Aspectos ausentes en primaria	Aspectos ausentes en EMS
Desarrollo de la sensibilidad ética	Expresión de emociones morales Involucramiento afectivo	Involucramiento afectivo	Expresión de emociones morales Involucramiento afectivo
Desarrollo del razonamiento ético	Conciencia moral		Conciencia moral
Motivación ética	Indignación ética Coraje cívico	Indignación ética	Indignación ética Coraje cívico
Compromiso ético	Voluntad de participar Acción prosocial		

Nota: no se incluye secundaria porque en dicho nivel ningún aspecto obtuvo puntaje cero.

Fuente: elaboración propia.

La mayor parte de los elementos ausentes refieren a un trabajo que va más allá del desarrollo de nociones y conceptos. Expresan rasgos del involucramiento emocional y social de los sujetos para percibir, sentir y actuar ante situaciones que les demandan una postura moral. Llama la atención que no se promuevan en preescolar las bases para los aspectos emocionales y afectivos involucrados en la moralidad, cuando en el currículo de este nivel sí se contempla el trabajo en torno a emociones en general. Esta situación se torna problemática al llegar a la primaria, donde aspectos indispensables para la formulación de una postura moral, como el *Involucramiento afectivo* y la *Indignación ética*, están ausentes

en los siguientes en todo el nivel, situación que se subsana en secundaria. En la EMS, es evidente el énfasis teórico de los aspectos morales y, salvo la promoción de aspectos relativos al *Compromiso Ético*, se desdibujan hasta desaparecer los componentes emocionales y afectivos no obstante el peso de la Educación Socioemocional en este nivel.

A lo largo de toda la educación obligatoria algunos aspectos relacionados con la dimensión emocional y afectiva de la moralidad obtienen porcentajes menores a 13%. Es el caso de la *Expresión de emociones morales* (8.3), *Involucramiento afectivo* (9.3), *Indignación ética* (15.3), *Coraje cívico* (11.1) y *Acción prosocial* (15.6). De todos ellos, *Coraje cívico* es el aspecto menos desarrollado pues tras lograr una presencia de 25% en primaria, desciende a 8.3% en secundaria. Estos bajos porcentajes repercuten en las limitadas posibilidades para abordar la dimensión moral de la ciudadanía mediante acciones concretas orientadas al desarrollo de un talante ético en los estudiantes y a la pro-socialidad desde los primeros grados de la educación obligatoria. Puede afirmarse que los ingredientes para activar la motivación ética y llegar a la realización de acciones morales, están desdibujados.

De igual forma, los aspectos menos promovidos son aquellos que se relacionan con las emociones que llevarían a actuar en favor de otros y del bien común. La *acción prosocial* se fomenta en un nivel bajo en los libros de texto de FCE de editoriales privadas, mientras que en el libro de texto de telesecundaria su tratamiento hace referencia a la solidaridad y a la cooperación. Ninguno de los libros plantea actividades que contribuyan a mejorar el bienestar de otras personas o grupos.

El hecho de que el *involucramiento afectivo* se promueva sólo en secundaria hace evidente el escaso fomento de la organización de acciones colectivas, los lazos de interdependencia positiva, confianza y ayuda mutua entre los estudiantes. Por lo anterior, podría afirmarse que el currículo desatiende la formación de compromisos éticos conscientes, motivados por el involucramiento afectivo y la ética de la responsabilidad. Esto plantea el desafío de

incrementar las oportunidades para que los estudiantes participen en iniciativas comunitarias y actúen a favor del bien común.

En EMS no se promueven aspectos como el *coraje cívico*, la *indignación ética* o la *conciencia moral* que podrían llevar a los estudiantes a proponer y llevar a cabo soluciones respecto de las problemáticas que identifiquen. En el tercer semestre de este nivel, la Educación Socioemocional favorece en un nivel bajo y medio, la promoción de la conciencia social de los alumnos como la acción prosocial, la voluntad de participar, la sensibilidad hacia situaciones problemas personales y sociales, la integración de principios éticos y el reconocimiento de sí mismos como agentes morales. Sin embargo, las emociones morales no son consideradas, ni se generan oportunidades para propiciar la confianza e interdependencia entre los miembros del grupo, cuestiones fundamentales para organizar acciones colectivas eficaces. Aunque se promueve que los estudiantes reflexionen sobre sus comportamientos a partir de valores como la equidad, el respeto y la responsabilidad social, no se promueve la toma de postura ante diferentes acontecimientos, ni se reflexiona sobre lo necesaria que es la indignación y las formas de canalizarla.

Al prevalecer un tratamiento abstracto de las responsabilidades y principios morales, el trabajo derivado en el aula no incluirá acciones que favorezcan el involucramiento y la realización de acciones ciudadanas propositivas y comprometidas, las cuales darían lugar al desarrollo de la dimensión afectiva. Sin emociones morales, indignación y coraje, los ciudadanos no verán la edificación de una sociedad como algo propio, construida por ellos y de la cual son responsables. En la formación del sujeto moral se esperaría un desarrollo creciente en sus rasgos a lo largo de la educación obligatoria. Lo que se observa es proceso inconsistente y errático, con ausencias, evoluciones e involuciones.

La formación del sujeto con dignidad y derechos

Esta dimensión de la formación ciudadana se ha enfrentado a una visión legalista de los derechos como resultado del fuerte peso otorgado al estudio abstracto de las garantías constitucionales. Como parte de dicha visión, la noción de derecho se ha asociado a la de deber, por lo que se había mantenido alejada de una perspectiva sustentada en la dignidad humana, resultado de un aprendizaje centrado en la enunciación de las leyes, sin brindar herramientas para el ejercicio, exigencia y denuncia de su violación.

En la presente evaluación se concibe que la formación del sujeto con dignidad y derechos requiere un impulso integral, que involucra la comprensión y conocimiento de los derechos humanos, la conciencia de ser sujeto de derechos y las vías para exigir el cumplimiento de esta condición, el reconocimiento de las condiciones que favorecen su ejercicio cotidiano y las capacidades que contribuyen a la construcción de una cultura de paz. Para el análisis de este núcleo, se definieron cuatro descriptores, los cuales dan cuenta de un proceso formativo integral: *Conciencia de sí como sujeto con dignidad y con derechos; Conocimiento y comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa; Ejercicio de derechos específicos, y Capacidades relacionadas con la cultura de paz.*

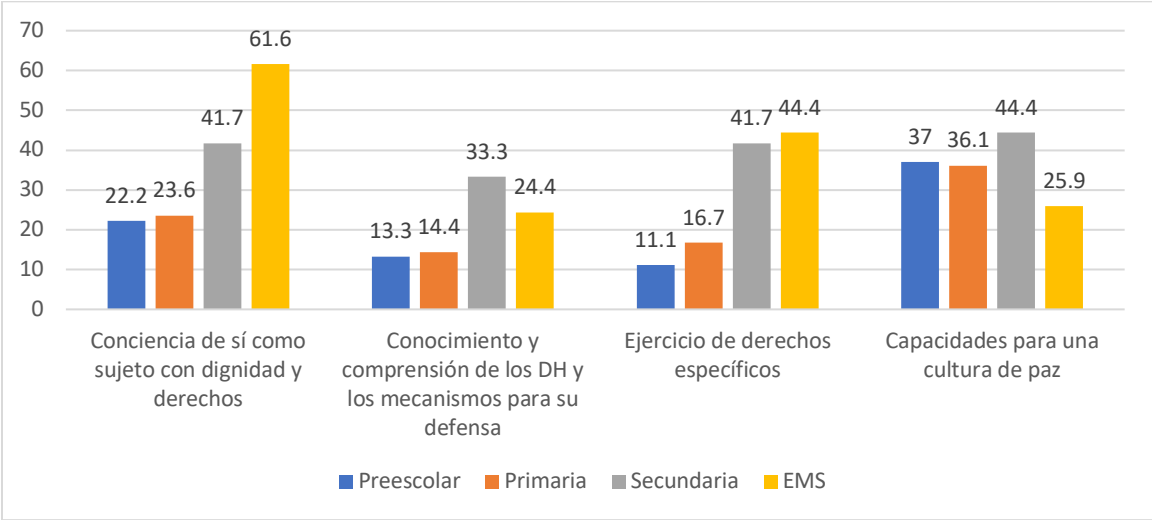
En el análisis general del currículo se pudo advertir que la formación del sujeto con dignidad y derechos tiene una presencia más fuerte que los demás núcleos formativos en preescolar y en EMS, mientras que en primaria y secundaria ocupa el segundo lugar.

Fortalezas de la formación del sujeto con dignidad y derechos

El punto de partida en este núcleo formativo es la *Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos*. Éste es un proceso relevante a lo largo de la educación obligatoria. Desde preescolar se ofrecen experiencias formativas para esta toma de conciencia y se va incrementando en los niveles posteriores.

Un rasgo que se destaca en el impulso de la formación del sujeto con dignidad y derechos en la educación obligatoria es una mayor consistencia y progresividad a lo largo de los niveles educativos. Como se advierte en la gráfica 4.5, se aprecia un incremento paulatino en la *Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos* hasta llegar al 61.5% en EMS. Es evidente que se trata de un proceso relevante a lo largo de la educación obligatoria. Estos resultados son consistentes con el discurso curricular, en el que se otorga importancia a la dignidad y a los derechos humanos como parte de la formación integral.

Gráfica 4.5. Porcentaje de cada descriptor de sujeto con dignidad y derechos en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior



Fuente: elaboración propia.

Tanto en la asignatura de FCE como en las asignaturas seleccionadas de EMS se fortalece esta intencionalidad curricular. La asignatura de FCE es el espacio curricular en el que se trabaja más claramente la formación del sujeto con dignidad y derechos; no obstante en los distintos objetos curriculares se alude al conocimiento de los DH y de las leyes e instituciones públicas que los defienden.

Las *Capacidades relacionadas con la cultura de paz* obtuvieron un promedio de 35.9% en la educación obligatoria. Como ya se señaló, se trata de un rasgo de la formación ciudadana que tiene importancia principalmente en la educación secundaria, en donde alcanza el porcentaje más alto. También el preescolar contribuye de manera clara a sentar las bases para el desarrollo de capacidades para *construir y para mantener la paz*.

Aunque los porcentajes no son los óptimos, el trabajo en FCE y en otros objetos curriculares permite afirmar que existe consistencia en la promoción de capacidades relacionadas con la cultura de paz. Estas se articulan con el fomento de actitudes para el rechazo de la cultura de la violencia, el desarrollo de capacidades para el manejo de los conflictos mediante el empleo de métodos no violentos, así como con la comprensión de las estrategias pacíficas de la lucha social, como la resistencia civil activa.

El ejercicio de derechos específicos muestra gradualidad y una complejidad creciente a lo largo de la educación obligatoria. No obstante, a fin de evitar que tenga más importancia el conocimiento de los derechos y las instituciones que las capacidades para ejercerlos y hacerlos valer, se requiere trascender la presentación formal de estos contenidos y de la explicación de los procedimientos para acudir a ellas, para dar paso a un aprendizaje práctico y vivencial. La aplicación de este enfoque metodológico no sólo contribuye a incrementar la relevancia del conocimiento de los DH, sino que puede fortalecer la comprensión crítica de las condiciones existentes para su realización, motivar la toma de postura ante las violaciones a estos derechos y la acción moral y política para su defensa.

En la secundaria este proceso está presente, pero es necesario fortalecer la dimensión ética y sociomoral de los DH para que los procesos de defensa y protección no se reduzcan a su dimensión procedimental. El débil trabajo que se hace en torno a la sensibilidad ética y la indignación en la formación del sujeto moral puede tener un impacto negativo en las posibilidades de que el alumnado tome postura ante situaciones en las que se violan los DH o se atenta contra la dignidad humana.

En la primaria se alude a la comprensión de la dignidad humana, al reconocimiento de que se es una persona digna y que todos los seres humanos lo son. El reconocimiento del otro —igual y diferente—, constitutivo de la formación del sujeto social, es fundamental para que esta conciencia de la dignidad y los DH no resulten en una formación de individualista, sino que se incorpore el enfoque de derechos en un proceso crítico que incluye al otro como referente para comprender las implicaciones de ser un sujeto con dignidad y derechos.

Desafíos para la formación del sujeto con dignidad y derechos

Los derechos de NNA no se desarrollan con la intensidad requerida en la educación básica, pues obtienen 22.2% en preescolar, 16.7 en primaria y 38.9 en secundaria, al tiempo que no se incluyen en la EMS, lo que resta relevancia a este proceso formativo. La educación secundaria es el nivel en el que se promueven más claramente estos derechos, principalmente debido a su inclusión en los libros de texto. El conocimiento de estos derechos y de la manera como las leyes mexicanas los garantizan es fundamental para la formación del sujeto con dignidad y derechos. De poco sirve conocer los derechos humanos y saberse una persona con dignidad y derechos si no se ejercen, no se respetan, no se exigen ni defienden. En preescolar y primaria es bajo el porcentaje obtenido en el *Ejercicio de derechos específicos*, aunque se incrementa en secundaria y en educación media superior.

Es preocupante la ausencia del aspecto *Derechos sexuales y reproductivos* en la mayoría de los niveles y 13.9% con que se promueven en secundaria. En este caso, la asignatura de Ciencias incluye contenidos relacionados con la sexualidad y la reproducción; sin embargo, es indispensable el trabajo con estos derechos específicos, particularmente en la adolescencia. Es el aspecto que obtiene un menor puntaje en la evaluación de la formación del sujeto con dignidad y derechos que alcanza, en conjunto, 3.4%.

La formación del sujeto social

La formación del sujeto social suele concebirse como un proceso que se da por sí solo en la escuela, por el hecho de que los estudiantes forman parte de grupos escolares dentro de los cuales realizan diversas actividades conjuntamente o como parte de equipos de trabajo. Sin duda, la concurrencia diaria a la escuela da lugar a un sinnúmero de aprendizajes relativos a cómo convivir y relacionarse con otras personas, tal como ocurre en la familia y en los espacios comunitarios. Asimismo, tales aprendizajes desbordan las pretensiones curriculares. Pero concebir como suficiente esta manera de formar al sujeto social elude la posibilidad y responsabilidad de generar experiencias de formación deliberadas y orientadas a la vida democrática, la participación en el mejoramiento de la sociedad y el ejercicio pleno de los DH. Implica desperdiciar las oportunidades que brinda la vida social que ocurre en la escuela para poner en marcha estrategias que favorezcan la construcción de una ciudadanía democrática.

Un aspecto central en el análisis del currículo de educación ciudadana es la formación del sujeto social, desde el cual se contempla que los estudiantes aprendan a construir y convivir en comunidades inclusivas donde todos sean reconocidos en las singularidades que les hacen únicos y distintos a los demás, al tiempo que en su igualdad como sujetos con dignidad y derechos. Dicha formación plantea el desarrollo de capacidades para interactuar tanto con iguales como con personas diferentes, en el ánimo de trabajar juntos y construir un sentido de comunidad democrática.

En la escuela esta dimensión apunta a favorecer capacidades para dirimir discrepancias sin amenazar la convivencia, reconocer a las diferencias como oportunidades para configurar nuevas formas de comunidad política, desplegar formas no violentas de afrontar los conflictos y construir identidades ciudadanas democráticas para la acción responsable. Los resultados obtenidos en el análisis del núcleo sujeto social muestran que la cooperación y

el conocimiento y valoración de la diversidad superan el puntaje promedio y constituyen los ejes relevantes de la formación del sujeto social.

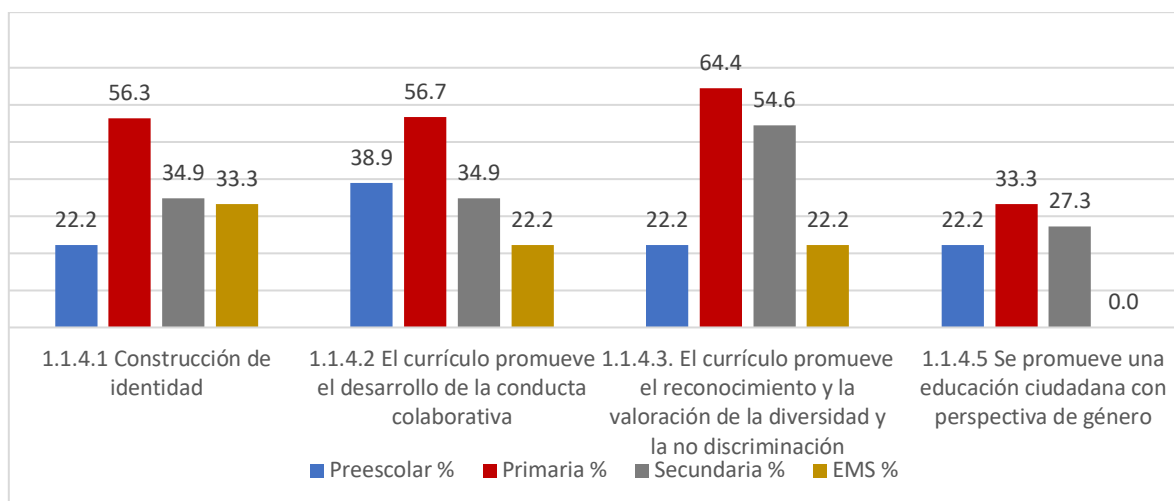
Fortalezas de la formación del sujeto social

El sujeto social es el núcleo que presenta los porcentajes más altos de relevancia en la educación obligatoria, en particular en los aspectos *Reconocimiento y valoración de la diversidad* (53.6), *Cooperación* (51.8), e *Identidad social* (43.7). La formación de este sujeto recibe una mayor atención en la educación primaria, en especial en los aspectos relativos al *Reconocimiento y valoración de la diversidad* (84.4%), *Cooperación* (71.1%), *Identidad social* (66.7%) e *Identidad personal* (64.4%).

El descriptor que se promueve con mayor fuerza es *Reconocimiento y valoración de la diversidad y la no discriminación*, que obtiene un promedio de 40.8%. Los aspectos en los que se aprecia un incremento paulatino en la educación básica son *Identidad global y Respeto y no discriminación*; sin embargo, en el primer caso desciende notoriamente en EMS y, en el segundo, no se observa. En términos generales, los porcentajes de primaria mejoran los de preescolar. Asimismo, se aprecia un incremento en secundaria, con referencia a primaria, en *Identidad global y Respeto y no discriminación*.

En secundaria, los aspectos a los que se da mayor peso son: *Reconocimiento y valoración de la diversidad* (63.6%) y *Respeto y no discriminación* (45.5). Los resultados obtenidos en materia de *Reconocimiento y valoración de la diversidad* son alentadores para la construcción de procesos formativos más incluyentes. En el caso de la EMS, se aprecia un incremento respecto a la secundaria en los aspectos de *Identidad social* donde obtiene 66.7% y *Cooperación* con 44.4% (gráfica 4.6).

Gráfica 4.6. Porcentaje de cada descriptor de sujeto social en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior



Fuente: elaboración propia.

Desafíos en la formación del sujeto social

Un reto para la educación obligatoria lo representa la escasa relevancia que el currículo da a los aspectos de *Igualdad de género* (20.7), *Diversidad en los procesos de integración grupal* (24.4), e *Identidad global* (27.6), que se sitúan en los porcentajes promedio más bajos, para la educación obligatoria, de la formación del sujeto social. El bajo porcentaje de *Identidad de género* en la educación básica y su total ausencia en la EMS plantean la necesidad de profundizar en este aspecto de la formación del sujeto social: el género es un componente sustantivo de dicha formación y su presencia en el currículo aseguraría un trabajo sistemático para su análisis, además de acciones que en la convivencia escolar y de aula.

En el caso de *Identidad global* se identifica el desafío de articular procesos regionales y nacionales con situaciones que afectan a la humanidad. Este resultado se explica por el acercamiento superficial que los aprendizajes esperados promueven un a las problemáticas

mundiales, lo que resulta insuficiente para incentivar la construcción de un sentido de pertenencia a la humanidad.

En el nivel de preescolar, se aprecian dos datos paradójicos, pues *Identidad Social* —que es parte de *Construcción de identidad*— presenta 11.1%, al tiempo que *Cooperación* —que forma parte de *Promoción de la cultura colaborativa*— obtiene 55.6%, y es el porcentaje más alto. Lo anterior exige cuestionar si el gran peso que se otorga en este nivel a la cooperación se concibe al margen de la construcción de una identidad social, misma que sería indispensable para dar lugar disposiciones y comportamientos favorables a la colaboración. También en el nivel preescolar, llama la atención que *Identidad social* tenga un porcentaje menor que *Identidad personal* (11.1% y 33.3%, respectivamente) y que *Identidad global* (22.2%), lo que hace evidente brechas e inconsistencias en la *Construcción de la identidad*.

Como parte del *Desarrollo de la conducta colaborativa*, el aspecto *Diversidad en los procesos de integración grupal* obtiene 24.4% en comparación a 51.9 de *Cooperación*, y su tratamiento es errático a lo largo de la educación obligatoria, lo que obliga a reconocer que la colaboración demanda de experiencias colaborativas en las que se exprese un trabajo paralelo en favor de la integración grupal, dentro y fuera del aula y de la escuela.

Igualdad de género y *Respeto y no discriminación* son pilares en la conformación del sujeto social pues favorecen aspectos importantes de la conciencia de movilización y cambio. Sin embargo, están ausentes en la EMS y se promueven poco en la educación básica. Esta debilidad se conjuga con la baja relevancia que alcanza, como se señaló previamente, el aspecto *Derechos sexuales y reproductivos* del sujeto con dignidad y derechos.

El sujeto con dignidad y derechos como eje de la formación ciudadana

En la presente evaluación se considera al sujeto con dignidad y derechos como la dimensión desde la cual se articula la formación del sujeto ciudadano, pues en ella se construye la ciudadanía y se concentran el sentido y la razón de la vida ciudadana en el contexto de una sociedad democrática y la conformación de un Estado de derecho. Por lo anterior, resulta necesario hacer un balance integrado de la relevancia que el currículo da a la formación del sujeto con dignidad y derechos en su relación con las otras tres dimensiones: moral, social y política.

Los porcentajes que arroja la evaluación de la relevancia muestran que la formación del sujeto con dignidad y derechos se encuentra en una posición intermedia (30.7%) entre las dimensiones política y moral que obtuvieron los puntajes más bajos (15.7 y 27.3%, respectivamente) y la social que alcanzó los más altos (34.1%). Por otra parte, encuentra una buena base de arranque desde la educación preescolar (20.9%), que se incrementa ligeramente en primaria (22.7%), no obstante la presencia de un espacio curricular específico como FCE. En secundaria el incremento es significativo respecto a preescolar y primaria, ya que logra un promedio de 40.2%, que desciende levemente en EMS (38.9%). Como se aprecia en la tabla 4.5, los porcentajes de relevancia obtenidos por las demás dimensiones del sujeto ciudadano plantean los siguientes retos para que el sujeto con dignidad y derechos tenga una presencia fuerte y consistente en el currículo como elemento central de la Formación Ciudadana.

Por sus puntajes altos a lo largo de la educación obligatoria, la formación del sujeto social (34.1% en promedio) parece proporcionar los elementos de socialidad que son necesarios para el desarrollo de un sentido de pertenencia a otros grupos, próximos y remotos, respecto de los cuales se constituye una identidad social y se desarrollan capacidades como la empatía y la reciprocidad, y valores como la solidaridad. Al destacarse déficits en lo que concierne a la perspectiva de género (20.7%) y ausencia en EMS, se configura como reto

para el reconocimiento de la dignidad y los DH para todas las personas con independencia de su género.

En cuanto a los porcentajes que se alcanzan en *Conducta colaborativa* (38%) y *Reconocimiento y valoración de la diversidad y no discriminación* (40.8%), especialmente en primaria y secundaria, demanda un análisis de estos aspectos desde la perspectiva de los DH. El impulso creciente que el currículo les otorga requiere articularse con el ejercicio de derechos específicos y los mecanismos de su defensa.

En lo que respecta a la valoración porcentual alcanzada en el sujeto moral (27.3%), se precisa de un fortalecimiento de todos sus aspectos en el currículo, especialmente en los tramos de preescolar (9.4%) y EMS (25.9%). El *Desarrollo de la sensibilidad ética* (20.4%) y la *Motivación ética* (21.7%) son fundamentales en la promoción del *Conocimiento y comprensión de los derechos humanos y los mecanismos para su defensa* (21.3%) y el *Ejercicio de derechos específicos* (28.5%), a fin de que los DH logren constituirse en criterios de la formación del sujeto moral.

La fuerza que el currículo brinda al sujeto moral en la educación secundaria (50.2%), y que se logra gracias al libro de texto, destaca el papel de los materiales educativos en esta dimensión de la formación, así como las posibilidades de su contribución en los niveles restantes. En este caso, los libros de texto de secundaria logran una articulación afortunada entre los aspectos del sujeto moral y los correspondientes al sujeto con dignidad y derechos. En el caso de la EMS, se aprecia un fomento inconsistente del sujeto moral, ya que la *Formación de la identidad ética* (44.4%) y el *Compromiso ético* (50%), al obtener los mayores porcentajes carecen del soporte de los demás aspectos que no alcanzan 20%, lo cual puede dar lugar a un tratamiento abstracto y superficial de la moralidad, donde se encuentran débilmente presentes la sensibilidad, el razonamiento y la motivación éticas.

Como se ha expresado en los apartados previos, la formación del sujeto político es el núcleo que tiene el porcentaje de relevancia más bajo (15.7%), por lo que la formación del sujeto con dignidad y derechos carecerá de herramientas para consolidarse como componente de la vida pública. Preocupa que el *Compromiso cívico* presente una relevancia de 15%, pues no contribuirá a dar un sentido ciudadano a los vínculos sociales que se fomentan en la educación obligatoria, ni se articulará con la importancia que se otorga a los derechos humanos.

Por otra parte, la escasa relevancia de la *Formación del estudiante como ciudadano mundial* (10.6%) plantea un déficit notable para la formación del sujeto con dignidad y derechos, debido a que no contribuye a consolidar el marco de universalidad de los DH, ni a reconocerse como parte del género humano. De igual modo, se generan dificultades para que los estudiantes visualicen a la acción política como el vehículo que contribuye a generar condiciones para el ejercicio de los DH y la construcción colectiva de condiciones para la dignidad humana.

Tabla 4.5. Relevancia. Comparativo general por niveles

	%	Descriptor	Preescolar (%)	Promedio preescolar	Primaria (%)	Promedio primaria	Secundaria (%)	Promedio secundaria	EMS (%)	Promedio EMS	Promedio EO
Sujeto político	15.7	1.1.1.1 Identidad cívica de los estudiantes	16.7	7.6	20.2	17.8	27.8↑	26.5	3.7	11.2	17.1
		1.1.1.2 Promoción integral y crítica del conocimiento cívico	0.0		27.3		37.5↑		16.7		20.4
		1.1.1.3 Compromiso cívico	8.3		16.6		24.1↑		11.1		15.0
		1.1.1.4 Se propicia la formación del estudiante como ciudadano mundial	5.6		7.1		16.7↑		13.3		10.6
Sujeto moral	27.3	1.1.3.1 Formación de la identidad moral	16.7	9.4	25.0	24.02	60.4↑	50.2	44.4	25.9	36.6
		1.1.3.2 Desarrollo de la sensibilidad ética	5.6		20.8		44.4↑		11.1		20.4

		1.1.3.3 Desarrollo del razonamiento ético	8.4		43.8		60.4↑		16.6		32.3
		1.1.3.4 Motivación ética	16.7		22.2		40.3↑		7.4		21.7
		1.1.3.5 Compromiso ético	0.0		8.3		45.8↑		50↑↑		26
Sujeto con dignidad y derechos	30.7	1.1.2.1 Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos	22.2	20.9	23.6	22.7	41.7↑	40.2	61.1↑↑	38.9	37
		1.1.2.2 Conocimiento y comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa	13.3		14.4		33.3↑		24.4		21.3
		1.1.2.3 Ejercicio de derechos específicos	11.1		16.7		41.7↑		44.4↑↑		28.5
		1.1.4.4 Capacidades relacionadas con la cultura de paz	37.0		36.1		44.4		25.9		35.9
Sujeto social	34.1	1.1.4.1 Construcción de identidad social, personal y global	22.2	26.3	56.3	56.6	36.4	38.2	33.3	19.4	37
		1.1.4.2 Conducta colaborativa	38.9		56.7		34.8		22.2		38
		1.1.4.3. Reconocimiento y la valoración de la diversidad y la no discriminación	22.2		64.4		54.5		22.2		40.8
		1.1.4.4 Educación ciudadana con perspectiva de género	22.2		33.3		27.3		0.0		20.7
Puntaje promedio de relevancia			16.0		30.2		38.7		23.8		27.1

↑ Se incrementa a lo largo de la educación básica

↑↑ Se incrementa a lo largo de la educación obligatoria

Fuente: elaboración propia.

La educación ciudadana a lo largo del trayecto de la educación obligatoria

Como se ha señalado en el marco de referencia, los procesos formativos propios de la educación ciudadana requieren un trabajo sistemático, equilibrado y debidamente graduado durante varios años para consolidarse y cristalizar a la par de la maduración a los procesos de desarrollo de los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria. Al valorar en conjunto los propósitos, aprendizajes esperados y contenidos de la educación ciudadana

en preescolar, primaria, secundaria y EMS se advierten las características específicas de este proceso, las cuales se describen enseguida. Para llevar a cabo una justa apreciación de la contribución del currículo de cada nivel a la formación del sujeto ciudadano, en cada nivel se inicia con una caracterización de sus particularidades organizativas.

Educación preescolar

Desde la reforma en 2004 la educación preescolar, dirigida a la población de 3 a 5 años, se concibe como un nivel en el que se promueve una formación integral basada en las posibilidades de los estudiantes para desarrollar aspectos cognitivos y emocionales, además de fortalecer las habilidades de comunicación y socialización a las que ha brindado atención tradicionalmente. En el Modelo Educativo 2017, el currículo del preescolar se organiza en tres campos de Formación Académica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Las actividades en este nivel se caracterizan por la flexibilidad y cercanía con los intereses de los alumnos. De este modo no existen programas de estudio que deban seguirse en una secuencia rígida. Al respecto se señala que en los “Aprendizajes esperados el foco de atención son las capacidades que los niños pueden desarrollar [...] algunos niños logran algunos aprendizajes antes que otros” (SEP, 2017, p. 61).

Las oportunidades que este nivel educativo ofrece para contribuir a la educación ciudadana apuntan al reconocimiento de que niñas y niños empiezan a entrar en contacto con la vida pública, se encuentran en un proceso inicial de desarrollo de su autonomía, poseen dignidad y derechos, y toman parte en la vida social y comunitaria de manera diversas. ¿En qué medida, el reconocimiento de tales condiciones es aprovechado por el currículo para dar lugar a procesos que sienten las bases para la formación de un ciudadano integral?

Posibilidades del nivel preescolar para la educación ciudadana

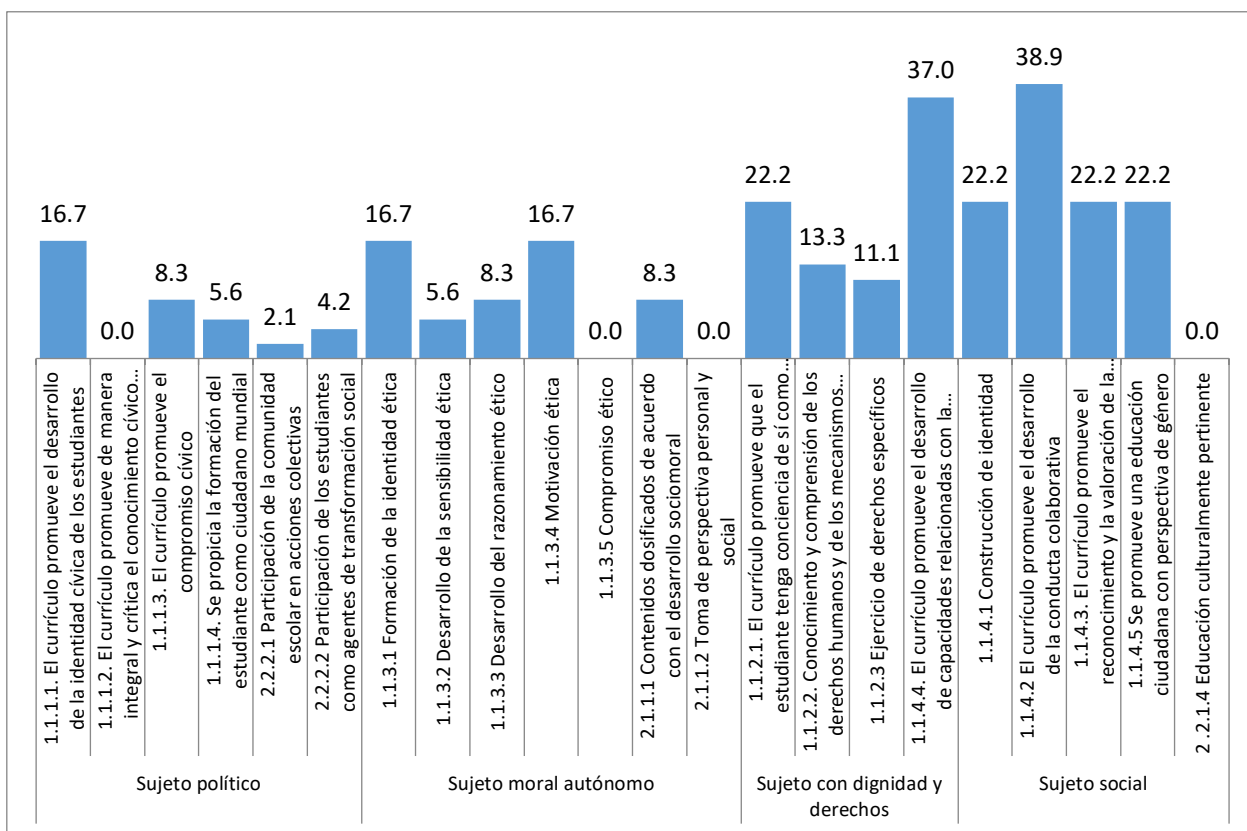
De acuerdo con la normatividad curricular, el nivel de educación preescolar presenta un marco favorable para la educación ciudadana debido a la flexibilidad que caracteriza la organización de sus actividades, así como a la permanente consideración de los intereses e inquietudes de los estudiantes. En ese marco se hace factible que la escuela amplíe las oportunidades que éstos tienen para relacionarse con sus pares —iguales y diversos—, así como con personas adultas que juegan distintos roles de autoridad y asumen la responsabilidad de proteger sus derechos, en especial a la educación, a la protección y a la participación. También se amplían las posibilidades de que niñas y niños preescolares exploren y observen su entorno, obtengan información, formulen preguntas y explicaciones sobre el mundo social, pongan a prueba lo que saben, comprendan que viven en un mundo regulado y se apropien de los valores de la convivencia respetuosa, pacífica, inclusiva y democrática. Lo anterior contribuye al desarrollo de nociones, capacidades y actitudes necesarias para la formación ciudadana, como la conciencia de sí como sujetos con dignidad y derechos, la configuración de la identidad moral y la adopción heterónoma de normas y valores, lo que sienta las bases para la construcción de la autonomía moral.

La importancia que se otorga al desarrollo del lenguaje, como herramienta de pensamiento, favorece el trabajo sobre el trato que niñas y niños reciben, así como sobre las interacciones que observan, las normas que se aplican en donde conviven y las situaciones que condicionan su bienestar, seguridad y derechos dentro y fuera de la escuela. La formación de valores y actitudes para una convivencia sana y una vida democrática demanda de la escuela “actuar como unidad y buscar la forma de influir hacia fuera, hacia las familias y el entorno, en relación con un buen trato, respeto mutuo, cooperación y colaboración en beneficio de los aprendizajes y las formas de relación con los niños” (SEP, 2017, p. 58).

Contribución del currículo de preescolar a la educación ciudadana

De acuerdo con la ponderación de los objetos curriculares de este nivel —enfoque y aprendizajes esperados del campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social—, lo primero que se advierte es un énfasis en el desarrollo de ciertos aspectos para la formación del Sujeto con dignidad y derechos y del Sujeto social. Esto tiene relación con el impulso que se da a un creciente reconocimiento de los derechos, a las capacidades relacionadas con la cultura de paz y a la conducta colaborativa (gráfica 4.7).

Gráfica 4.7. Comparativo de los procesos y nociones clave de la educación ciudadana incluidos en la educación preescolar



Fuente: elaboración propia.

El fomento a la formación del sujeto social es el núcleo formativo que muestra mayor relevancia en este nivel. Los aspectos que se promueven con mayor fuerza son *Cooperación* (55.6%) e *Identidad personal* (33.3%). En el enfoque de *Exploración y comprensión del mundo natural y social* se propone el desarrollo de actividades lúdicas donde prevalezca la cooperación, en el marco de la vida escolar, lo que claramente contribuye al desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de este nivel.

En un segundo orden de jerarquía (22.2%), se promueve la construcción de la identidad, el reconocimiento y la valoración de la diversidad y la no discriminación y el concerniente a una educación ciudadana con perspectiva de género. En el programa de primer grado de preescolar se menciona como propósito que los estudiantes valoren la diversidad, pero no se dan pautas, ni se incorporan aprendizajes al respecto.

Se advierte un trabajo incipiente en torno a la identidad cívica de los estudiantes como base para la formación política que concierne a la adopción de normas y principios para las relaciones en la escuela, las cuales se orientan a la adquisición de hábitos y normas que favorezcan la convivencia. La ausencia de descriptores como la *Promoción integral y crítica del conocimiento cívico*, y de aspectos como *Diseño de acciones colectivas*, *Acción transformadora en el entorno*, *Proyectos de aprendizaje servicio* y participación en *Correspondencia con las condiciones sociales*, pueden deberse a las características del desarrollo cognitivo del estudiantado. Sin embargo, se desaprovechan oportunidades para iniciar a los alumnos en el sentido de lo público, la afección política, la cultura de la legalidad y el sentido de justicia, como parte de su exploración del mundo social.

En el caso de la formación del sujeto moral, la *Identidad moral* y la *Motivación ética* se desarrollan mediante la identificación de los efectos positivos o negativos que las acciones propias pueden causar en los demás y viceversa, así como en el reconocimiento de las

responsabilidades que esto demanda. Las ausencias en este proceso corresponden al *Compromiso ético* y a los aspectos *Expresión de emociones morales, Involucramiento afectivo, Conciencia moral, Voluntad de participar* y *Acción prosocial*.

De manera incipiente se promueve en el preescolar el compromiso cívico de los estudiantes, principalmente a través de la valoración de la participación cívica actual y futura, así como de la promoción de actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática. De esta forma, el compromiso cívico sólo se fomenta a través de un acercamiento somero a la comunidad y la descripción de los beneficios que se obtienen de los servicios con los que cuenta.

Prácticamente no se promueve la formación del estudiante de preescolar como ciudadano mundial, ya que se incluyen contenidos que propician que niñas y niños comprendan algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente, como es el caso del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo, y las acciones que favorecen su cuidado. Sin embargo, se infiere que su conservación y preservación consistirán en un conjunto de prescripciones de carácter cívico sobre el deber de cuidarlo, sin explorar las posibilidades de que los estudiantes lo observen ni se planteen acciones que puedan influir en la transformación de dichas condiciones desde el entorno escolar o familiar. Con ello se desaprovecha la oportunidad de sentar las bases para construir un sentido de corresponsabilidad que posteriormente permita consolidar la formación de una ciudadanía mundial.

La comprensión del contexto y sus problemas, así como el reconocimiento de los efectos de su participación en el entorno se promueven débilmente. De manera consecuente, las experiencias que dan relevancia a la formación, vinculadas con la participación con un sentido transformador y de mejora para el entorno escolar y familiar, se encuentran fuera de la atención del currículo de preescolar. Esto sugiere que las formas de participación que

se promueven están dirigidas hacia necesidades organizativas del espacio escolar, pero no como espacios para el despliegue de la iniciativa de los estudiantes.

La participación en asambleas escolares y de aula, que permitiría la participación de los preescolares en decisiones de su interés, como los temas en los que pueden trabajar o la modalidad para hacerlo, así como la intervención sobre el ambiente escolar al definir acuerdos para la convivencia, no se hacen visibles en la propuesta curricular. Esta falta de relación e integralidad entre los propósitos de educación ciudadana y las posibilidades formativas de *Comprensión y Exploración del Mundo Natural y Social* permiten afirmar que es necesario fortalecer los procesos formativos que sentarán las bases para la formación del sujeto político en los siguientes niveles educativos.

Son varias las ausencias en este nivel educativo en el campo de la formación política. Algunas se explican por las características cognitivas de los estudiantes, como las nociones clave de la cultura política o la comprensión de las metas 2030. Sin embargo, otras que acercan a los alumnos a la vida pública se podrían abordar de manera inicial, como la afección política, la cultura de la legalidad o el sentido de justicia. En este mismo plano se encuentran los contenidos orientados a desarrollar en los estudiantes disposiciones, actitudes y capacidades para la participación tanto en acciones colectivas y como en su carácter de agentes de transformación. Aunque los preescolares no pueden transformar por sí mismos el entorno, sí es posible impulsar experiencias de aprendizaje que inviten a la participación en estrecha relación con las condiciones y situaciones que viven los estudiantes, en el marco de sus posibilidades.

Educación primaria

Como contexto de aprendizaje, la educación primaria se caracteriza por una organización más rigurosa que el preescolar en el uso de tiempos y espacios; aunque conserva ciertos márgenes de flexibilidad. En los primeros grados de la educación primaria, cuyo trabajo se

centra en la consolidación del dominio de la lengua escrita, la educación ciudadana se articula a una asignatura que integra aprendizajes de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética. En los grados siguientes las asignaturas se van separando en espacios curriculares específicos, al tiempo que sus aprendizajes esperados convergen en temas como el cuidado de la salud, el entorno ambiental, el patrimonio histórico, cultural y social, así como la diversidad cultural.

Posibilidades de la educación primaria para la educación ciudadana

Existen grandes diferencias entre los estudiantes que cursan los seis grados de la primaria. Esta diversidad plantea tanto oportunidades como retos para la educación ciudadana, ante los que se requiere una propuesta secuenciada y flexible, que responda a las características e intereses de los estudiantes en cada grado. A fin de consolidar el enfoque crítico y participativo de la educación ciudadana, en este nivel se enfrenta el reto de dar sentido a los rituales cívicos escolares y articularlos con las posibilidades de los estudiantes para participar y externar opiniones y necesidades.

El currículo de educación primaria ofrece oportunidades para que la educación ciudadana tenga lugar de manera organizada y sistemática en diversos espacios curriculares. Por una parte, se encuentran las asignaturas de formación académica: Conocimiento del Medio (primero y segundo grados), Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad (tercer grado), Historia, Geografía y Formación cívica y Ética (cuarto a sexto grados). También puede reconocerse a la Educación Socioemocional, ubicada en el área de Desarrollo Personal y Social, como un espacio donde se encuentran algunas habilidades relacionadas con la ciudadanía.

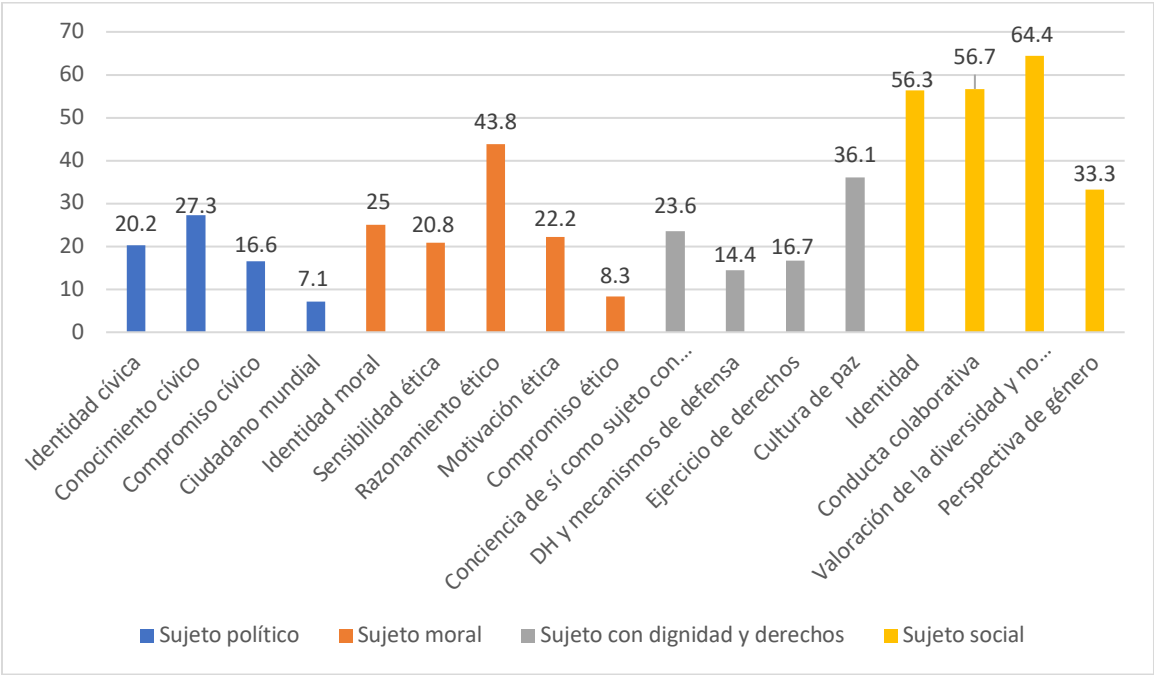
Desde la asignatura FCE se plantean diversas posibilidades de articulación con saberes ciudadanos presentes en las asignaturas mencionadas. Uno de los rasgos del perfil de egreso para este nivel plantea que el estudiante desarrolla su identidad como persona;

conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones; favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica; y rechaza todo tipo de discriminación y violencia. Otros rasgos afines a la educación ciudadana son el pensamiento crítico y la solución de problemas; la colaboración y el trabajo en equipo; así como las habilidades socioemocionales y proyecto de vida. Ninguno de los rasgos del perfil de egreso alude a una formación para la participación en el fortalecimiento de la vida democrática y el ejercicio de los derechos humanos.

Contribución del currículo de primaria a la educación ciudadana

La gráfica 4.8 muestra una visión general de la valoración de los procesos de la educación ciudadana en la primaria.

Gráfica 4.8 Comparativo de los procesos y nociones clave de la formación ciudadana. Educación primaria



Fuente: elaboración propia.

Los descriptores en los que se advierte un puntaje más alto son los relativos al sujeto social, en especial el *Reconocimiento y valoración de la diversidad y la no discriminación* y el *Desarrollo de la conducta colaborativa*. Ante estos datos podemos afirmar que, en primaria, el currículo promueve de manera constante una educación ciudadana orientada al análisis ético de situaciones relacionadas con la valoración de la diversidad, la no discriminación y la colaboración. Por el contrario, lo que menos se fomenta es la ciudadanía activa, comprometida con la defensa de los DH, conocedora de las vías para ejercerlos y capaz de participar como agente de transformación social.

La formación del sujeto político se incrementa levemente con respecto a preescolar donde los elementos para su promoción son casi nulos. Se aprecia también un incremento en la *Comprensión y análisis crítico del entorno* que favorece un análisis somero de la realidad desde una perspectiva política. No obstante, como veremos en el apartado siguiente, relativo a la pertinencia, la *Acción transformadora del entorno* se promueve menos y representa un rezago notable en la educación primaria.

Los aspectos conceptuales tienen preponderancia en comparación con el desarrollo de habilidades y actitudes para la actuación en la vida pública y el ejercicio ciudadano. Se promueve la *vinculación activa con el entorno* y muy ligeramente la *apropiación del espacio público* cuando se alude al propósito de que los alumnos se asuman como agentes capaces de transformar su entorno para el beneficio colectivo y que reconozcan que esto es posible en un ambiente donde prevalezca la cultura de paz y la democracia. También se plantean experiencias en las que se reconoce el sentido de pertenencia y las responsabilidades que vinculan cívicamente a los estudiantes con su comunidad. El bajo porcentaje obtenido en los aspectos evidencia un déficit en la formación política de los estudiantes quienes, a diferencia de los que cursan preescolar, cuentan con más elementos para reconocer el entorno público en el que toman parte y en el que conviven.

La FCE contribuye a la formación del sujeto político en la educación primaria mediante la promoción integral y crítica del conocimiento cívico y, en segundo lugar, en la promoción de la identidad cívica. El alto porcentaje en lo que concierne al conocimiento cívico muestra que los aspectos conceptuales tienen preponderancia en comparación con el habilidades y actitudes para la actuación en la vida pública y el ejercicio ciudadano. Es en la formación de una ciudadanía mundial donde la asignatura carece, en su planteamiento actual, de elementos e intenciones para que los estudiantes desarrollen su sensibilidad y comprensión de los aspectos que afectan de manera global a la humanidad, lo cual constituye una tendencia de todo el currículo.

En cuanto a la participación, es notable que los porcentajes sean muy bajos. En FCE se contempla el impulso de la participación como una actividad ciudadana deseable (13.9%) y, como tal, se mantiene en un nivel discursivo pues su presencia es débil como línea de formación. La participación que se plantea no se problematiza en cuanto a las necesidades o problemas que demandan la acción organizada de las personas, ya que son inexistentes las alusiones a su ejercicio con el propósito de transformar y mejorar el entorno. Como se vio con anterioridad, son escasas las oportunidades que el currículo plantea para que los estudiantes tomen parte en diversas estrategias de participación. Los resultados sugieren que los estudiantes de preescolar y los de primaria carecerán de oportunidades para forjarse en un sentido profundo de la participación orientado a transformar su entorno.

Los aspectos del desarrollo moral autónomo que se promueven con mayor fuerza en la escuela primaria son *Desarrollo del sentido de justicia*, *Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales* y *Empatía social*, por lo que se aprecia un impulso al desarrollo de la moralidad de los estudiantes con una fuerte referencia a situaciones de justicia y de la convivencia social. Las mayores limitaciones del currículo para la formación del sujeto moral autónomo conciernen a los aspectos de *Involucramiento afectivo* e *Indignación ética*. *Conciencia moral* y *Coraje cívico* se expresan en 25% como parte del *razonamiento ético* y *la motivación ética*, respectivamente; sin embargo, no se incluyen

aprendizajes para su puesta en práctica. De lo anterior se infiere que el desarrollo de competencias morales que contribuyan a la actuación ética de los estudiantes ante los problemas y situaciones del entorno se promueve de manera limitada.

La *Sensibilidad hacia situaciones problemáticas* se promueve tanto en el enfoque y las orientaciones, como en los aprendizajes esperados de los tres grados de FCE. Se plantea la importancia de propiciar “el interés por conocer los asuntos del lugar donde viven y del mundo” y promover la “identificación de problemáticas referidas a situaciones de riesgo que puedan afectarlo de manera individual y de las otras personas en los aspectos de salud e integridad personal” (SEP, 2017, p. 450).

En lo que respecta a la *Conciencia moral*, se señala que la asignatura de FCE tiene “el fin de lograr la toma de conciencia personal sobre los principios y valores que orientan sus acciones en la búsqueda del bien para sí y para los demás” (SEP, 2017, p. 437), además se menciona el “desarrollo de capacidades para expresar con claridad las ideas propias, tomar una postura argumentada con fundamentos para comprender los de los demás, respetar opiniones, ser tolerante y tener apertura a nuevos puntos de vista” (SEP, 2017, p. 447). No obstante, este fomento de la formación de la identidad moral no se ve reflejado en los aprendizajes esperados de esta asignatura. Los destinados a promover la *conciencia moral* están orientados que los estudiantes reflexionen “sobre sus actos y decisiones para identificar las consecuencias que pueden tener en su vida y la de otros” (SEP, 2017: 450) y analicen “si las sanciones establecidas en el reglamento escolar o del aula contribuyen a la reparación del daño” (SEP, 2017, p. 452), en cuarto y quinto grados respectivamente.

Con un énfasis mucho menor se promueven la *Expresión de emociones morales*, la *Voluntad de participar* y la *Acción prosocial*. Con ello se hace evidente que las disposiciones emocionales de los sujetos no se conciben como susceptibles de compartirse con los demás para generar intercambios y acuerdos para participar y actuar de manera proactiva en la resolución de problemas comunes. En lo que respecta a la *Expresión de emociones morales*,

se plantea la discusión de emociones morales que surgen frente a ciertas problemáticas con lo que se fomenta la preocupación por los demás y reflexionar sobre la necesidad de un trato justo para todos y sobre la importancia de la ayuda mutua. En este sentido, se generan planes para solucionar la situación problemática, pero no se genera, desde el currículo, la oportunidad para llevarla a cabo.

Los aspectos que, en definitiva, no promueve el currículo son el *Involucramiento afectivo* y la *Indignación ética*, mismos que tienen repercusiones de índole colectiva. Lo anterior puede explicarse por la manera en que se alude a las emociones en el programa de Formación Cívica y Ética, donde sólo se enuncia la frase "expresión de emociones" sin mayores atributos que las vinculen con su sentido moral. Esto sugiere la falta de oportunidades para generar confianza entre los miembros del grupo con actividades en las que se desarrolle y fortalezca la interdependencia positiva y mutua entre los estudiantes. Tampoco se fomenta el compromiso y la participación en iniciativas de alcance comunitario.

El proceso de formación del sujeto moral permanece y se fortalece en algunas de sus líneas, pero requiere sentar las bases de aquellas que involucran una apropiación activa, por parte de los estudiantes de este nivel, de criterios éticos que redunden en compromisos con acciones y decisiones colectivas.

La formación de la *Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos* se fomenta de manera consistente, así como el *Desarrollo de capacidades relacionadas con la cultura de paz*. Se promueve la construcción de una cultura de paz en la vida cotidiana que se oponga a la cultura de la violencia a través de estrategias que centradas en la dimensión interpersonal de la convivencia. Asimismo, se fomenta la comprensión de la dignidad humana como valor intrínseco de toda persona y las implicaciones del respeto a los derechos humanos la satisfacción de necesidades básicas; el reconocimiento de los estudiantes como personas con dignidad, merecedoras de trato respetuoso y una vida

digna; y la capacidad de distinguir situaciones donde la dignidad se respeta de las que no. No obstante, no se encuentran referencias al ejercicio de los DH en este nivel.

Aunque de manera incipiente, en el conjunto de objetos curriculares se promueve el *conocimiento y comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa*, y el aspecto concerniente al *respeto, exigencia y defensa de los DH y la dignidad humana* se mencionan situaciones en las que los estudiantes ejercen y defienden sus derechos humanos.

La formación del Sujeto Social tiene lugar mediante la promoción de todos sus aspectos y da prioridad al *reconocimiento y valoración de la diversidad* de forma integral. lo que se refleja en los propósitos de la asignatura de Historia, donde se plantea “La importancia de comprender al otro para fomentar el respeto a la diversidad cultural a lo largo del tiempo” (SEP, 2017, p. 384). En el enfoque pedagógico de la asignatura de Geografía se señala que “resulta conveniente identificar los temas y aprendizajes que se relacionan con otros espacios curriculares para ampliarlos o enriquecerlos; por ejemplo, el aprecio por la diversidad natural y cultural, la comprensión y respeto por otras formas de vida, la identidad, el sentido de pertenencia, la empatía y la participación ciudadana” (SEP, 2017, p. 421), a la promoción de la *identidad personal*, así como al *desarrollo de la conducta colaborativa*.

Los aspectos con los porcentajes más bajos son *la identidad global e igualdad de género*. La identidad global se promueve en el programa de la asignatura de historia en la que, al tratar el tema ¿Cómo han cambiado y qué sentido tienen hoy los conceptos de frontera y nación?, se plantean las siguientes actividades: “Reflexiona sobre la actualidad de los conceptos de frontera e identidad nacional”, “Reflexiona sobre el sentido y utilidad de las fronteras en un mundo global” y “Debate sobre el futuro de las fronteras y los procesos de integración regional”. En el programa de Formación Cívica y Ética, se pide a los estudiantes que analicen situaciones de la vida escolar donde se humilla o excluye con base en diferencias o

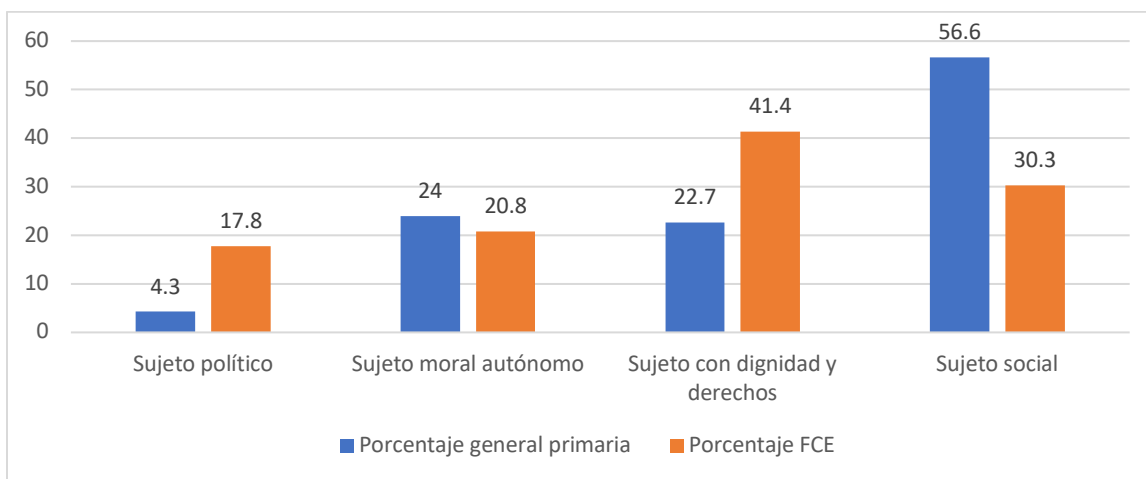
características de cualquier tipo: género, origen étnico, cultural, religioso, condición económica, física u otras. Sin embargo, se presentan como elementos fragmentados del trabajo que los estudiantes desarrollarán en torno a su identidad.

Se promueve el conocimiento de diferencias de distinta índole: culturales, étnicas, lingüísticas, de género, capacidades y orientación sexual. La formación del sujeto social se consolida en el reconocimiento de la identidad personal y la valoración positiva de la diversidad. Se requiere de mayor fuerza el análisis de las situaciones de conflicto en el seno de dicha diversidad, para ir más allá de su mero reconocimiento.

La *Igualdad de género* obtiene el puntaje más bajo, aunque existe un tema en FCE en el que se agrupan aprendizajes esperados, denominado “Igualdad y perspectiva de género”. Aunque se incluye el tema, no se desarrollan capacidades para promover la igualdad y cuestionar las desigualdades y discriminación por motivos de género.

La asignatura de FCE contribuye, en la formación del sujeto político, principalmente en la promoción de la identidad cívica, el conocimiento y el compromiso cívico. Su programa alude de manera escueta a las emociones sin vincularlas con su papel en la acción moral. Por lo que quedan fuera oportunidades para analizar, por ejemplo, el papel de la confianza entre los miembros del grupo que contribuye a la interdependencia positiva. Tampoco se fomenta el compromiso y la participación en iniciativas de alcance comunitario. No obstante, la contribución de dicha asignatura a la formación del sujeto con dignidad y derechos es mayor en comparación con la formación del sujeto político y del sujeto moral. Con ello se evidencia que los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con este núcleo de formación se encuentran consolidados en dicha asignatura (gráfica 4.9).

Gráfica 4.9. Comparativo de los porcentajes obtenidos en cada núcleo con todos los objetos curriculares y considerando sólo FCE en el nivel primaria



Fuente: elaboración propia.

Aunque es débil el impulso que se da al conocimiento de los mecanismos de defensa de los DH, FCE es la única asignatura que proporciona herramientas para el conocimiento de derechos específicos. Como ocurre en los núcleos de formación del sujeto político y sujeto moral, los aspectos conceptuales son su fortaleza y precisa de contenidos y aprendizajes que den lugar a oportunidades prácticas para su ejercicio y defensa ante las instancias públicas correspondientes. Esto redundaría en una mejor comprensión de los DH para transitar hacia una visión crítica de su ejercicio y los conflictos involucrados en éste.

En la educación primaria, la asignatura FCE tiene un mayor peso en la formación del sujeto político y del sujeto con dignidad y derechos; lo que no ocurre en la formación del sujeto moral y del sujeto social, ya que en ambos casos el análisis integrado de todos los objetos curriculares resulta una puntuación más alta que el análisis de la asignatura. De manera particular, esta asignatura da en la educación primaria un gran impulso al *razonamiento ético*, la *motivación ética* y al *desarrollo de la sensibilidad ética* de los estudiantes de

primaria, lo que sugiere que la asignatura plantea un ejercicio consistente de la reflexión ética. No obstante, en la *formación de la identidad moral*, se aprecia un impulso menor en FCE respecto del que se promueve el currículo de primaria en su conjunto.

De esta manera, el currículo promueve mediante FCE diversos aspectos conceptuales sobre los derechos y la dignidad humana, pero es necesario fortalecer el desarrollo de capacidades para su realización plena, incluyendo el respeto y defensa. Esto implica que otras asignaturas profundicen en el tratamiento de problemáticas sobre la dignidad y los DH, así como contemplar espacios de la vida escolar para proceder a la evaluación de las condiciones en que se ejercen y las vías que pueden construirse para favorecerlos.

Como parte de la formación del sujeto moral, en la *construcción de identidad personal, social y global* de los estudiantes, FCE tiene el mismo peso que otras asignaturas como Historia y Geografía, en las que se apunta, básicamente, a la conformación de una identidad nacional, de manera muy tenue se hacen énfasis locales, así como mundiales.

En lo que respecta a la *colaboración y la valoración de la diversidad y el rechazo a la discriminación*, FCE contribuye con mayor énfasis que el resto de los objetos curriculares, con una diferencia porcentual de 12 puntos (38.9% y 44.4%, respectivamente), al desarrollo de tales procesos. Respecto al impulso a la equidad de género, la asignatura también la promueve con mayor fuerza (33.3%) que el currículo en su conjunto.

Educación secundaria

A diferencia del preescolar y la primaria, en la escuela secundaria los estudiantes cuentan con un docente para cada asignatura, con excepción de la escuela telesecundaria. Ante la ausencia de un maestro que integre y articule los propósitos y contenidos de las distintas asignaturas, este nivel suele propiciar un trabajo que puede resultar fragmentado si no se acude a acciones colegiadas para lograr la integralidad de la propuesta curricular.

La SEP reconoce que el estudiantado de secundaria está por debajo de la media internacional en relación con el desarrollo de competencias para que logren una vida plena (SEP, 2017), lo que implica impulsar el desarrollo de éstas, mejorar la organización y gestión escolar que promuevan una relación más directa entre docentes y estudiantes y, como ya se señaló, trabajar de manera colegiada para cumplir con los mínimos necesarios de la educación obligatoria y de su integralidad.

Posibilidades de la secundaria para la educación ciudadana

La organización de las escuelas secundarias y las capacidades cognitivas de los estudiantes de este nivel plantean un conjunto de oportunidades para presentar un mayor número miradas sobre el mundo social y ciudadano. Por un lado, la estructura organizativa de este nivel se ha caracterizado por una dinámica pautada por horarios y cambios de docente que limitan un trabajo articulado en torno a las nociones y procesos formativos, así como en las relaciones que se construyen entre los estudiantes, entre éstos y sus docentes u otros adultos que laboran en los planteles. Por otro lado, la perspectiva de los estudiantes en torno a las normas, las figuras de autoridad, su lugar en los grupos de pertenencia, así como los cambios personales propios de la adolescencia, son condiciones que influyen en su formación como ciudadanos desde una perspectiva crítica.

Varias de estas limitaciones se expresan en los resultados obtenidos en la aplicación de ICCS en 2016, los cuales colocan a los estudiantes mexicanos en niveles muy bajos de competencia cívica y ciudadana, lo que obliga a revisar seriamente los planteamientos curriculares, tanto como la organización de la escuela y la práctica educativa en este campo.

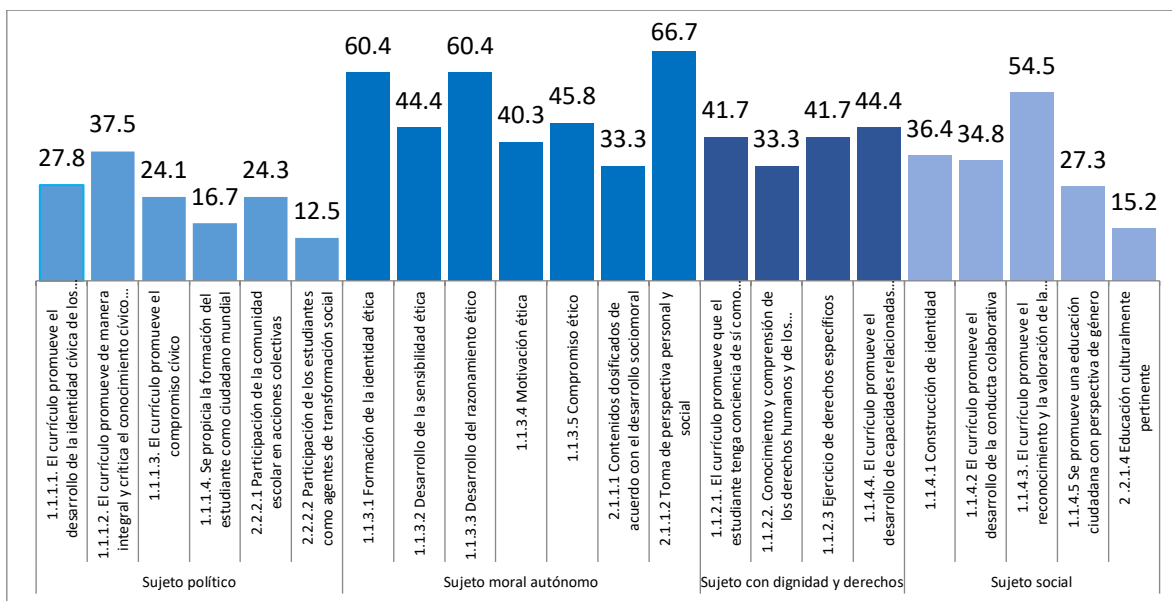
Contribución del currículo de secundaria a la educación ciudadana

Para la revisión de la propuesta de educación ciudadana en este nivel, se seleccionaron los programas de estudio de primer grado de secundaria de Geografía, Historia, Biología y

Educación Socioemocional; los programas de los tres grados de Formación Cívica y Ética; así como tres libros de texto de primero de secundaria, el de telesecundaria y dos de los tres libros con mayor aceptación por los profesores en 2018. Los resultados generales del análisis indican que la asignatura FCE en los tres grados de este nivel educativo, promueve una mejoría en la formación del sujeto político, sujeto moral autónomo y sujeto con dignidad y derechos respecto de los reportados en preescolar y primaria.

Como se observa en la figura 16, en este nivel el sujeto moral autónomo se promueve con mayor fuerza. Los procesos formativos relativos al desarrollo moral del estudiantado tienen un tratamiento más integral en el currículo debido a que sus rasgos están incluidos en Educación socioemocional y en Lengua materna. Español. En segundo lugar, se promueve el sujeto con dignidad y derechos, sin dejar de lado la promoción de un currículo incluyente que promueve la *Valoración de la diversidad y la no discriminación* en el marco de la formación del sujeto social. La formación del sujeto político es menos trabajada que los otros núcleos, sin embargo, en este nivel alcanza mayor porcentaje que en los demás.

Gráfica 4.10. Comparativo de los procesos y nociones clave de la educación ciudadana. Secundaria



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo la tendencia marcada desde la escuela primaria, la promoción del conocimiento cívico es el eje de la formación del sujeto político en la secundaria, en especial mediante la promoción de la *Cultura de la legalidad y sentido de justicia*. Esto se complementa con el fortalecimiento de *Actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática* y el *Sentido y valoración de la participación* para configurar un énfasis integral en la promoción de la cultura cívica. Los descriptores de *Identidad cívica, Compromiso cívico y Participación de la comunidad escolar en acciones colectivas* se promueven con mayor fuerza que en preescolar y primaria.

Se identifica un impulso mínimo al aspecto *Apropiación del espacio público*, que ya era débil en preescolar y primaria, aunque se promueve la exploración del entorno no se plantea como un espacio de participación. La *Comprensión de las metas 2030* sigue estando en los porcentajes más bajos, aunque es más relevante en secundaria que en primaria, sin

embargo, su tratamiento en el currículo requiere hacer mucho más explícito este aspecto de la formación del sujeto político, como se recomienda en la presentación del nivel educativo en los planes de estudio, donde se señala la *Agenda 2030* como parte de la normatividad internacional prioritaria para secundaria.

Como se ha señalado, los porcentajes son mayores cuando se analizan los programas de FCE y los libros de texto de primero de secundaria de manera separada del resto de los objetos curriculares. Esta tendencia se acentúa en la promoción integral del conocimiento cívico. Los resultados anteriores dan cuenta de elementos del civismo clásico por la centralidad del conocimiento cívico y el conocimiento de las leyes e instituciones, al tiempo que amplía sus horizontes hacia la promoción de la *Identidad cívica* mediante la *Autoeficacia* y *el sentido de agencia*. El gran desafío consiste en promover la participación estudiantil en acciones colectivas para la transformación social.

Los aprendizajes esperados, indicadores de logro y contenidos de este nivel expresan una fuerte promoción de la formación del sujeto moral, particularmente en los aspectos de *Integración de principios éticos*, *Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales* y *Voluntad de participar*. El alto porcentaje de *Perspectiva social* incrementa la pertinencia de la formación del sujeto moral. En tercer grado, se hace un mayor énfasis en el fomento de la *Voluntad de participar* y de la *Indignación ética* de manera explícita frente a injusticias, la organización social para contribuir a resolver necesidades colectivas y defender la dignidad humana, así como la participación en proyectos en los que desarrollen acciones y se compartan las decisiones con personas adultas para responder a necesidades colectivas; sin embargo, la acción prosocial es baja y el reconocimiento de sí mismo como agente moral no está presente en segundo grado de secundaria.

Se fomenta el análisis de las nociones sobre lo que es justo o injusto, el conocimiento y la práctica de los principios morales, el aprecio y el apego a los principios éticos y la identificación de problemáticas que afecten la comunidad escolar, así como la puesta en

marcha de alguna solución. Por ejemplo, se espera que los estudiantes valoren la participación social y política responsable, informada, crítica y comprometida, y participen colectivamente para influir en las decisiones que afectan su entorno escolar y social.

En los objetos curriculares evaluados del nivel secundaria, no se observa relevancia en la *Expresión de emociones morales*, porque las habilidades socioemocionales están desvinculadas de la formación moral del estudiantado. En este nivel decrecen el *Coraje cívico* y la *Acción prosocial* respecto al nivel de primaria.

Si bien se fomenta la indignación ética mediante la toma de postura ante diferentes acontecimientos, se reflexiona sobre la necesidad de expresar esta indignación, se fomentan la empatía y la perspectiva social, los aspectos que promoverían la participación activa de los estudiantes como el *Coraje cívico* y la *Acción prosocial* no son suficientes. Esto indica que siguen sin generarse las oportunidades para que los estudiantes actúen en favor del bien común, más allá de su comunidad educativa y participen en iniciativas comunitarias.

La formación del sujeto con dignidad y derechos en secundaria es el núcleo formativo que logra mayor equilibrio en sus resultados y, al igual que en la educación primaria, las *Capacidades para construir la paz* son las que se promueven con más fuerza. Tanto la contención de la violencia como el mantenimiento de la paz, aunado a su construcción, alcanzan el mayor porcentaje de relevancia en secundaria. El currículo de la asignatura de FCE promueve procesos formativos acordes para la resolución pacífica de conflictos, así como métodos alternos para hacerles frente considerando las necesidades, intereses o derechos que son antagónicos durante la manifestación de algún conflicto.

El programa de FCE, por sí solo, obtiene un puntaje más alto que el conjunto de los objetos curriculares en todos los descriptores, en especial en la promoción de la *Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos* y en el *Ejercicio de derechos específicos*. En el primer

caso, la conciencia de la dignidad es un aspecto importante en el inicio del curso en la escuela secundaria, y en ella se centran aprendizajes como el autocuidado, el cuidado del otro, la conciencia de los derechos y otros procesos formativos.

La formación del sujeto con dignidad y derechos implica un nivel de empoderamiento del estudiantado desde lo individual y desde lo colectivo, entre mayor conocimiento de sus derechos, mayor será su conciencia de sí como sujetos con dignidad y derechos. Tradicionalmente se ha reconocido el derecho a la protección de niñas, niños y adolescentes, no así en relación con su derecho a la participación, como agentes de cambio y como sujeto con dignidad y derechos. Lo anterior repercute en situaciones como el ejercicio de la sexualidad como derecho humano, cuyo desconocimiento coloca a los estudiantes en situaciones de riesgo para su vida presente y futura, por lo que es preocupante que el aspecto *Conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos* apenas alcance 13.9% en un nivel educativo donde su tratamiento es vital.

La formación del sujeto social se debilita en la educación secundaria, no obstante, se mantiene el énfasis en el respeto y la valoración de la diversidad, así como el fortalecimiento de la conducta colaborativa encontrado en la educación preescolar y primaria. La pertinencia de la educación cultural regionalizada y en la recuperación de concepciones y prácticas culturales es baja en este nivel educativo.

Estos resultados globales, derivados del análisis de todos los objetos curriculares, invitan a preguntar si el debilitamiento de la formación del sujeto social en la escuela secundaria es producto de una mayor especialización de las asignaturas que dificulta la transversalización de propósitos y contenidos, pues en preescolar y en un tramo de primaria, Historia, Lengua materna, Español y Geografía, junto con Conocimiento del medio y Exploración del mundo natural y social aportan a la formación del sujeto social.

Educación media superior

La EMS es un conglomerado de modalidades, planteles y subsistemas, cada uno con planes y programas de estudio propios. A este nivel educativo acuden los estudiantes que han concluido la educación básica, por lo que, además de contar con más de 15 años, se aproximan a la mayoría de edad en la que podrán ejercer los derechos políticos plenos. Su estructura curricular se organiza en torno a tres componentes: básico, propedéutico y de capacitación para el trabajo y en algunos casos, como el del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), se incorporan contenidos relativos a la formación en valores.

En su articulación con la educación básica como parte de la educación obligatoria, la EMS alineó la definición de su perfil de egreso a los once ámbitos definidos en el Modelo Educativo 2017. Entre ellos destacan los correspondientes a *Habilidades socioemocionales y proyecto de vida; Colaboración y trabajo en equipo; Convivencia ciudadana, y Cuidado del ambiente*. Se le atribuyen cuatro funciones: culminar el ciclo de educación obligatoria; su papel propedéutico para los estudiantes que proseguirán con la educación superior; preparar para ingresar al mundo del trabajo; y desarrollar habilidades socioemocionales fundamentales como parte del desarrollo integral de toda persona.

Posibilidades de la educación media superior para la educación ciudadana

En EMS los estudiantes se encuentran en un nivel de desarrollo moral y cognitivo propicio para promover una educación ciudadana crítica, sustentada en valores y en el compromiso ético. No obstante, por la conformación del currículo, el trabajo escolar en este nivel educativo suele estar centrado en aspectos disciplinares, así como el desarrollo de capacidades técnicas, algunas orientadas a ámbitos laborales específicos ya que es un nivel donde los estudiantes tomarán sobre su futuro académico y profesional.

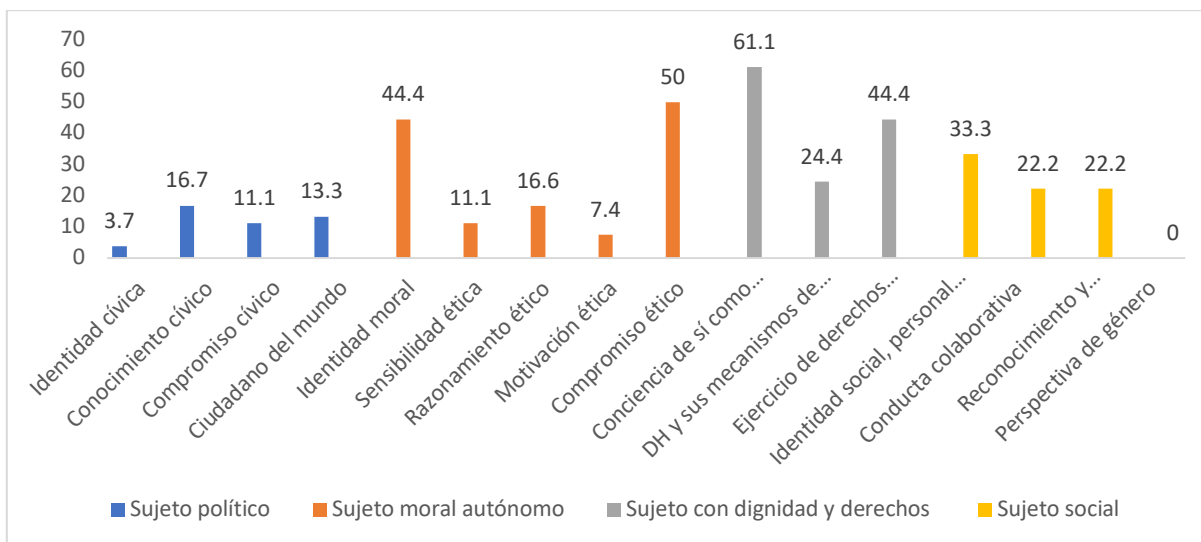
Como en las escuelas secundarias, en las de EMS los estudiantes entran en contacto con profesores de diversas asignaturas. En ellos encuentran distintos modelos para acercarse a los saberes disciplinarios y perspectivas diversas sobre el mundo. Los jóvenes cuentan con más herramientas para desarrollar iniciativas como grupo generacional y para expresar sus diferencias ante las figuras de autoridad dentro y fuera de la escuela. Estas condiciones del estudiantado se consideran materia prima de la educación ciudadana. Frente a este potencial, algunas instituciones de EMS suelen desplegar mecanismos de contención e incluso desalentar su organización; mientras que otras brindan espacios de expresión. Asimismo, se observa que, en este nivel educativo, las asignaturas exigen a los jóvenes mayores niveles de abstracción, y existe la tendencia a descartar su involucramiento con problemas del contexto próximo que demandan una intervención colectiva organizada.

Contribución del currículo de educación media superior a la educación ciudadana

Para evaluar el currículo de educación ciudadana en este nivel se consideraron los programas de tres asignaturas, de distintos subsistemas, como objetos curriculares a analizar: *Ética y valores*, impartida por la Dirección General de Bachillerato; *Desarrollo ciudadano*, del plan de estudios del CONALEP; *Ética*, impartida en tercer semestre de bachillerato tecnológico, así como los temarios de las seis habilidades socioemocionales de educación socioemocional.

Una mirada de conjunto permite reconocer que la educación ciudadana no tiene una clara presencia en la EMS, debido a su carácter disciplinario y vocacional donde los aspectos ciudadanos quedan al margen. Es el nivel en el que se identifican más vacíos y tampoco logra dar continuidad y consolidar lo aprendido en la educación básica ni profundizar en los procesos formativos en ella iniciados, con excepción del compromiso ético, la formación de la identidad moral y la conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos (gráfica 4.11).

Gráfica 4.11. Comparativo de los procesos y nociones clave de la educación ciudadana. Educación media superior



Fuente: elaboración propia.

En este nivel, lejos de encontrar el desarrollo de una complejidad creciente en el fomento de los aspectos nodales de la formación del sujeto político, los datos recabados muestran una drástica caída en los porcentajes obtenidos y una gran cantidad de aspectos ausentes. El conocimiento cívico continúa como eje de la formación del sujeto político, mediante el trabajo con las nociones clave de la cultura política, al tiempo que se promueven, de manera incipiente, *la valoración de la participación cívica actual y futura, y las actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática. La comprensión de los problemas que aquejan a la humanidad* es el aspecto mejor evaluado de la formación del sujeto político en EMS. Junto con los dos aspectos antes señalados pueden configurar un eje de formación ciudadana crítica, centrado en el interés por lo público, por la política y con herramientas para la participación democrática, toda vez que existen indicios de que ésta se fomenta.

Entre las ausencias destacables en este nivel se encuentran los aspectos relativos a la *Comprensión de las metas 2030 y Sentido de corresponsabilidad como parte de una*

ciudadanía global. La identidad cívica se fomenta débilmente. Otras ausencias conciernen a aspectos como *Compromiso y análisis crítico de los principales problemas del entorno*, *Diseño de acciones colectivas*, *Acción transformadora en el entorno* y *Proyectos de aprendizaje servicio*. Esta deficiencia excluye aspectos nodales en la formación del sujeto político que fortalecerían el desarrollo de capacidad de agencia y participación de los estudiantes de EMS. La revisión de los temarios para el desarrollo de habilidades socioemocionales arroja que los aspectos relacionados con la formación ciudadana del sujeto político carecen son también nulos.

En cuanto a la formación del sujeto moral autónomo, se destaca la *Identidad moral* con un alto porcentaje a partir de la integración de principios éticos. En segundo lugar, se fomenta el *Compromiso ético* mediante la *Voluntad de participar* y la *Acción prosocial*, con lo que se abre la posibilidad de forjar la acción moral necesaria para consolidar el proceso de reflexión ética que se ha gestado a lo largo de la educación básica. La *Expresión de emociones morales* y el *Involucramiento afectivo* son nulos, a pesar de considerar los propósitos y contenidos de la Educación Socioemocional. En este sentido, es bajo el porcentaje del desarrollo de la *Sensibilidad ética* ya que solo se promueve la Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales, frente al nulo fomento de la expresión de emociones morales y del involucramiento afectivo. De igual modo, el desarrollo de las cualidades morales del *Razonamiento ético* y la *Motivación ética* se fomentan de manera deficiente.

Los procesos y nociones relacionados con la formación de sujeto con dignidad y derechos son los que se fomentan con más fuerza, particularmente la *Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos*. Con ello se consolida la formación que se plantea para la educación básica y posibilita que los estudiantes de este nivel se empoderen y asuman una ciudadanía activa, en estrecha relación con otros procesos desplegados en los distintos núcleos formativos. Es el caso del *Ejercicio de derechos específicos*, ya que, a diferencia de lo que se presenta en los niveles anteriores, en éste se fomenta el respeto, exigencia y defensa de los

DH y la dignidad humana. Sin embargo, en la EMS no se fomentan de manera prioritaria las *Capacidades relacionadas con la cultura de paz*.

En lo que respecta al *Conocimiento y comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa*, en las asignaturas revisadas de EMS se reporta un nivel bajo centrado en el aprendizaje de las *Leyes y garantías de los derechos humanos* y de las *Instituciones y organismos de defensa y protección de los DH*, donde contenidos fundamentales en la adolescencia como *Derechos de niñas, niños y adolescentes* y los *Derechos sexuales y reproductivos* no se promueven. Los propósitos y contenidos de los temarios para promover habilidades socioemocionales carecen de relevancia en la formación del sujeto de derechos.

La formación del sujeto social se fomenta de manera considerable en el currículo de EMS en los tres programas seleccionados. Los aspectos que más se fomentan son la *Identidad social*, la *Cooperación*, así como el *Conocimiento y valoración de la diversidad*. Dichos resultados contrastan con la ausencia de aspectos como *Diversidad en los procesos de integración*, *Respeto y no discriminación* y *Equidad de género*. Lo anterior refleja que no se enfatiza la formación de capacidades para convivir en la diferencia aun cuando los programas analizados promueven procesos de pertenencia social. No se fomenta una educación culturalmente pertinente, ya que se omite el aprendizaje de la cultura regional, la comprensión de concepciones culturales y el análisis de las condiciones del entorno. Su ausencia impide el reconocimiento de la diversidad y el reconocimiento de las personas como sujetos con dignidad y derecho.

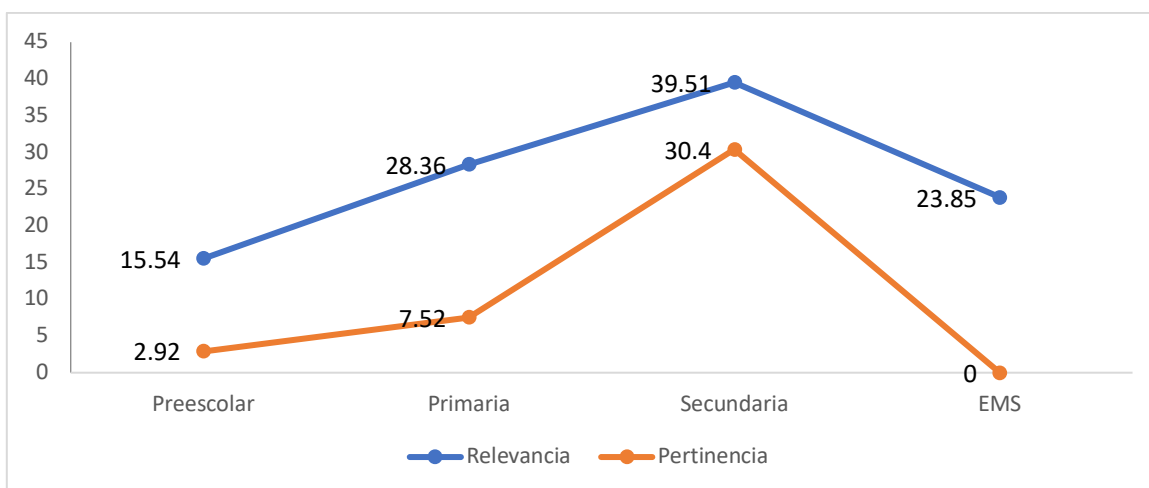
En los temarios para la Educación socioemocional, sólo se fomenta la identidad personal de manera regular, mientras que la identidad social se aborda de forma deficiente. En Autoconocimiento, foco del programa de primer semestre, se fomenta la generación de aprecio del estudiante como sujeto seguro, independiente emocionalmente, orgulloso de sus características y capaz de hacer las cosas por sí mismo y construir proyectos para el

futuro, pero sin una reflexión de las condiciones en las que es posible llevar a cabo sus proyectos.

Consideraciones generales del análisis por nivel

Una mirada de conjunto de la evaluación del currículo de educación ciudadana por nivel permite comprobar que la educación secundaria es el tramo del trayecto de la educación obligatoria en el que se alcanzan los mejores puntajes de pertinencia y relevancia (gráfica 4.12). Se observa una constante mejoría de los resultados globales de la evaluación del currículo desde preescolar hasta secundaria y luego desciende bruscamente en la EMS. Como veremos en el siguiente apartado, esta tendencia es más clara en la pertinencia, la cual en el último tramo de la educación obligatoria es de cero.

Gráfica 4.12. Promedio global de relevancia y pertinencia de la educación ciudadana por nivel



Fuente: elaboración propia.

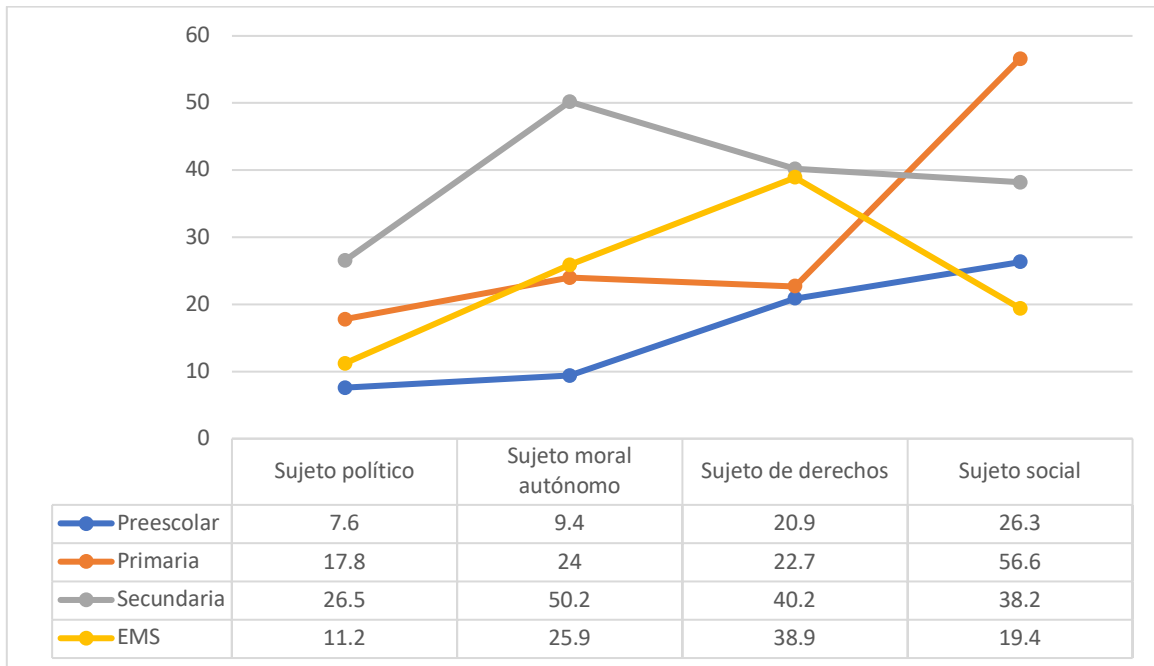
Como se pudo advertir en la tabla 4.5, la mayoría de los casos en los que se presenta una drástica disminución de porcentaje en EMS se ubican en el sujeto político y el sujeto moral. *La construcción de la identidad cívica, La participación de la comunidad escolar en acciones*

colectivas, y La motivación ética o la toma de perspectiva personal y social son quizá los que reportan un descenso más acentuado. Por el contrario, tres descriptores marcan un incremento constante a lo largo de la educación obligatoria: *La conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos, El compromiso ético y El ejercicio de derechos específicos* (tabla 4.5). Este dato abre la interrogante de si se trata de una evolución intencional en la formación o si obedece a la percepción de quienes diseñan el currículo de que a mayor edad mayores posibilidades de ejercer los derechos y desplegar el compromiso ético en la acción moral.

Aunque el Modelo Educativo 2017 no ofrece un currículo integral de educación ciudadana, existen descriptores y aspectos de ésta que se han incluido en espacios curriculares distintos a la FCE o a las materias tradicionalmente encargadas del tema en EMS. En la tabla 4.5 se han resaltado con negritas los casos en los que se obtiene un puntaje mayor a 40%, lo que se considera que supera el efecto de la asignatura FCE en primaria y secundaria y, por lo tanto, da cuenta de una visión más integral en la formación de algunos aspectos de la educación ciudadana. La mayoría de estos casos se ubican en el nivel de secundaria y en el sujeto moral, ninguno en la formación del sujeto político.

En el análisis integrado, con la evaluación de todos los objetos curriculares, la formación del sujeto político obtiene los puntajes más bajos en todos los niveles (gráfica 4.13) y de hecho los dos descriptores que obtienen el puntaje promedio más bajo pertenecen a este núcleo: *La participación de la comunidad en acciones colectivas y La participación de los estudiantes como agentes de transformación social*.

Gráfica 4.13. Porcentajes por núcleo y nivel

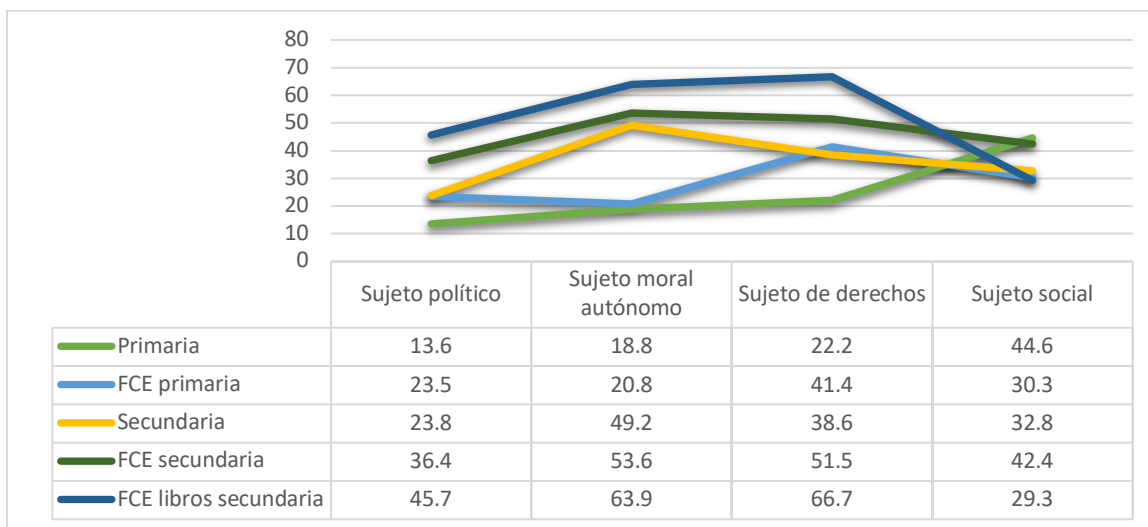


Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la gráfica 4.13, el punto más alto lo alcanza la formación de sujeto social en primaria, seguido por el sujeto moral autónomo en la secundaria. Al comparar estos datos con los resultados de la evaluación del programa de FCE para primaria y secundaria se advierte una notable mejoría en la mayoría de los casos, con excepción del sujeto social, el cual disminuye en los programas y libros de texto de secundaria.

Como ya se ha hecho notar, la educación secundaria es la que reporta mejores porcentajes en general y éstos se incrementan al analizar sólo el programa de FCE y los libros de texto de primer grado (figura 20).

Gráfica 4.14. Porcentajes por núcleo para primaria y secundaria. FCE



Fuente: elaboración propia.

Análisis de la pertinencia del currículo de educación ciudadana

Desde la perspectiva de la educación ciudadana, la pertinencia se evalúa mediante la revisión del grado en que los planteamientos curriculares atienden los intereses y las necesidades de formación política, moral y socioemocional de los estudiantes considerando sus procesos y etapas de desarrollo, tanto sociomoral como cognitivo, sus experiencias socioculturales, las condiciones en las que se desenvuelven y conviven, así como las problemáticas sociales que enfrenta la comunidad escolar.

Como resultado del proceso evaluativo se han identificado dos líneas de análisis en las que se condensan los resultados que se presentan a continuación: la pertinencia psicopedagógica y la sociocultural.

Pertinencia psicopedagógica

Esta línea de análisis se evalúa a partir de la revisión de la adecuación del currículo a las condiciones del desarrollo sociomoral del estudiantado en cada uno de los niveles de la educación obligatoria. Esto implica valorar el grado de contribución del currículo al logro de una identidad sana y de formas de colaboración justa y equitativa con las otras personas producto de la correspondencia entre lo que se pretende enseñar y lo que los estudiantes efectivamente pueden aprender.

Una subcategoría, ubicada principalmente en el campo del desarrollo del sujeto moral autónomo, organiza los descriptores y aspectos clave de esta línea: la *articulación con el desarrollo sociomoral*. Para dar cuenta de esta articulación, se evalúa si los contenidos se encuentran *dosificados de acuerdo con el desarrollo sociomoral* de los estudiantes, lo que implica tanto la identificación clara de las etapas de dicho desarrollo, como la secuenciación y gradualidad en su abordaje. Asimismo, se valora si se promueve la *toma de perspectiva personal y social*.

Como se advierte en la matriz de análisis (anexo 3), el fomento de la participación de los estudiantes como *agentes de transformación social* aporta elementos para valorar tanto la pertinencia psicopedagógica como la sociocultural. En este apartado se describen los hallazgos en la primera y más adelante se alude a los aspectos de este descriptor referidos a la pertinencia sociocultural.

En la tabla 4.6 se presentan los resultados de la pertinencia psicopedagógica en los cuatro niveles de la educación obligatoria. Se observa que sólo en la educación secundaria, los objetos curriculares revisados identifican claramente las etapas del desarrollo sociomoral. En los otros niveles este aspecto se reporta como nulo porque no se describen de manera explícita de dichas etapas en cada nivel. Sería necesario un análisis más profundo para evaluar si los contenidos se corresponden con dichas etapas, aunque no se expliciten.

Tabla 4.6. Pertinencia psicopedagógica en los cuatro niveles de la educación obligatoria (global y desglose por aspectos)

	Preescolar	Primaria	Secundaria	EMS
	%	%	%	%
Contenidos dosificados de acuerdo con el desarrollo sociomoral (global)	8.3	4.2	33.3	0.0
Identificación clara de las etapas de desarrollo sociomoral	0.0	0.0	29.2	0.0
Secuenciación y gradualidad	16.7	8.3	37.5	0.0
Toma de perspectiva personal y social	0.0	4.2	66.7	0.0
Perspectiva personal	0.0	4.2	54.2	0.0
Perspectiva social	NA	4.2	79.2	0.0
Participación de los estudiantes como agentes de transformación social*	4.2	3.0	12.5	0.0
Correspondencia con el desarrollo cognitivo	8.3	6.1	11.1	0.0

* No se incluyen los resultados de la correspondencia con las condiciones sociales.
Fuente: elaboración propia.

Respecto de la *secuenciación y gradualidad*, en los objetos curriculares revisados se observa cierta progresividad acorde con el desarrollo sociomoral, aunque no es consistente a lo largo de la educación básica ya que se reduce en la educación primaria y no se observa en los objetos curriculares de EMS. Esto significa que —aunque los procesos formativos fueran acordes con las etapas del desarrollo sociomoral de los estudiantes— no se advierte que los contenidos estén dosificados y se presenten de manera gradual a lo largo de la educación obligatoria, a fin de favorecer un sólido desarrollo moral y cognitivo.

Los libros de texto de secundaria de la asignatura FCE mejoran la pertinencia psicopedagógica, de manera particular en la adecuación del currículo a las condiciones del desarrollo sociomoral.

Con excepción de la educación secundaria, prácticamente no se promueve la toma de perspectiva personal y social. Esto significa que no se fomenta el sentido crítico propio a partir de la consideración de las posturas expresadas por otras personas, ni la formación de

criterios para configurar una postura ante los acontecimientos del entorno. El alto porcentaje obtenido en secundaria en este descriptor da cuenta de que es posible fomentar la toma de perspectiva personal y social desde los distintos objetos curriculares, lo que constituye una guía para fortalecer la pertinencia del currículo. El programa de FCE de este nivel obtiene un puntaje alto en este rubro (76.2%). En los objetos curriculares revisados de EMS no se observa la presencia de los aspectos que permiten evaluar la pertinencia.

La correspondencia con el desarrollo cognitivo es baja en todos los niveles de la educación obligatoria; lo que se explica porque el planteamiento curricular no hace alusiones específicas la manera como se vinculan los propósitos formativos y los contenidos con las posibilidades de aprendizaje según el desarrollo cognitivo del alumnado.

En la EMS se reporta como nulo, no sólo por la falta de menciones explícitas, sino porque las asignaturas revisadas se caracterizan por un alto nivel de abstracción que no necesariamente se corresponde con el desarrollo esperado en los estudiantes de los primeros semestres. Por el contrario, en el preescolar se presentan actividades y ejercicios cognitivos que parecen subestimar las capacidades de los estudiantes.

Pertinencia sociocultural

Esta línea de análisis supone la adecuación del currículo a las condiciones del contexto sociocultural, lo que implica valorar el grado de correspondencia entre los fines, programas de estudio, actividades y aprendizajes esperados, con las características del contexto social y cultural de los alumnos incorporando formas progresivamente complejas de organizar acciones colectivas. Está integrada por dos subcategorías: la correspondencia histórica, social y cultural para una educación ciudadana culturalmente pertinente; y la organización de la acción colectiva (pertinencia social).

Correspondencia histórica, social y cultural para una educación ciudadana culturalmente pertinente

Uno de los descriptores que permiten valorar si la educación ciudadana es culturalmente pertinente se centra en la revisión de la correspondencia histórica, social y cultural que promueve el currículo en relación con el *aprendizaje de la cultura regional*, la incorporación de las *concepciones y prácticas culturales* como objeto de aprendizaje y la *consideración de las condiciones del entorno* para brindar una enseñanza situada y contextualizada. Según los resultados obtenidos, los objetos curriculares evaluados ofrecen una educación ciudadana que no es culturalmente pertinente (tabla 4.7).

Tabla 4.7 Educación ciudadana culturalmente pertinente en los cuatro niveles de la educación obligatoria (global y desglose por aspectos)

	Preescolar	Primaria	Secundaria	EMS
	%	%		
Educación culturalmente pertinente (global)	0.0	15.6	15.2	0.0
Aprendizaje de la cultura regional	0.0	20	12.1	0.0
Concepciones y prácticas culturales	0.0	2.2	3.0	0.0
Condiciones del entorno	0.0	24.4	30.3	0.0

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo la tendencia marcada en la pertinencia psicopedagógica, los extremos de la educación obligatoria —preescolar y EMS— reportan porcentaje nulo de pertinencia cultural, desde los parámetros definidos en este modelo de evaluación.

En la educación primaria se advierte un esfuerzo por promover el aprendizaje de la cultura regional; sin embargo, la débil presencia de elementos que favorezcan la recuperación de concepciones y prácticas culturales en el proceso formativo, así como la poca promoción del acercamiento a las condiciones del entorno disminuyen la pertinencia cultural en este

nivel. Esto dificulta una educación ciudadana en la cual los estudiantes reconozcan la diversidad cultural y los conflictos relacionados con ella en su ámbito próximo y local como condición para la construcción de su identidad como sujetos sociales. Esto contrasta con el énfasis puesto al discurso de la valoración de la diversidad.

El puntaje más alto se observa en la consideración de las condiciones del entorno en secundaria (30.3%); no obstante, prevalecen los bajos porcentajes en el aprendizaje de la cultura regional, así como en la recuperación de concepciones y prácticas culturales. De manera particular, destaca que, en los libros de texto de FCE para secundaria, se incrementan los porcentajes de la educación ciudadana culturalmente pertinente ya que se favorece en ellos la comprensión de problemáticas que aquejan a la humanidad, el aprendizaje de la cultura regional y la promoción de la identidad global.

En EMS el Marco Curricular Común y las asignaturas evaluadas no fomentan el aprendizaje de la cultura regional, ni la comprensión de las concepciones culturales locales o el análisis de las condiciones del entorno. Esto va en detrimento de la pertinencia cultural y de la formación de sujetos sociales que no sólo valoren la diversidad, sino que reconozcan los aspectos valiosos de la cultura regional; tengan capacidades para analizar las condiciones del entorno que derivan en retos y necesidades que se deben enfrentar como colectividad; y participen de un alto sentido de pertenencia a diversos grupos sociales e identitarios.

De esta manera, se vislumbra el reto de construir espacios curriculares de distinta índole que favorezcan el conocimiento y valoración de los saberes y prácticas culturales regionales, su reconocimiento crítico al identificar sus procesos de cambio y permanencia, tanto como su vigencia actual, así como el contraste intercultural que permite identificar aquello que aporta a la cultura nacional y lo que enriquece la identidad regional. Asimismo, para lograr la pertinencia cultural, se requiere la reflexión crítica respecto de las concepciones y prácticas culturales que favorecen u obstaculizan el desarrollo; la incorporación de las representaciones sociales de la democracia, la participación, la justicia y la ciudadanía; así

como la reflexión sobre aspectos del entorno que impactan en la vida de las comunidades como la ignorancia, la inequitativa distribución del poder, la injusticia, la opresión, la desigualdad social y económica, y la inequidad de género, entre otras.

Organización de la acción colectiva (pertinencia social)

Esta subcategoría se evalúa mediante la revisión del grado en que el currículo impulsa la participación de la comunidad escolar en el *diseño y aplicación de acciones colectivas* que respondan a los problemas del contexto y sean de interés común. Esto implica la comprensión y análisis de los problemas del entorno, el diseño de acciones colectivas, la acción transformadora y la realización de proyectos de aprendizaje-servicio. A este análisis se suma la valoración del fomento de la *participación de los estudiantes como agentes de transformación social*, particularmente en lo relativo a la correspondencia con las condiciones sociales.

Los procesos formativos implícitos en lo que hemos llamado pertinencia social están directamente relacionados con la formación del sujeto político. En la educación preescolar permiten sentar las bases para el acercamiento y la participación de las niñas y niños en su entorno considerando su capacidad cognitiva, intereses y necesidades, cuestión que se reconoce en el enfoque de la asignatura Comprensión y Exploración del Mundo Natural y Social. En éste se señala que el preescolar ofrece posibilidades para que los estudiantes observen y se planteen preguntas sobre el entorno próximo y plantea la importancia de que participen en asambleas escolares para expresar sus opiniones sobre asuntos de su interés y sobre el mundo que les rodea. Más allá de esto, las oportunidades que pueden generarse en esta dirección desde la propuesta curricular 2017 son nulas (tabla 4.8).

Tabla 4.8 Pertinencia social en los cuatro niveles de la educación obligatoria (global y desglose por aspectos)

	Preescolar	Primaria	Secundaria	EMS
	%	%	%	%
Participación de la comunidad escolar en el diseño y aplicación de acciones colectivas (global)	2.1	10.6	24.3	0.0
Comprensión y análisis crítico de los principales problemas del entorno.	8.3	15.2	30.6	0.0
Diseño de acciones colectivas	0.0	12.1	33.3	0.0
Acción transformadora del entorno	0.0	3.0	22.2	0.0
Proyectos de aprendizaje-servicio	0.0	12.1	11.1	0.0
Participación de los estudiantes como agentes de transformación social*	4.2	3.0	12.5	0.0
Correspondencia con las condiciones sociales	0.0	0.0	13.9	0.0

* No se incluyen los resultados relativos a la correspondencia con el desarrollo cognitivo.

Fuente: elaboración propia.

En primaria se aprecia un ligero incremento en los aspectos que constituyen la participación de la comunidad escolar en el diseño y aplicación de acciones colectivas, aunque todavía se aprecian niveles muy bajos; de ahí que la promoción del diseño de acciones colectivas y proyectos de aprendizaje-servicio sea mínima (12.1%). Las referencias al entorno social de los alumnos son superficiales e insuficientes para promover la comprensión de lo que ahí ocurre. La promoción de la acción transformadora del entorno es prácticamente nula. Estos resultados acusan una pertinencia social baja porque son escasas las oportunidades que el currículo ofrece para forjar en los estudiantes capacidades para la participación en acciones transformadoras, sociales y de servicio.

Las oportunidades que el currículo brinda para forjar sujetos políticos participativos son mínimas, además de que el sentido de la participación no logra alcanzar un sentido político pleno hacia la transformación del entorno. Se aprecia debilidad en la promoción de experiencias de aprendizaje-servicio, como una vía para generar aprendizajes y fortalecer el involucramiento de los alumnos con los problemas y retos de su contexto. Se advierte la ausencia de una formación anclada en las condiciones de los alumnos y la mirada que tienen

sobre su entorno, en la correspondencia con el desarrollo cognitivo y con las condiciones sociales.

En secundaria los libros de texto plantean la realización de proyectos en los que se aplique lo aprendido y los estudiantes den cauce a sus preocupaciones y propuestas para participar en la prevención y solución de problemas comunes. Esto es parte de la metodología didáctica sugerida en los programas y al concretarse en los textos escolares se da un impulso a la pertinencia social de la educación ciudadana, ya que las actividades planteadas favorecen tanto la comprensión y análisis crítico de los principales problemas del entorno como la acción transformadora. En EMS no se observa en los objetos curriculares evaluados los aspectos que permiten evaluar la pertinencia social.

Al realizar el análisis de la pertinencia por dimensión formativa del sujeto ciudadano, se confirma que ésta se ubica en porcentajes de muy bajos a bajos en los objetos curriculares seleccionados. No obstante, en algunos descriptores se observa un incremento gradual desde la educación preescolar hasta la secundaria; los extremos de la educación obligatoria se caracterizan por la baja o nula pertinencia en la formación ciudadana (tabla 4.9). El mayor porcentaje se logra en la formación del sujeto moral, en la promoción de la perspectiva personal y social, particularmente en la educación secundaria.

Tabla 4.9. Pertinencia por dimensión formativa del sujeto ciudadano en los cuatro niveles de la educación obligatoria

	Descriptor	Preescolar (%)	Primaria (%)	Secundaria (%)	EMS (%)	Promedio
Sujeto político	2.2.2.1 Participación de la comunidad escolar en acciones colectivas	2.1	10.6	24.3↑	0.0	9.3
	2.2.2.2. Participación de los estudiantes como agentes de transformación social	4.2	3.0	12.5	0.0	4.9
Sujeto moral	2.1.1.1 Contenidos dosificados de acuerdo con el desarrollo sociomoral	8.3	4.2	33.3	0.0	11.5

	2.1.1.2 Toma de perspectiva personal y social	0.0	4.2	66.7↑	0.0	17.7
Sujeto social	2.2.1.4 Educación culturalmente pertinente	0.0	15.6	15.2	0.0	7.7
Puntaje promedio de pertinencia		2.92	7.52	30.4	0	

Fuente: elaboración propia.

Los bajos niveles de pertinencia en la formación del sujeto político alertan sobre la necesidad de fortalecer el currículo en los siguientes aspectos:

- Promover la comprensión y el análisis crítico de los principales problemas del entorno que afectan los derechos y el bienestar común y que ponen en riesgo la vida y el gobierno democráticos.
- Promover la participación de los estudiantes, sus familias y otros actores en la discusión de problemáticas de la comunidad escolar, para la definición, aplicación y evaluación de acciones colectivas, a través de mecanismos que fomenten diversas formas de participación, entre ellos las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aprovechar los problemas del contexto para la puesta en práctica de habilidades y valores de manera deliberada y consistente, con vistas a la transformación y mejora de las condiciones del entorno.
- Promover actividades que fortalezcan de manera deliberada el sentido de pertenencia, la adopción de normas y valores de la comunidad, el fomento del altruismo y la cooperación para la transformación de realidades próximas y lejanas desde una perspectiva global.
- Fomentar la participación a partir de la identificación de problemáticas del contexto social y definir criterios para evaluar su impacto en la solución de problemas o la mejora de condiciones sociales.

Análisis de la claridad del currículo

La claridad de un currículo es fundamental para que los usuarios se apropien de sus componentes y puedan ser partícipes de su implementación. Un currículo es claro si la forma como se presenta favorece su uso como herramienta que orienta la práctica y si su planteamiento, organización y el lenguaje utilizado favorecen la comprensión de los ejes, temas y aprendizajes esperados vinculados con la educación ciudadana. Así, el atributo principal que da claridad al currículo es que sea comprensible, tanto en la definición específica de la educación ciudadana como en la organización curricular.

El índice de claridad del currículo de educación ciudadana es de 23.3%, ya que en los documentos generales (Modelo educativo y Aprendizajes clave) se señala a la ciudadanía como aspecto central, pero no son comprensibles los rasgos que se espera desarrollar, y en los objetos curriculares evaluados no se presenta con precisión el enfoque metodológico de la educación ciudadana (tabla 4.10). La cantidad de elementos que integran el currículo, las diferentes denominaciones de los organizadores curriculares, la presentación somera de orientaciones didácticas y conceptuales, referidas principalmente en el glosario, así como el lenguaje excesivamente técnico de algunos apartados demeritan la claridad.

Tabla 4.10. Puntuaciones y porcentajes en cada descriptor y aspecto. Claridad

Subcategoría	Descriptor	%	Aspecto	%
Definición específica de la educación ciudadana	4.1.1.1 Definición explícita de la concepción de democracia, de ciudadanía y el sentido de la educación ciudadana y sociomoral.	33.3	Concepción de democracia	50
			Concepción de ciudadanía	26.7
			Sentido de la educación ciudadana	3.3
	4.1.1.2 Descripción precisa del enfoque metodológico de la educación ciudadana	22.5	Definición explícita de la formación sociomoral	53.3
			Enfoque competencial	23.3
			Procesos formativos	20
			Estrategias didácticas	36.7
			Estrategias de evaluación	10

Organización curricular comprensible	4.1.2.1. Comprensibilidad de los rasgos de la ciudadanía que se espera desarrollar para lograr el aprendizaje de la ciudadanía activa, crítica y comprometida	5	Perfil de egreso Intencionalidades educativas	10 0
--------------------------------------	---	---	--	---------

Fuente: elaboración propia.

Como se advierte en la tabla, dos subcategorías orientan la evaluación de la claridad del currículo de educación ciudadana. Se describen los resultados enseguida.

Definición específica de la educación ciudadana

En esta subcategoría se valoran cuatro aspectos: definición explícita de la concepción de democracia, de ciudadanía y el sentido de la educación ciudadana y sociomoral; así como descripción precisa del enfoque metodológico de la educación ciudadana.

Definición explícita de la concepción de democracia, ciudadanía y el sentido de la educación ciudadana y sociomoral

Un currículo de educación ciudadana debe establecer de manera explícita la concepción de democracia y de ciudadanía que orienta el proceso formativo, así como el sentido que se le da la educación ciudadana. Se espera que la concepción integral de democracia y de ciudadanía oriente a este currículo, de tal forma que se conciba al estudiante como un sujeto comprometido, participativo e informado, con un alto sentido de agencia y eficacia política, que ejerce sus derechos y defiende la dignidad humana, y participa en el espacio público, entre otros aspectos. En ese sentido, se espera que la formación ciudadana se conciba como un proceso deliberado de construcción de valores y prácticas democráticas en una sociedad, y que la educación socioemocional fomente el desarrollo personal y social, los valores y el sentido de pertenencia a la humanidad. Los hallazgos en la evaluación de la claridad del currículo en este punto son los siguientes:

Concepción de democracia. Se le concibe principalmente como forma de gobierno y de organización social, en la que sus principios y valores se expresan tanto en los procesos electorales, en la organización política, en el funcionamiento de las instituciones y en la organización de las elecciones, así como en la vida cotidiana pública y privada.

Concepción de ciudadanía. Esta noción es ampliamente citada a lo largo de los documentos curriculares: como uno de los fines de la educación, ámbito del perfil de egreso, se hace referencia a ella en el uso de las TIC como ciudadanía digital, en la introducción y enfoque de algunas asignaturas (Historias, paisajes y convivencia en mi localidad, Ciencias naturales y Tecnología, Geografía, Formación Cívica y Ética) así como en el área de desarrollo personal y social (Educación Socioemocional).

En estas alusiones se observa una concepción amplia de ciudadanía, ya que no sólo está relacionada con su dimensión formal y jurídica, sino que se hace referencia a la participación activa en la vida social, económica y política de nuestro país, al ejercicio y defensa de los derechos humanos, así como a disposición para “mejorar su entorno natural y social” (SEP, 2017, p. 20). Esta claridad en la definición de ciudadanía no se proyecta en los propósitos de las asignaturas ni en los aprendizajes esperados, con excepción de Formación Cívica y Ética.

Sentido de la educación ciudadana. No se define propiamente, sino que en el apartado declarativo del currículo se establece la formación ciudadana como uno de los propósitos del modelo educativo; se asume la necesidad de conocer el sistema democrático, los derechos y deberes ciudadanos, pero sin aludir a su intencionalidad como parte de la construcción de ciudadanía y de fortalecimiento de la democrática.

En el Modelo Educativo se alude a la educación para la ciudadanía en el ámbito *Convivencia y Ciudadanía* del perfil de egreso, así como en algunas citas bibliográficas. En el documento de *Aprendizajes Clave* se hace referencia dos veces a la formación ciudadana en Geografía

y en el glosario: “comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Su función es ofrecer los conocimientos y habilidades fundamentales para la vida cívica en la participación y ejercicio de los derechos ...” (SEP, 2017, p. 205)

Sentido de la educación sociomoral. Este es el aspecto con mayor claridad conceptual, aunque se orienta hacia el desarrollo personal y no se establece su relación con la educación ciudadana. Se hacen explícitos algunos valores como la diversidad, la solidaridad y la noviolencia con sus respectivas actitudes en la vida cotidiana, aunque de manera desarticulada, como si no formaran parte del ciudadano que se quiere formar.

En preescolar, tanto el sentido de la educación ciudadana como la definición explícita de la formación sociomoral son poco claros debido a que su descripción aporta elementos para orientar la formación ciudadana en este nivel. En primaria y secundaria se advierten niveles aceptables de claridad en el sentido de la formación ciudadana, principalmente en FCE. En los primeros grados, el currículo no es claro en estos aspectos. Segundo grado de primaria es el más que tiene niveles más bajos de claridad.

En EMS, el Marco Curricular Común establece de manera explícita las nociones de ciudadanía y democracia, así como las intencionalidades de la educación ciudadana y educación sociomoral; no obstante, sólo se encontraron referencias vagas en las asignaturas de Ética y Desarrollo Ciudadano.

Descripción precisa del enfoque metodológico de la educación ciudadana

Un currículo debería describir de manera suficiente los procesos formativos y las características del enfoque que guía la educación ciudadana, brindar orientaciones para su implementación didáctica y las estrategias sugeridas para el logro de los fines e intencionalidades educativas, tales como el aprendizaje basado en problemas, el método

de proyectos, la metodología socioafectiva, las técnicas participativas y para la comprensión crítica, entre otras. La descripción precisa del enfoque de evaluación y la inclusión de orientaciones al respecto también contribuyen a la claridad del currículo.

Enfoque competencial. En los documentos curriculares de la educación primaria y secundaria se consigna dicho enfoque como orientación metodológica de la educación ciudadana; pero no es claro debido a que no se describen sus características ni se brindan orientaciones suficientes para su comprensión ni para orientar su aplicación. En primaria y secundaria se logra una mayor claridad respecto de los niveles preescolar y EMS, ya que las intencionalidades educativas de los dos primeros hacen referencia explícita al mismo y en la asignatura FCE se incluyen otras orientaciones precisas.

Procesos formativos y estrategias didácticas. Son los aspectos más claramente definidos en el currículo, ya que se encuentran descritos tanto en los documentos declarativos del currículo como en la asignatura de FCE, particularmente en los *Ejes Democracia y participación ciudadana, Sentido de justicia y apego a la legalidad*. En quinto grado de primaria, los procesos formativos y las estrategias didácticas se evalúan con un nivel alto de claridad toda vez que las orientaciones didácticas son más explícitas. No obstante, en el resto de los objetos curriculares no se explican de manera suficiente las estrategias didácticas fundamentales para la educación ciudadana, como el aprendizaje basado en problemas, técnicas participativas o el enfoque socioafectivo.

Estrategias de evaluación. Se describe de manera insuficiente y poco clara el enfoque de evaluación de los contenidos, valores y habilidades ciudadanas, así como de los momentos, tipos, modalidades e instrumentos que se aplicarán, en pocos casos las orientaciones específicas son para la evaluación formativa, con excepción de lo incluido en la asignatura FCE en donde se advierte una mayor claridad.

Organización curricular comprensible

Esta subcategoría se evalúa considerando si son comprensibles los rasgos que se espera desarrollar para lograr el aprendizaje de la ciudadanía activa, crítica y comprometida. Éstos se deberían describir principalmente en el perfil de egreso y en las intencionalidades educativas establecidas en cada uno de los programas de estudio seleccionados.

Perfil de egreso. En éste se definen algunos rasgos de la formación ciudadana de manera insuficiente, sin aludir a los alcances esperados en la adquisición de conocimientos o en el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas a lo largo de la educación obligatoria. No se logra claridad, debido a que dichos rasgos se describen de manera general y fragmentada, pero no se brinda una visión integral de la educación ciudadana, ni de su desarrollo gradual en la educación obligatoria.

Intencionalidades educativas. En los distintos objetos curriculares no se definen claramente los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria en el campo de la educación ciudadana. Esto se explica porque el modelo curricular opta por una definición menos prescriptiva, lo que favorece la flexibilidad y la contextualización, aunque en ocasiones hace falta mayor precisión. Esta situación se agrava porque no es clara la distinción entre competencias, procesos formativos y habilidades socioemocionales, además de que finalmente se organiza el programa en temas y se enfatizan los conocimientos, típico de un enfoque temático. De esta manera, las intencionalidades educativas son desplazadas por los temas.

4.7 Análisis de la congruencia interna y externa

La congruencia es un atributo presente cuando los objetos curriculares vinculados con la educación ciudadana se articulen entre sí de manera consistente, de tal manera que en

conjunto contribuyen al logro de los propósitos planteados. En este modelo de evaluación se valora tanto la congruencia interna como la externa.

4.7 1 Congruencia interna

Se espera que los objetos curriculares de la educación ciudadana estén relacionados de manera congruente en términos formales, conceptuales y metodológicos. En este atributo se expresa la naturaleza técnico-pedagógica del diseño curricular en el enfoque didáctico, el tratamiento de los contenidos, la secuenciación, organización y el enfoque de evaluación.

Consistencia conceptual interna

Esta subcategoría se explora mediante la revisión de la consistencia de la concepción de ciudadanía en los fines, intencionalidades formativas y nociones, particularmente las relativas a la cultura política y la cultura de paz.

Consistencia en la concepción de ciudadanía en los fines, intencionalidades formativas y nociones

Se espera que la idea de ciudadanía que se establece en los documentos declarativos del currículo se aborde de manera consistente en las intencionalidades formativas (aprendizajes esperados, indicadores de logro, propósitos, objetivos, etc.) de los objetos curriculares evaluados, así como en las nociones clave de este campo formativo. Los tres aspectos que se describen a continuación integran este descriptor.

Consistencia entre fines de la educación ciudadana e intencionalidades formativas. En el Modelo Educativo se presenta un perfil de egreso con once ámbitos, descritos a lo largo de los cuatro niveles. Se dice que los rasgos de los mexicanos que se quieren formar se alcanzarán de manera gradual a lo largo de la educación obligatoria. En el ámbito *Convivencia y ciudadanía* esto parece difícil de lograr debido a que en los rasgos incluidos

no se advierte gradualidad ni progresión y se alude a facetas distintas de la ciudadanía, se incluyen aspectos relativos a la identidad, la inclusión, la diversidad, la cultura de la legalidad, los derechos humanos, la no discriminación y la cultura de paz.

Los rasgos clave de la concepción de ciudadanía incluida en otros apartados del Modelo Educativo, así como en los programas de la FCE no se incluyen en los perfiles de egreso, lo que resta consistencia al currículo. Nos referimos a la democracia y a la ciudadanía activa y participativa: ciudadanos libres, responsables, informados, capaces de defender sus derechos, de participar activamente en la vida social, económica y política de México, de llevar sus demandas de la vida cotidiana al ámbito público, intervenir en los asuntos de la colectividad, tomar decisiones, organizarse y realizar acciones que contribuyan al bienestar colectivo, así como participar en la transformación de su sociedad. Tampoco se alude a los valores éticos y cívicos, a la autonomía moral o la ciudadanía digital.

Aunado a lo anterior, las siguientes condiciones afectan la consistencia entre finalidades de la educación ciudadana e intencionalidades formativas:

- No se advierte relación entre los rasgos del perfil de egreso en el ámbito *Convivencia y ciudadanía* con los propósitos de los niveles.
- No se retoman estos rasgos en los programas de estudio, lo que no garantiza que sean considerados por el profesorado al realizar la planeación didáctica.
- En la argumentación sobre el preescolar, se incluyen aspectos relevantes de ciudadanía ausentes tanto en el perfil de egreso y en los aprendizajes esperados.
- En preescolar la promoción de la participación en asuntos colectivos se restringe a las conmemoraciones cívicas; en primaria a la participación escolar y el entorno próximo; hasta tercer grado de secundaria se contemplan acciones que implican el ejercicio de la ciudadanía en diversos ámbitos.
- Aspectos clave señalados en los propósitos y aprendizajes esperados de la asignatura FCE están ausentes en los perfiles de egreso: que el estudiante se reconozca como

persona digna y participe en acciones que fortalezcan su dignidad humana; la participación de los estudiantes en acciones que promuevan el respeto a los DH; el conocimiento y aplicación de las estrategias para la resolución de conflictos y la construcción de la paz; así como el ejercicio de derechos específicos, como el derecho al desarrollo integral.

- Algunos aprendizajes esperados de FCE en secundaria aparecen como rasgos del perfil de egreso de EMS, como el reconocimiento de las instituciones y la importancia del Estado de derecho.
- Se observan altas expectativas respecto de EMS. Parecería que en este nivel se consolidan los procesos formativos desplegados a lo largo de la educación obligatoria, lo que no ocurre en el campo de la educación ciudadana. Por ejemplo, en la asignatura *Desarrollo ciudadano* se aborda la valoración de decisiones políticas, pero no se promueve que los estudiantes sean partícipes como ciudadanos en formación, poseedores de derechos y responsabilidades.

Consistencia en las nociones clave de cultura política. Se espera que las nociones clave de la cultura política se presenten a lo largo de la educación obligatoria de manera gradual, con una complejidad creciente y basadas en aparatos teóricos y conceptuales afines. Esta consistencia se debería apreciar también en entre objetos curriculares.

En general se advierte consistencia conceptual, sin contradicciones importantes en el aparato conceptual relativo a la cultura política; no obstante, se detectan ausencias y saltos, tanto como abordajes complementarios. Estas situaciones se describen a continuación:

- La visión de ciudadanía plena que se incluye en los documentos generales se complementa con alusiones a la ciudadanía mundial en los programas de FCE del nivel de secundaria y con la primera acepción incluida en el glosario, la cual además afirma la valoración de la diversidad y la pluralidad.

- Los aprendizajes esperados y temas de *Valoración de la diversidad* se corresponden con la descripción de ciudadanía política y se orienta hacia la ciudadanía comunitaria.
- Las alusiones a la ciudadanía como agentes sustantivos de la democracia son intermitentes entre cada grado.
- No se alude a la sensibilidad ética, a la conciencia ciudadana, al fortalecimiento de valores específicos como la justicia, tolerancia, la libertad, la igualdad o la, solidaridad. No se relacionan las acciones de la autoridad pública con la protección de los DH, ni se hace referencia directa al sujeto de derechos como un sujeto con poder, como un sujeto político.

Consistencia en las nociones clave de cultura de paz. Se advierte gradualidad en los verbos de los aprendizajes esperados. En primaria el punto de partida es el análisis de las implicaciones de asumir una cultura de paz frente a la de la violencia y cierra con la comprensión de los distintos tipos de violencia y su rechazo, debido a que atentan contra la dignidad humana. En secundaria, se define la cultura de paz como un conjunto de competencias y un estilo de vida que respeta a la vida y rechaza todo tipo de violencias, se le valora como sustento de sus acciones y juicios sobre las relaciones humanas y se promueve para influir en el contexto social y político. No obstante, se advierten visiones equívocas y tratamiento de información que puede derivar en errores conceptuales:

- Paz y la cultura de paz son tratadas casi como sinónimos.
- No se vincula al poder con la conciencia de sí como sujeto de derechos ni con la igualdad entre hombres y mujeres. Sin referencias al poder, la teoría sobre los conflictos es incompleta.
- Se alude a los tipos de violencia sin definirlos y la propuesta didáctica se centra en su rechazo, el cual se confunde con una manera de resolver conflictos.
- La noviolencia, concepto clave de la cultura de paz, no se incluye en la propuesta curricular, aunque sí en los libros de texto.

- Se hace referencia a la solución de conflictos y de problemas como sinónimos. El arbitraje se presenta como método alternativo, cuando es un método legal.
- Se alude a intereses, necesidades y posturas, pero no se distinguen unas de otras, lo que puede originar errores conceptuales frente al conflicto.
- No se describen las competencias para resolver conflictos de manera pacífica.

Consistencia metodológica

Esta subcategoría se evalúa mediante la revisión de tres aspectos: abordaje integral de la educación ciudadana; experiencias de aprendizaje coherentes con el enfoque de educación ciudadana; y expresión consistente de los enfoques de moral democrática, género y DH.

Abordaje integral de la educación ciudadana

La integralidad de la educación ciudadana está dada por las posibilidades que brinda el currículo para su abordaje interdisciplinario, que brinde una formación integral en la que se desarrollen las distintas dimensiones del sujeto ciudadano, con equilibrio formativo entre conocimientos, habilidades y actitudes y en la que se trabaje tanto en el plano formal de las asignaturas, como en la cultura escolar. Esto último implica, de manera particular, la promoción de espacios para la participación.

Formación ciudadana integral e interdisciplina. En la descripción de los *desafíos de la sociedad del conocimiento*, se dice que la escuela sigue siendo una institución fundamental para formación integral de los ciudadanos y que el currículo debe concentrarse en formar integralmente a los alumnos para que sean ciudadanos responsables (SEP, Aprendizajes clave 2017). Aunque se da importancia a la ciudadanía como parte del discurso curricular, en la práctica este propósito se reduce al espacio de la asignatura FCE ya que la concepción del estudiante como sujeto de derechos, que puede participar, opinar, dialogar, deliberar, elegir representantes, emprender acciones colectivas orientadas al bien común en la vida

cotidiana de la escuela está ausente en el resto de los objetos curriculares y en la organización de la experiencia educativa.

De hecho, la asignatura Formación Cívica y Ética se define como “el espacio curricular dedicado a formalizar saberes vinculados a la construcción de una ciudadanía democrática y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos” (SEP, Aprendizajes clave 2017, p. 437). Si bien formalmente el currículo no promueve el trabajo interdisciplinar, algunas asignaturas y otros espacios curriculares no directamente vinculados con este campo contribuyen a la formación ciudadana.

Equilibrio formativo. Se argumenta que el modelo tiene un enfoque competencial; sin embargo, no se advierte la centralidad en la competencia y finalmente se condensan en temas. De esta manera, prevalece la tradicional organización temática, en la que sus componentes se fragmentan, permanecen desarticulados y se dificulta tanto la transversalización de las nociones y enfoques de la educación ciudadana como el desarrollo de un enfoque competencial en el que las nociones, habilidades y actitudes se promuevan en conjunto y en equilibrio.

Cultura escolar, gestión democrática e infraestructura de participación. Los planteamientos curriculares exitosos muestran que la educación ciudadana requiere que, además del abordaje formal en una o varias asignaturas, se generen ambientes escolares y formas de gestión que conviertan a la escuela en una comunidad de aprendizaje de los valores y de la vida democrática. El Modelo Educativo 2017 reconoce lo siguiente:

- Las condiciones en las que tiene lugar el proceso educativo influyen en él, por lo que es necesario crear en la escuela condiciones y procesos para aprender.
- En la argumentación sobre la escuela primaria se alude a la importancia de la cultura escolar como dispositivo formativo, principalmente a partir de la interacción con los pares y con los adultos, así como mediante la disciplina y a las normas.

- Algunas estrategias para transformar las condiciones para el aprendizaje aluden a la autonomía de gestión, la escuela al centro o el SATE; también se alude al CTE, al trabajo colectivo, el liderazgo directivo, la corresponsabilidad de las familias, la creación de ambientes de aprendizajes y de comunidades de aprendizaje.

No obstante, en los casos que se describen a continuación, no se incluyen lineamientos para concretar el discurso curricular:

- El docente tiene un rol fundamental en la construcción de un ambiente escolar y de aula positivo, principalmente al interesarse en los estudiantes, dialogar con ellos y favorecer un clima de confianza y respeto. Sin embargo, en la descripción de los elementos a considerar en el trabajo en el aula, no se incluye la creación de espacios participativos, dialogantes, de debate y deliberación. El diálogo es contenido y herramienta didáctica, pero no parte fundamental de la vida escolar.
- Se dice que la escuela enseña conocimientos y capacidad de convivencia, pero no se observan lineamientos para promover el aprendizaje práctico de la democracia en el aula y en la escuela.
- Se reconoce la importancia del ambiente, el clima escolar y la naturaleza de las interacciones como espacios de formación de valores; pero no se encuentran orientaciones, recomendaciones o lineamientos que fomenten la intervención explícita sobre este ámbito informal y no formal de la educación ciudadana.
- Aunque existen oportunidades para reconocer a la escuela como un espacio real de formación ciudadana y ejercicio de los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes, está ausente el sujeto que participa, que propone, que asume la responsabilidad por lo público y que aplica sus valores democráticos. No se promueve la creación de estructuras para la participación estudiantil.
- Se reconoce que la escuela no es el único espacio de formación, por lo que se plantea un trabajo con las familias y la apertura a instituciones públicas y privadas, pero no se señalan mecanismos que claramente incidan en la formación ciudadana. La articulación

con estas instituciones se orienta al fortalecimiento de la escuela, lo que quizá es prerequisite para promover su transformación como ámbito para el aprendizaje de la democracia.

- Se alude a la estructura vertical y rígida del sistema educativo y se plantean estrategias para su transformación; pero no se reconoce que la escuela reproduce esta configuración, la cual dificulta la experiencia democrática y la participación.
- Se describe cómo la escuela reproduce prácticas de violencia que provienen del entorno y que es preciso intervenir para prevenirla y erradicarla; pero no se promueve la participación comprometida y democrática de la comunidad escolar, en particular de los estudiantes, en el análisis, prevención y atención de la violencia.

Estas discrepancias entre el plano declarativo y las orientaciones curriculares restan a la consistencia de la experiencia educativa para la ciudadanía. Como resultado, tenemos un currículo que principalmente forma ciudadanos mediante la asignatura de FCE y algunos esfuerzos aislados de interdisciplina, pero no fomenta la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, en el ejercicio de sus derechos o en la realización de acciones para el bienestar común. Los proyectos de aprendizaje-servicio que se promueven desde las asignaturas tampoco son ocasión para generar una formación ciudadana orientada a la apropiación del espacio público o a la vinculación con la comunidad para fortalecer la identidad cívica y aplicar los principios, valores y procedimientos democráticos en la vida cotidiana de los estudiantes. La infraestructura de participación está ausente en el discurso curricular, lo mismo que el diálogo democrático como constitutivo de la vida escolar.

Experiencias de aprendizaje coherentes con el enfoque de educación ciudadana

Como se explica en el marco de referencia, las experiencias nacionales e internacionales de educación ciudadana han mostrado la pertinencia y efectividad de un conjunto de enfoques metodológicos, perspectivas pedagógicas y técnicas didácticas, entre las que se encuentran

el enfoque socioafectivo, la comprensión crítica y problematizadora, el enfoque práctico, vivencial y la realización de proyectos, las técnicas participativas, la discusión de dilemas, el aprendizaje significativo y socialmente relevante, entre otras. Por esa razón, esta subcategoría se evalúa mediante la revisión de la promoción de procesos que fomenten la comprensión crítica y la problematización; el enfoque práctico y la realización de proyectos; el enfoque socioafectivo y el uso de las TIC.

El enfoque pedagógico de la educación ciudadana requiere ser integrador y, por tanto, considerar los procesos cognitivos que los estudiantes desarrollan en torno a las diversas nociones involucradas con la educación ciudadana, así como los procesos socioculturales que intervienen en el aprendizaje. Requiere contribuir a fortalecer la búsqueda de información en distintas fuentes; el debate, el diálogo y la deliberación en torno a problemas o situaciones diversas; la participación efectiva en espacios escolares y comunitarios donde se tome en consideración la perspectiva del alumnado; la colaboración organizada en proyectos que redunden en el bienestar colectivo, entre otras estrategias.

Se identifican principios didácticos congruentes con una educación ciudadana de orientación democrática y comprometida con los DH. Se reconoce la importancia del trabajo docente para construir ambientes de aprendizaje y un clima socioemocional democrático y confianza; sin embargo, no se alude a su papel en la construcción de la autonomía moral, en la promoción del pensamiento crítico ni en la formación de una ciudadanía activa. Está ausente de la reflexión sobre el trabajo docente la neutralidad activa, indispensable en una educación ciudadana crítica, comprometida y transformadora.

Se señala la necesidad de un trabajo pedagógico centrado en la actividad de los alumnos para que forjen un pensamiento analítico, crítico, basado en el trabajo colaborativo y participativo en clase y donde la evaluación constituye en un referente para la mejora personal como parte de la planeación y la enseñanza.

En FCE se plantean lineamientos metodológicos congruentes con el enfoque de educación ciudadana, tales como la reflexión, el análisis, el diálogo, la discusión y la toma de postura; el empleo de procedimientos democráticos para la deliberación, toma de decisiones y elección de representantes y autoridades; el ejercicio práctico de lo aprendido; la comprensión crítica, y el desarrollo del razonamiento y juicio ético; la realización de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Asimismo, se promueve el aprendizaje dialógico para la comprensión de conceptos clave y la metacognición. Se recomienda la recuperación de experiencias personales y sociales como recurso para desarrollar el aprendizaje, el juicio crítico y la sensibilidad ética; propiciar la reflexión ética ante situaciones que involucran conflictos de valores; promover la congruencia ética en el desarrollo y la acción moral, las habilidades para el diálogo y la toma de decisiones autónoma; el trabajo transversal con otras asignaturas y la realización de un proyecto integrador que promueva tareas de indagación, reflexión, diálogo y participación.

Se hace énfasis en la resolución de conflictos, pero no se propone de manera explícita el enfoque socioafectivo que acompaña a la provención, negociación y mediación como métodos alternativos para hacer frente a los conflictos y para construir un clima escolar adecuado para ambientes de aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía.

Las orientaciones didácticas son centrales para la congruencia metodológica, aportan elementos para el trabajo con las nociones, la articulación con otras disciplinas y la relación con los asuntos relevantes del entorno a fin de lograr aprendizajes significativos. En ellas se recomienda el empleo del diálogo, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión

crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo y la participación. Las orientaciones para la evaluación son consistentes con este planteamiento metodológico.

Como se advierte, una fortaleza del currículo de educación ciudadana es la congruencia metodológica, aportada principalmente por la asignatura FCE.

Expresión consistente de los enfoques de moral democrática, género y derechos humanos.

Se explora mediante la revisión del enfoque de la educación en valores, el aprendizaje integral de los DH y el abordaje consistente de la perspectiva de género. Al respecto es notable lo siguiente:

- Se reconoce la importancia de los valores como criterios que orientan la convivencia; se promueve la aplicación de la ética de la responsabilidad y del cuidado, así como la práctica de los valores en la vida escolar y en la comunidad.
- Como la ciudadanía se construye en el ejercicio de los DH, se promueve su conocimiento; el análisis de casos y de condiciones culturales y estructurales que los vulneran o propician su vigencia; el ejercicio de éstos en el aula y fuera de ella identificando tensiones entre derechos para resolver conflictos y satisfacer necesidades; acciones para la defensa y para la exigencia considerando las obligaciones del Estado para protegerlos DH.
- En los distintos objetos curriculares la perspectiva de género se aborda de manera consistente en el tratamiento de las nociones clave, los procesos formativos, las experiencias de aprendizaje, el uso del lenguaje, los ejemplos y las ilustraciones. No obstante, es necesario fortalecer la perspectiva de género como enfoque, más que como tema. Al respecto, destaca que se tratan con claridad los conceptos clave perspectiva de género, igualdad de género y equidad de género.
- La desarticulación entre FCE y Educación Socioemocional. De hecho, algunos procesos formativos de la primera requieren competencias que no se definen en ella porque se

ubican en la segunda; sin embargo, a lo largo de la propuesta curricular, no se establecen estos vínculos.

Solo en los libros de texto se presentan evidencias de integración de la educación ciudadana desde un enfoque de derechos humanos, género, paz, sustentabilidad, cultura de la legalidad, desde una visión amplia de ciudadanía y democracia.

4.7.2 Congruencia externa

Alude a la consistencia de los fundamentos centrales del currículo de educación ciudadana con los referentes de política educativa en este campo (ENCCIVICA) y normativos que los definen (Artículo tercero Constitucional y Ley General de Educación).

Correspondencia normativa

Se espera que los fines y propósitos del currículo sean consistentes con lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional y en la Ley General de Educación, lo que implica una clara relación entre unos y otros; que se brinden oportunidades para que los estudiantes reconozcan y apliquen los principios y valores establecidos en estas leyes; y se fomente la consciencia sobre su propia dignidad y la de los demás. Asimismo, se espera que, en los propósitos, perfiles de egreso e intencionalidades educativas y temas, se identifiquen los planteamientos de la LGE en materia de derechos humanos, convivencia, diversidad, legalidad, derechos de los pueblos indígenas, democracia, equidad, inclusión, derecho a la educación, protección y prevención, principios de libertad y responsabilidad en el proceso educativo.

Artículo Tercero Constitucional. El currículo es congruente con el Artículo Tercero Constitucional ya que tanto en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria como en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral, se hace referencia explícita a dicho artículo. Asimismo, en los objetos curriculares revisados se delinean los rasgos de una

educación de carácter democrático, laico y orientado al respeto de los derechos humanos y relacionada con los valores de igualdad, solidaridad, libertad, dignidad humana y justicia. Estos preceptos se integran al perfil de egreso, así como a algunos ejes y temas de FCE; aunque no se traducen de manera consistente a lo largo de la propuesta curricular, sino que se incorporan de manera fraccionada, tal como se presentan en las leyes, lo que dificulta la articulación y tratamiento pedagógico.

Ley General de Educación. En su artículo 7° se establecen aspectos relacionados con la educación ciudadana, los cuales se incorporan al Modelo educativo con las siguientes excepciones: fomento a los valores y principios del cooperativismo y derechos de niñas, niños y adolescentes.

Congruencia externa con la ENCCIVICA

Se espera que los propósitos, perfiles de egreso, intencionalidades educativas y temas se abordan de manera consistente las nociones y procesos establecidos en la ENCCIVICA, particularmente en relación con la democracia de ciudadanía, la ciudadanía activa, la educación cívica como proceso deliberado de construcción de prácticas y valores, la promoción de las acciones de los ejes Verdad, Diálogo, Exigencia, así como la apropiación del espacio público.

En términos generales el Modelo Educativo no es congruente con la Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023 (ENCCIVICA). Ésta presenta un marco jurídico amplio que incluye el sistema internacional de derechos humanos y un marco conceptual para la definición del problema vinculado con la cultura cívica. Aunque se advierte cierta afinidad con la concepción de ciudadanía del glosario del Modelo Educativo, no corresponde con la definición ampliada que desarrolla la ENCCIVICA. Se hace referencia a una ciudadanía plena y a una ciudadanía mundial, pero no a una ciudadanía integral y no se alude a la capacidad de agencia de la ciudadanía.

Existe consistencia en la concepción de democracia como forma de vida y de gobierno en *Formación Cívica y Ética*; sin embargo, falta consistencia en la promoción de prácticas democráticas en los espacios donde los estudiantes participan, además que se limita su participación a nivel familiar y escolar, dejando fuera del alcance del alumnado a otros espacios públicos en los que puede participar y posicionarse para ejercer su ciudadanía; lo que refuerza la idea de una ciudadanía restringida y no corresponde a la finalidad educativa expuesta en los documentos rectores. En general, no se promueve la apropiación del espacio público, ni los mecanismos para el debate y la deliberación. Esto permite afirmar que no hay congruencia con la *ENCCIVICA*.

4.8 Análisis de la equidad

En México, el principio de equidad suele asociarse con la justicia social, criterio para juzgar condiciones estructurales que hacen posible el ejercicio de derechos y el acceso a satisfactores de bienestar, particularmente a una educación de calidad. En el modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, la equidad consiste en el conjunto de posibilidades que brinda el sistema educativo para que “todos los estudiantes, sin importar su género, origen étnico, cultural, o condición de discapacidad, tengan una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial” (SEP, 2017: 149).

Para promover la equidad, un currículo requiere responder a las necesidades de los estudiantes y de sus grupos de pertenencia, así como favorecer la adaptación dinámica al contexto. Por ello la flexibilidad curricular es condición de equidad, particularmente cuando los usuarios del currículo pueden efectivamente hacer las adecuaciones necesarias.

Desde este modelo de evaluación del currículo de educación ciudadana, la equidad implica la factibilidad de que éste pueda aplicarse en cualquier modalidad escolar, región geográfica, comunidad o grupo del Sistema Educativo Nacional, de tal modo que los fines y propósitos previstos en cada nivel y grado de la educación obligatoria sean alcanzados por

todos los estudiantes sin que sus condiciones étnicas, religiosas, culturales, regionales o de otra índole sean obstáculo para ello. Lo que hace que el currículo contribuya efectivamente a la equidad se deriva de los lineamientos o directrices:

- Mecanismos y orientaciones para realizar ajustes a los programas de estudio que respondan a quienes presentan alguna desventaja para aprender al mismo ritmo que la mayoría de la población en edad de cursar un nivel y grado.
- Previsión de libros y materiales que respondan a las diferentes características de los estudiantes y a la diversidad de sus antecedentes y rasgos culturales.
- Garantías para un clima escolar donde prevalezca la seguridad, tolerancia, integración, justicia y disciplina.
- Metodologías didácticas que generen las oportunidades necesarias para que todos los estudiantes desarrollen habilidades educativas útiles para la vida como resultado de la educación que reciben en la escuela (Bracho y Hernández, 2005).

Considerando estos elementos, se identifican dos categorías como líneas para el análisis de la equidad en el currículo de la educación ciudadana: la atención a la diversidad, y la inclusión e interculturalidad. Para evaluar cómo el currículo genera oportunidades de aprendizaje ante la diversidad de condiciones de los estudiantes, se ponderó su presencia como lineamientos que orienten a los docentes y directivos en el desarrollo de acciones para impulsar la equidad.

En términos metodológicos, para evaluar esta dimensión se amplió la muestra de objetos curriculares. Inicialmente el análisis se apegó a la muestra original del currículo de educación ciudadana, es decir, los documentos generales *Modelo educativo*, *Aprendizajes clave* y *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común*, así como los programas de estudio seleccionados. Se advirtió que los aspectos de diversidad, inclusión e interculturalidad estaban débilmente incluidos en 5º grado de Historia y Geografía; pero estaban mejor expresados en grados que habían quedado fuera de la muestra (4º y 6º de

primaria), así como 2º y 3º de secundaria para el para el caso de Historia. La decisión de ampliar la muestra en el caso de equidad hace evidente que ésta no se promueve de manera consistente y progresiva en la educación obligatoria (tabla 21).

Tabla 21
Ampliación de la muestra de grados evaluados

Nivel	Programas de estudio	Grados
Preescolar	Exploración y comprensión del mundo natural y social	1º de preescolar
Primaria y secundaria	Conocimiento del medio	1º y 2º de primaria
	Lengua materna. Español	1º a 6º de primaria
		1º a 3º de secundaria
	Lengua materna. Lengua indígena	1º a 6º de primaria
	Historia	4º a 6º de primaria
		1º a 3º de secundaria
	Geografía	4º a 6º de primaria
	1º de secundaria	
	Formación cívica y ética	4º a 6º de primaria
		1º a 3º de secundaria
EMS	Ética y valores (DGB)	1er semestre
	Desarrollo ciudadano (CONALEP)	1er semestre
	Ética (Bachillerato tecnológico)	3er semestre

a) Atención a la diversidad

Esta línea de análisis se evalúa mediante la revisión de las oportunidades de aprendizaje para distintas condiciones de los estudiantes, lo que implica promover una planeación didáctica flexible en la que se reconozca la diversidad cultural, de capacidades e intereses de los estudiantes y sus contextos. En el conjunto de los objetos curriculares evaluados de la educación obligatoria, este aspecto obtiene un 30.6%, mayor que el obtenido en los otros aspectos que definen la equidad (tabla 22).

Tabla 22
Porcentaje obtenido en los aspectos para evaluar la atención a la diversidad en el currículo de educación obligatoria

Subcategoría	Descriptor	Aspectos	Porcentaje
5.1.1 Oportunidades de aprendizaje para distintas condiciones de los estudiantes	5.1.1.1 Promoción de una planeación didáctica en la que se reconozca la diversidad cultural, de capacidades e intereses de los estudiantes y sus contextos.	Planeación didáctica flexible	30.6

En el análisis de los programas se advierte que sólo en *Exploración y comprensión del mundo natural y social* y en *Lengua materna. Lengua indígena* se alude a la planeación didáctica flexible, culturalmente situada, que atienda la diversidad de capacidades e intereses de los estudiantes y sus contextos culturales, sean o no indígenas; en el resto de las asignaturas no se promueve.

b) Inclusión e interculturalidad

Dos subcategorías integran esta línea de análisis. La primera es la inclusión de estrategias para promover la igualdad, lo que implica aplicar el currículo, particularmente en contextos que generan exclusión y discriminación, en el marco de una política educativa y de gestión del currículo en este sentido. La segunda subcategoría es la promoción de la inclusión y la interculturalidad en el contexto escolar, mediante orientaciones para la creación de aulas inclusivas y para el desarrollo de capacidades para la convivencia intercultural, inclusiva, así como para la incorporación de procesos formativos que atiendan la diversidad y combatan la discriminación.

En la tabla 23 se advierte que las *estrategias de política educativa y de gestión del currículo para su aplicación en contextos diversos* obtienen un bajo puntaje general (16.3%). Esto sugiere cierta ambigüedad en el Modelo Educativo 2017 ya que se plantean disposiciones

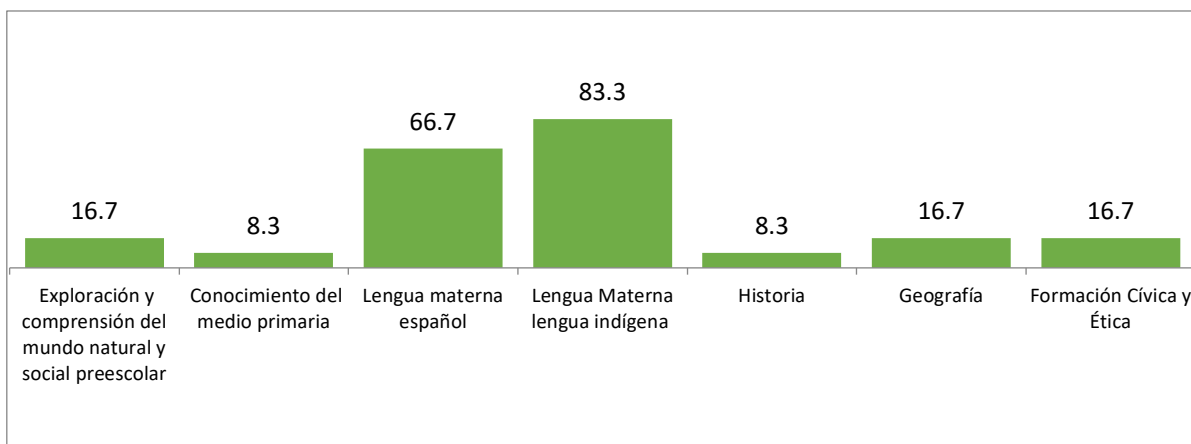
generales sobre el sentido y características de la equidad en la educación ciudadana, pero no se ofrecen lineamientos precisos para la gestión del currículo en contextos diversos.

Tabla 23
Porcentaje obtenido en los aspectos para evaluar la atención a la diversidad en el currículo de educación obligatoria

Subcategoría	Descriptor	Aspectos	Porcentaje
5.2.1 Estrategias para la promoción de la igualdad	5.2.1.1 Inclusión de estrategias específicas para la aplicación del currículo en contextos diversos.	Política educativa y de gestión del currículo para su aplicación en diversos contextos	16.3
5.2.2. Promoción de la inclusión y la interculturalidad	5.2.2.1 Promoción de aulas inclusivas y desarrollo de capacidades para la convivencia intercultural e inclusiva para rechazar la discriminación.	Inclusión	18.4
		Interculturalidad	26.5

En los programas de estudio de educación básica se apreciaron notorias diferencias en el grado de precisión de los planteamientos relativos a la equidad en la educación ciudadana. Los programas de lengua proporcionan lineamientos explícitos para atender a la diversidad, y fomentar la inclusión y la interculturalidad mediante la práctica social del lenguaje, así como en las orientaciones didácticas. En éstas se reconocen las particularidades culturales de los estudiantes y se estimula el trabajo entre quienes presentan diferentes niveles de dominio de la lengua, de tal manera que estas diferencias se conciben como oportunidades para el aprendizaje (figura 20).

Fig. 20
Porcentaje obtenido en Equidad en programas de estudio de Educación Básica



El programa *Lengua materna. Español* incluye aprendizajes esperados para la práctica social de lenguaje *Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural*, la cual forma parte del ámbito de *Participación social*. Asimismo, en varios grados se encuentran aprendizajes asociados al reconocimiento de la diversidad lingüística en diversos contextos, y se promueve el análisis de actitudes, prejuicios y estereotipos asociados a diferentes formas de hablar el español. Por su parte, el programa *Lengua materna. Lengua indígena* presenta lineamientos para el diseño de los programas en cada lengua, lo que favorece que se brinden orientaciones precisas y explícitas sobre la manera de considerar el contexto comunitario de los estudiantes y acerca de las diferentes concepciones que puede haber entre ellos sobre los usos de la lengua. La presencia clara de dichas directrices permite sugerir su incorporación en los programas de estudio de las demás asignaturas con este nivel de precisión.

El programa de *Geografía* contempla acercamientos a la vida local en los cuales apreciar la interculturalidad; en cambio, en *Conocimiento del medio*, *Historia* y *Formación Cívica y Ética* las alusiones a la diversidad son generales y abstractas, sin referencia al entorno próximo o local de los estudiantes. En *Conocimiento del Medio* se destacan los elementos comunes –características, costumbres y tradiciones– en el contexto familiar, escolar y comunitario;

pero no se contempla el reconocimiento de diferencias culturales ni los conflictos que éstas pueden generar.

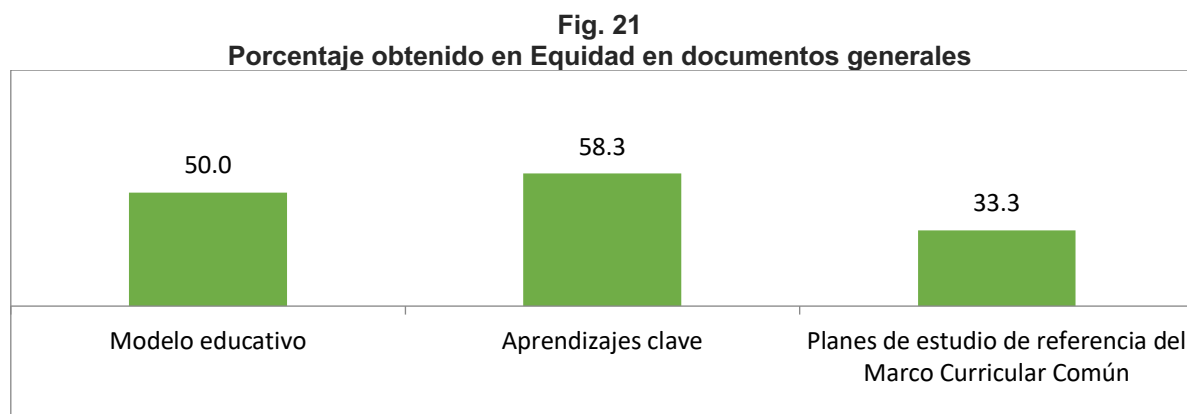
En *Historia*, los aprendizajes esperados incluyen aspectos de las culturas indígenas como parte del patrimonio que se hereda del pasado. En 4º de primaria y 2º de secundaria se alude a las diferencias culturales debidas al componente étnico actual, así como a problemas de desigualdad, marginación y discriminación. En *Geografía*, la diversidad cultural está presente en los propósitos de primaria y secundaria. En los aprendizajes esperados se plantea el análisis de diversas expresiones culturales locales, no sólo nacionales y mundiales como en *Historia y Formación Cívica y Ética*. En *Geografía* de secundaria se contempla el fomento de la convivencia intercultural.

Formación Cívica y Ética contempla, de 4º de primaria a 3º de secundaria, aprendizajes esperados relativos a la inclusión y la interculturalidad en tres de los temas asociados al eje *Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad*: Valoración de la diversidad, no discriminación e interculturalidad, Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social, e Igualdad y perspectiva de género. Sin embargo, no se presentan orientaciones específicas para su tratamiento didáctico, ni para la construcción de un aula inclusiva.

Articulaciones en la promoción de la equidad en el currículo de la educación ciudadana

En el Modelo educativo para la educación obligatoria los lineamientos curriculares promueven mediante el principio de equidad (50%) a fin de que todos los estudiantes puedan lograr las metas y propósitos educativos sin importar sus condiciones; sean atendidos en sus capacidades sociales, culturales y cognitivas; y desarrollen su capacidad para ejercer derechos y libertades. Los planteamientos curriculares para la educación básica evaluados en el documento *Aprendizajes Clave*, son más explícitos que los de EMS expuestos en el documento *Planes de estudio de referencia del Marco curricular común*

(MCC) (figura 21). En estos tres documentos se promueve con mayor fuerza la *flexibilidad en la planeación*, mientras que la *Interculturalidad* es el aspecto que menos se fomenta.



En EMS los aspectos con los que se evalúa la equidad –planeación didáctica flexible, estrategias de política educativa para la gestión del currículo en contextos diversos, inclusión e interculturalidad– sólo se incluyen en el MCC; mientras que su presencia es mínima en las asignaturas seleccionadas: Ética y valores I (8.35), Desarrollo ciudadano (0.0%) y Ética (16.7%). De esta manera, las intenciones curriculares y las orientaciones generales para la atención a la diversidad, la inclusión y la interculturalidad expuestas en el MCC, se diluyen ante la falta de referencias específicas para la planeación flexible o la promoción de aulas inclusivas en los programas. La diversidad de modalidades y la heterogeneidad de estudiantes que cursan este nivel educativo plantean la necesidad de orientaciones más precisas sobre el trabajo que las instituciones deben realizar para asegurar la permanencia y conclusión de la población estudiantil.

Se observan estrategias de política educativa y de gestión del currículo suficientes para garantizar la equidad. La interculturalidad se promueve poco en la mayor parte de los objetos curriculares revisados; la falta de orientaciones para la inclusión o para promover

la interculturalidad como rasgo de la vida en las aulas no brinda sentido ni fuerza al discurso curricular contenido en los documentos generales. Las condiciones curriculares son limitadas para impulsar la equidad como criterio para el trabajo en las escuelas y en las aulas, aunque sus aspectos se incluyen en varios de los programas revisados

Son las asignaturas del campo de Lenguaje y comunicación las que brindan orientaciones explícitas para promover la inclusión y la interculturalidad. La concepción de sus contenidos, como prácticas sociales de lenguaje, obliga a una planeación flexible y a la incorporación de estrategias orientadas a la inclusión, la diversidad lingüística y la interculturalidad. El resto de los programas incluyen, de manera variable, temáticas específicas sobre la diversidad, la inclusión y la interculturalidad; sin embargo, la falta de orientaciones didácticas y estrategias precisas muestran un enfoque poco consistente en torno a los lineamientos a seguir para superar los efectos de la exclusión, la desigualdad y la discriminación. Por ejemplo, el discurso pedagógico de la interculturalidad se constriñe a la asignatura de *Lengua materna. Lengua indígena*, como si se tratara de un asunto que sólo atañe a la población indígena.

La equidad, como justicia social, representa un reto para que el currículo de educación ciudadana impulse, además de los saberes vinculados con ella, actitudes, capacidades y condiciones para la cohesión, empatía, solidaridad, inclusión y convivencia intercultural entre quienes viven experiencias de discriminación y exclusión en un marco de diversidad atravesado por múltiples desigualdades.

5.- DISCUSIÓN Y REFLEXIONES

Las características de la educación ciudadana, en el currículo 2017, permiten apreciar aciertos en su definición, así como retos y áreas de oportunidad a los que se requiere responder para constituir un campo de formación ciudadana en la educación obligatoria relevante, pertinente, claro, consistente y que contribuya a una educación equitativa y de calidad. En las siguientes páginas se presentan algunas reflexiones finales derivadas del proceso de evaluación del currículo; en primer término, se discuten los logros y desafíos, posteriormente se presenta una serie de líneas argumentativas que se vinculan con las preguntas formuladas en el apartado del método de evaluación. A continuación, se describen algunas recomendaciones para la conformación de un currículo de educación ciudadana que responda a los retos de la sociedad mexicana y finalmente se plantean algunas posibles líneas de investigación vinculadas con la aplicación del currículo vigente.

La discusión de los resultados de la evaluación de la calidad del currículo se presentará primeramente destacando sus logros y áreas de oportunidad de forma sintética, mediante tablas comparativas

Logros y Áreas de Oportunidad

Los referentes teórico-conceptuales descritos y discutidos en este informe dejan claro que se requieren diversos planos superpuestos, interrelacionados e interdependientes para conformar ciudadanos competentes y moralmente comprometidos. Estos planos apuntan

a la necesidad de generar fuertes sentidos de identidad y de agencia o auto-eficacia social, política y moral para la construcción de un ciudadano que se erija con dignidad y que sea capaz de impulsar y defender los derechos humanos, y la democracia. En las tablas siguientes se presentan los logros del currículo de educación básica respecto del desarrollo de capacidades del sujeto ciudadano en sus dimensiones política, moral y social, y como sujeto con dignidad y derechos, así como las áreas de oportunidad detectadas en cada uno de los planos o núcleos de formación del sujeto ciudadano.

	Logros	Áreas de oportunidad
Sujeto político	<p>Se promueve de manera sistemática el conocimiento cívico, principalmente en FCE. Se advierte gradualidad y complejidad creciente en el manejo de las nociones conceptuales introducidas en el currículo.</p> <p>Se aprecia consistencia conceptual, particularmente en la educación básica.</p> <p>La relevancia en la formación del sujeto político se incrementa gradualmente a lo largo de la educación básica, aunque disminuye en EMS.</p> <p>Los niveles de pertinencia se incrementan gradualmente a lo largo de la educación básica, aunque se mantienen en niveles bajos.</p> <p>Los libros de texto revisados contribuyen a concretar las intenciones curriculares y a mejorar la Relevancia y Pertinencia en la formación del sujeto político.</p>	<p>El impulso a la formación del sujeto político en la educación obligatoria es mínimo y, en varios aspectos, nulo. Se requiere clarificar y fortalecer la dimensión política de la formación ciudadana, más allá del conocimiento cívico y articular los aspectos conceptuales con procesos formativos en los cuales los estudiantes reconozcan su sentido de agencia.</p> <p>El conocimiento cívico es parte central de la formación del sujeto político, pero no se vincula con procesos formativos que fomenten el pensamiento crítico, el análisis de las problemáticas del entorno, la participación social y política y otras experiencias que contribuyan a que este conocimiento se organice como un todo integrado.</p> <p>En el currículo son escasas las experiencias de participación y están básicamente referidas a rituales, centradas en el ámbito del salón, prescritas o de limitado impacto formativo.</p> <p>Se promueve poco la valoración de la participación cívica presente y futura en la educación obligatoria, lo que plantea el reto de promover más ampliamente experiencias de participación y reflexión sobre su impacto en las decisiones, las acciones, el control del poder, la solución de problemas o satisfacción de necesidades.</p> <p>La relación que el currículo plantea con las instituciones y la autoridad es formal, legalista y procedimental. Desde esa visión es difícil desplegar la construcción de capacidades para el ejercicio de los derechos, la apropiación del espacio público o la creación de contextos de exigencia que incluyan el control del poder público y la rendición de cuentas.</p> <p>No se contemplan lineamientos para que la escuela se constituya en una comunidad de práctica y de aprendizaje de la democracia, la ciudadanía y los valores.</p>

		Tanto en el ámbito formal de las asignaturas, como en la vida escolar, son escasas las alusiones al debate y la deliberación , indispensables para la formación del sujeto político desde una mirada crítica, responsable, informada y propositiva. Se requiere generar este tipo de prácticas en los distintos espacios escolares, incluso en la relación con la comunidad.
Sujeto moral	<p>Se promueve el interés por detectar y comprender situaciones problemáticas de su entorno, haciendo uso de la escucha empática para determinar las consecuencias afectivas de aquéllas en los individuos que conforman su comunidad escolar y extraescolar.</p> <p>Se promueve que los estudiantes reflexionen sobre sus comportamientos a partir de valores como la equidad, el respeto y la responsabilidad social.</p> <p>Se fomenta la buena actitud y el interés al considerar los puntos de vista de otras personas.</p> <p>Se fomenta de manera prioritaria y sistemática el desarrollo del razonamiento ético y dentro de éste el desarrollo del sentido de justicia.</p>	<p>La conciencia moral es el aspecto menos promovido; aun cuando se trabaja en torno al razonamiento moral, no se propicia la toma de perspectiva personal y social que permita el surgimiento de la conciencia acerca de los propios deseos, motivaciones, juicios y acciones, en contraste con los de los demás.</p> <p>Las emociones morales no son retomadas al responder ante situaciones problemáticas mediante acciones prosociales, ni se generan las oportunidades para propiciar la confianza entre los miembros del grupo.</p> <p>No se promueve la toma de postura comprometida ante diferentes acontecimientos, ni se reflexiona sobre la importancia de la indignación y el coraje cívico y las formas de canalizarlos.</p> <p>No se aprovechan las oportunidades para fomentar la formación de un sentido crítico propio, a partir de la consideración de las posturas expresadas por otros miembros de la comunidad escolar.</p> <p>No se promueve el desarrollo de una perspectiva moral autónoma basada en principios éticos.</p>
Sujeto con dignidad y derechos	<p>La formación del sujeto con dignidad y derechos está presente en la educación obligatoria de manera preponderante.</p> <p>La conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos es gradual y alcanza su punto máximo en EMS.</p> <p>El nivel de secundaria es el más consistente en cuanto al equilibrio en los aspectos que conforman al sujeto con dignidad y derechos.</p> <p>En FCE se reconoce la integralidad de los DH y se promueve la cultura de legalidad con enfoque de derechos.</p> <p>En secundaria y EMS se fortalece la vinculación con las instituciones de protección y defensa de los DH.</p> <p>Los DH se reconocen como capacidades para satisfacer necesidades personales y sociales.</p>	<p>Se advierte la profundización gradual en el reconocimiento de los derechos y la conciencia de sí como sujeto de derechos, pero falta precisar el hecho de que la titularidad de los DH es la misma a cualquier edad y lo que es gradual es la autonomía en su ejercicio pleno.</p> <p>Aunque se promueve el conocimiento integral de los DH, no se brindan herramientas prácticas y conceptuales para que puedan ejercerlos plenamente en su vida cotidiana.</p> <p>Los derechos sexuales y reproductivos están presentes en la asignatura de Biología, en secundaria, aunque no se promueve su ejercicio como derechos en FCE. Además de lo relativo al derecho a una sexualidad libre de violencia, hacen falta procesos formativos para fortalecer el autocuidado frente a los abusos sexuales o de explotación infantil desde preescolar y primaria.</p> <p>La referencia al Estado como sujeto obligado para el ejercicio de derechos se encuentra ausente, al tiempo que falta claridad en la exigencia y respeto de los derechos humanos. Además, se requiere hacer explícito que las personas adultas, responsables de su protección, y las instituciones públicas están obligadas a garantizar condiciones para su ejercicio y, en caso</p>

	<p>La cultura de paz y el manejo de conflictos de manera pacífica se expresan con fuerza y de manera integral en el planteamiento curricular.</p>	<p>de no contar con ellas, promover su exigencia a las instancias responsables.</p> <p>Los DH se abordan desvinculados de la dimensión política, ya que se anula la discusión sobre los desequilibrios del poder y sobre el ejercicio del poder ciudadano para la realización de los derechos.</p> <p>No se logra consistencia conceptual en torno a la cultura de paz.</p> <p>La intervención integral para construir espacios de convivencia pacíficos requiere desarrollar capacidades cognitivas, socioafectivas y políticas para rechazar la violencia y resolver conflictos. Esto implica la articulación entre procesos formativos de FCE y de Educación socioemocional que no están claramente delimitados en el currículo.</p>
<p>Sujeto social</p>	<p>El reconocimiento de la diversidad es el proceso que más se promueve, lo que muestra una tendencia hacia la aceptación y valoración de la diferencia en la convivencia, desde una óptica que la reconoce en su complejidad.</p> <p>Se abre la puerta a la singularidad y la diferencia en los procesos de formación de la identidad personal y social, lo que contribuye al desarrollo de procesos reflexivos que ponen al centro el fortalecimiento de la capacidad de elección y la de colaboración.</p> <p>Se aprecia un gran impulso a la colaboración, la cual promueve el desarrollo de capacidades para trabajar juntos en la construcción de proyectos compartidos, opuestos a la tendencia individualista basada en la competencia.</p> <p>Se propicia la integración de la diferencia y el desarrollo de agencia al participar cabalmente y de manera responsable en el desarrollo de proyectos compartidos.</p>	<p>La formación de una identidad global se promueve de manera superficial, sin profundizar en el análisis de las conexiones entre los planos local y global.</p> <p>La diversidad en los procesos de integración grupal es un asunto descuidado en el currículo, ya que no se propician condiciones para construir un sentido de interdependencia cuando se aprecia la diversidad y se vive la experiencia de ser reconocido. El desafío es derribar los prejuicios y estereotipos que impiden ver al otro en su valía y así vencer el miedo que produce la diferencia.</p> <p>Hay una tendencia a abordar la discriminación como contenido retórico, sin profundizar de manera suficiente en las creencias, actitudes y valores que la justifican al lado de la intolerancia. Tampoco se trata de manera suficiente el combate a la discriminación en el ámbito concreto del aula y la escuela.</p> <p>El reconocimiento de la desigualdad de género es bajo en el conjunto de objetos curriculares, así como el impulso de acciones para combatirla, la importancia de fomentar la igualdad sustantiva ante la ley y la promoción de acciones afirmativas.</p>

Líneas de Discusión: Las respuestas del currículo a los cuestionamientos sobre su calidad

En primer lugar, se abordan las respuestas del currículo a la dimensión de calidad en términos de relevancia; en particular en relación con los aspectos de formación de la identidad cívica, la construcción del conocimiento y la comprensión de nociones cívicas que permitan comprender de forma crítica las problemáticas de la realidad circundante y actuar de forma co-responsable sobre ellas.

Al respecto, puede señalarse que quienes crecen en contextos donde son habituales prácticas que contribuyen a alcanzar un equilibrio de intereses entre personas y grupos, y en las que prevalece la corresponsabilidad entre sus integrantes, pueden desarrollar con mayor facilidad comportamientos responsables y autorregulados, así como construir identidades orientadas a proyectos de vida sustentable. El producto colectivo de *un individuo con identidad ciudadana sólida, con sentido de agencia, constructor y activo*, es una sociedad plural y tolerante donde cada quien encuentra la posibilidad de definir su propio estilo de vida. Este producto podría considerarse como el *leit motiv*, como la razón principal de ser y de existir de un currículo de educación ciudadana que cuente con niveles óptimos de calidad en cada uno de sus objetos curriculares. Desafortunadamente, no existe una toma de postura clara respecto de la construcción de una sociedad plural y tolerante mediante el fortalecimiento de la identidad y del sentido de agencia político, social y moral.

Una **segunda línea de discusión también vinculada con la relevancia** está relacionada con la manera en que el currículo favorece el desarrollo de valores, capacidades y compromisos para la realización de acciones cívicas y morales. En relación con esta línea de análisis puede argumentarse que la moral democrática se caracteriza por un conjunto de representaciones

sociales sobre la realidad social; por habilidades sociales como la sensibilidad ética, la capacidad empática, el juicio ético y la autorregulación, la motivación ética, el sentido de agencia moral, la asertividad y la acción ética; y desde luego por los valores, es decir, por los mínimos éticos que al ser “universalmente reconocidos, permiten imaginar y construir una sociedad” (Magendzo, 1996: p. 109). La educación ciudadana debe seleccionar y plantear claramente los valores que pretende fomentar, a riesgo de que otras fuerzas influyentes tomen su lugar: los medios, la tecnología, los compañeros, las iglesias y los padres de familia. La concreción de los valores de la democracia en la vida de las personas y en la organización de las sociedades confiere a la educación ciudadana una dimensión ética que articula a la persona con un proyecto histórico humanizador, anclado en el sujeto social, en el reconocimiento del otro y en el sentido de comunidad. Éste es otro aspecto en el que se requiere mayor claridad y profundización en el currículo de educación ciudadana.

Una **tercera línea de discusión es la relativa a las respuestas proporcionadas por el currículo en cuanto a otra dimensión de la calidad: la pertinencia**, tanto psicopedagógica como cultural. Al respecto puede señalarse que no existe una gradualidad intencionada y visible para lograr una correspondencia articulada entre las intencionalidades educativas y los contenidos de los cuatro niveles de la educación obligatoria en la que se reconozcan claramente las características del desarrollo cognitivo y sociomoral de los estudiantes.

Respecto del primer tipo de pertinencia, se requiere fortalecer la educación ciudadana como un proceso gradual y sistemático que se despliega a lo largo de la educación obligatoria. El preescolar constituye una gran oportunidad para sentar las bases de la formación del ciudadano integral, pero se advierte una gran ausencia en las intencionalidades y contenidos de este nivel. Por ejemplo, para fomentar la afección política desde la educación preescolar se recomienda tener presente que los estudiantes más pequeños comienzan a tener contacto con instituciones y figuras de autoridad en su entorno próximo, el cual no debe pasarse por alto para fomentar su atención, exploración

y análisis de sus funciones y las repercusiones de éstas en su bienestar y derechos. El proceso de la formación ciudadana en la educación obligatoria es incompleto por la ausencia en el preescolar, pero también por la precariedad del trabajo en EMS, en donde se debilitan la mayoría de los procesos formativos desplegados en primaria y secundaria. Éste debería ser el nivel que consolide la formación ciudadana y habilite definitivamente al estudiante para ejercer su ciudadanía plena, para actuar éticamente y de forma autónoma.

Asimismo, se requiere cuidar con más precisión la dosificación y gradualidad de los contenidos, de tal manera que respondan a las formas de pensar, sentir y actuar de los estudiantes en los diferentes niveles de la educación básica.

Por otra parte, puede señalarse que el currículo de Educación Ciudadana no brinda una **Educación culturalmente pertinente**. Esto obliga a promover el desarrollo de orientaciones didácticas que permitan tejer de manera efectiva el aprendizaje con las condiciones que viven los estudiantes a fin de lograr una educación culturalmente pertinente.

La forma como pueden entender, en particular los adolescentes y jóvenes, las estructuras de riesgo insertas en sus realidades sociales y políticas, se convierte en un elemento relevante para la formación de los jóvenes ciudadanos en un contexto cada vez más globalizado y cosmopolita. Contexto que a la vez que incluye a los jóvenes de centros urbanos, excluye en gran medida a los adolescentes y jóvenes de poblaciones rurales e indígenas, para los cuales habrá que construir nuevas aproximaciones para promover el sentido de eficacia política, especialmente por la necesidad urgente de revertir los legados de la violencia, que han traído consigo la migración y el desempleo. En estos contextos, se vuelve aún más imperativa la construcción de identidades y organizaciones colectivas que puedan enfrentar la adversidad y modificar el *statu quo*. Un *statu quo* injusto, que no garantiza ni siquiera las condiciones mínimas de supervivencia y mucho menos, la posibilidad de alcanzar el desarrollo pleno de su potencial humano.

Para el logro de la pertinencia cultural, resulta necesario formar ciudadanos que sepan enfrentar riesgos, tomar decisiones, desarrollar lazos de interdependencia positiva, que hagan crecer la confianza y los afectos hacia sí mismos y hacia sus grupos de referencia para poder desarrollar un sentido de propósito y de proyecto de vida, frente a un futuro dominado por la incertidumbre (Trujano, 2004).

El currículo de formación ciudadana debe plantear claramente a los jóvenes los riesgos que implica, tanto la participación en contextos de violencia, como la no participación. Dentro de los primeros se encuentran: la criminalización de los movimientos colectivos, la posibilidad de daño físico y la posibilidad de fracaso (Bellino, 2015). Dentro de los segundos se ubican: perpetuar el sufrimiento, aumentar la desconfianza y la desilusión. En estos contextos, es necesario destacar que es una obligación cívica participar para revertir los efectos adversos de la injusticia social y construir un futuro justo donde prevalezca la cultura de paz.

Una **cuarta línea de discusión** se refiere a la **consistencia interna y externa** del currículo de formación ciudadana. en términos conceptuales, del sentido de la educación ciudadana y metodológicos.

El análisis realizado puso de manifiesto que el enfoque curricular que puede ajustarse a las dimensiones, descriptores y aspectos de los cuatro núcleos formativos propuestos en este informe, es el de la articulación de la educación formal, informal y no formal de la educación ciudadana a través de proyectos de aprendizaje-servicio, que al mismo tiempo que permitan ejercitar las competencias ciudadanas en los contextos más cercanos del alumno, respondan a sus intereses, preocupaciones, deseos, les permitan organizarse para construir, implicarse afectivamente, generar lazos de confianza y desarrollar de manera sustancial el sentido de agencia que se requiere para actuar de forma decidida en la defensa de sus derechos y los derechos de los demás. Es en esta intersección de planos formales,

informales y no formales que se puede construir al sujeto político, al sujeto moral autónomo, al sujeto social y con dignidad y derechos que se han venido describiendo en este documento.

Existe una intención, formalizada a través de asignaturas como historia, geografía, y conocimiento del medio, de construir un currículo integral, en el que las asignaturas vinculadas con las propiamente dedicadas a la formación cívica y ética desde el cuarto grado de primaria se alineen para contribuir a la conformación de los cuatro núcleos del sujeto propuestos en este estudio: el político, el moral, el social y el sujeto con dignidad y derechos. Lo que se requiere para alcanzar el fin de la integralidad del currículo, es articular estos núcleos, darles coherencia vertical y horizontal a los aprendizajes e indicadores de logro, así como a los contenidos propuestos, de tal manera que vinculen con las propuestas establecidas como criterio de congruencia externa contenidos en la ENCIVICA.

Una **quinta línea de discusión de la calidad del currículo se relaciona con la equidad** en la que se aborda la manera en que se favorece la creación de oportunidades de aprendizaje para estudiantes de distintas condiciones y características a fin de que puedan alcanzar los propósitos educativos establecidos, sin demeritar la calidad.

Para evaluar esta dimensión de la calidad del currículo se definieron dos líneas de análisis. La primera orientada a la atención a la diversidad, en la que se identificó que sólo los espacios curriculares de Exploración y comprensión del mundo natural y social y Lengua Materna. Lengua indígena, contienen orientaciones para el desarrollo de una planeación didáctica flexible, situada culturalmente y que responda a la diversidad de contextos culturales e intereses de los estudiantes.

La segunda línea corresponde a la inclusión e interculturalidad. A través de la evaluación realizada fue posible advertir que existe un tratamiento ambiguo en cuanto a la gestión del currículo en contextos diversos, ya que en el plano normativo del *Modelo Educativo 2017* no se ofrecen lineamientos precisos al respecto. En cuanto al impulso de la inclusión y la interculturalidad en el contexto escolar, los programas de algunas asignaturas como Lengua materna, Lengua indígena, Geografía, Historia de 4º de primaria y 2º de secundaria se proporcionan orientaciones precisas para fomentar la inclusión y la interculturalidad al reconocer las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes. Por otra parte, se aprecia que en los documentos para educación básica aluden, en particular *Aprendizajes Clave*, con mayor fuerza a la equidad, la planeación flexible y la interculturalidad que el correspondiente a EMS: *Planes de estudio de referencia del Marco curricular común*.

Una **sexta línea de discusión sobre la calidad se refiere a la claridad del currículo**. Al respecto puede señalarse que en general el planteamiento curricular del modelo educativo para la educación obligatoria 2017 es de difícil comprensión, debido a la desarticulación existente entre sus componentes y a las inconsistencias metodológicas y conceptuales reportadas en la categoría anterior. En materia de educación ciudadana, no hay intencionalidades claras y las referencias a la formación del ciudadano del siglo XXI que se hacen en el Modelo educativo y en el perfil de egreso no se despliegan en los distintos objetos curriculares, sino que se concentra de manera parcial en la asignatura Formación Cívica y Ética y en algunos elementos de Desarrollo socioemocional. Esto diluye la importancia que se da a la construcción de ciudadanía en el discurso curricular del Modelo Educativo. Esta desarticulación motivó a que la evaluación de la claridad se concentrara en estos objetos curriculares a fin de no reportar claridad nula. Respecto de la claridad, el análisis realizado reveló que:

- La claridad conceptual es insuficiente. La referencia más clara o directa es sobre el concepto de democracia incluidos en algunos Aprendizajes Esperados de FCE y en las Orientaciones Didácticas de dicha asignatura.
- Falta claridad en la articulación de los Ejes de FCE para que se vinculen conceptual, metodológica e intencionalmente con la educación ciudadana.
- No son claros el enfoque competencial, los procesos formativos y el enfoque sociomoral, ya que no se definen adecuadamente ni con suficiencia.
- Las orientaciones didácticas son más claras en el nivel primaria que en el de secundaria, aunque son repetitivas. No existen en EMS.
- Falta claridad en la evaluación formativa de la educación ciudadana ya que principalmente se enuncian ejemplos, los cuales son insuficientes o inadecuados.
- La educación ciudadana en general, está desdibujada, sobre todo en preescolar y en media superior.

Reflexiones Finales: Hacia la construcción de un currículo de educación obligatoria para la formación de ciudadanos competentes y moralmente comprometidos

La ciudadanía comprometida con la defensa de la democracia, preocupada por asuntos públicos y con un sólido sentido de pertenencia a su sociedad civil y política, consciente de sus derechos, con un alto sentido de responsabilidad personal y social, competente para participar, para relacionarse con la autoridad, para plantear problemas, propuestas de solución y para pedir cuentas, se construye desde diversas experiencias, una de ellas, la escolar.

Pero no cualquier currículo contribuye a formar una ciudadanía integral. Las posturas dogmáticas que apelan al catecismo político y moral no sirven para este propósito, como

tampoco las visiones formales e instrumentales centradas en la transmisión de información sin referentes reales. Un currículo relevante y pertinente para la construcción de ciudadanía requiere ser cuidadosamente diseñado, considerando las condiciones y desafíos del país, así como la diversidad de contextos sociales, culturales, económicos y políticos a fin de concebir un planteamiento que brinde flexibilidad y adaptabilidad. Es fundamental establecer con claridad el perfil de ciudadanía que se busca formar, de manera congruente con lo establecido en el marco jurídico que rige a la educación ciudadana y con las políticas nacionales de cultura cívica, en este caso dictadas por el INE en la ENCCIVICA.

Una concepción amplia de ciudadanía y de educación ciudadana no es compatible con un currículo centrado en una sola asignatura, sino que requiere un planteamiento integral que articule la experiencia formal y estructurada de las asignaturas y el trabajo de la interdisciplina con las experiencias formativas que se derivan de la vida escolar y la vinculación con el entorno social y cultural. Esto hace de la escuela una comunidad de aprendizaje y práctica de la democracia, la ciudadanía y los valores en la convivencia diaria en el aula y la escuela como espacios públicos en lo que tienen lugar interacciones y situaciones de la convivencia que requieren regularse.

El trabajo interdisciplinario y transversal de la educación ciudadana permite profundizar ciertos contenidos desde distintas miradas a fin de gestar una comprensión holística del conocimiento cívico y de los problemas y asuntos públicos; propiciar un posicionamiento ético sobre conflictos y asuntos controversiales; e incrementar el compromiso ético y cívico, así como el interés en la política. En suma, se requiere reconocer la complejidad de la educación ciudadana, misma que demanda el trabajo interdisciplinario, así como una articulación orgánica con las experiencias de convivencia que los estudiantes tienen dentro y fuera de la escuela.

La democracia reconoce en cada individuo una persona moral y legal, poseedora de derechos y responsable de cómo ejerce tales derechos y sus obligaciones correlativas. A fin de dar vida y estabilidad a las democracias, se requiere de la presencia y actuación de ciudadanos ética y políticamente competentes. Es evidente que dichas cualidades se configuran en la experiencia de la participación, la cual requiere asegurar el derecho a la voz y a la acción colectiva a partir de la capacidad de influir en la toma de decisiones. Este ejercicio deberá garantizar la participación de los alumnos en las aulas y en la escuela, en las iniciativas que les competan como individuos, grupos pequeños y colectivos más amplios, que les permitan desarrollar gradualmente sus capacidades para ser sensibles, proponer, organizarse y llevar a cabo proyectos para afrontar las problemáticas que resulten significativas para ellos.

¿Cómo se construye dentro y fuera de las escuelas una ciudadanía participativa y moralmente comprometida? ¿Qué currículo para qué ciudadanía? Estas preguntas han sido abordadas en las propuestas formales del currículo de Formación Cívica y Ética y en las asignaturas que abonan a la formación ciudadana en los cuatro niveles de la educación obligatoria. Sin embargo, se han topado con dificultades para traducir estas propuestas en implicaciones pedagógicas y en prácticas educativas concretas, más allá de los libros de texto. Las razones de estas dificultades se encuentran, tanto en los referentes conceptuales que sustentan al currículo actual, que no alcanzan a dar una respuesta articulada a la formación ciudadana que se requiere en la actualidad, como en el enfoque que se ha dado a estas asignaturas, aspectos que se abordan a continuación.

Recomendaciones y propuestas

Relativas al currículo

Se requiere que el currículo exprese con mayor contundencia orientaciones didácticas para generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a la vivencia de la acción política de los estudiantes, a partir de los problemas del entorno que les afectan colectivamente y ante los cuales participen y ejerzan su sentido de agencia para promover mejoras. La calidad de estas experiencias es fundamental para dar sentido a la formación de un sujeto político democrático.

El aspecto relativo al sentido y valoración de la participación cívica presente y futura requiere fortalecerse en el currículo de toda la educación obligatoria. Dicho aspecto va de la mano de una mejor caracterización de las experiencias de participación en las que debe forjarse a los estudiantes. El sentido cívico y ciudadano de dichas experiencias es fundamental para que desarrollen la afección política y un sentido crítico ante su actuación. Con ello no solo se valora la participación cívica, sino que se genera un compromiso con lo público.

El aprendizaje de la participación y la realización de acciones colectivas que surjan de la propia iniciativa de los estudiantes requiere plantearse con mayor claridad en el currículo, desde el preescolar y profundizar en cada nivel conforme al desarrollo y evolución de las capacidades cognitivas y sociomorales de los estudiantes.

Es indispensable considerar que el currículo requiere del soporte de la gestión de la escuela en la construcción de ambientes democráticos. Sin referencia a la vida política del entorno de los alumnos, la formación ciudadana carecerá de sentido y los estudiantes estarán ajenos a la vida política de su entorno.

Para que el currículo de la educación obligatoria responda al marco internacional de la educación como un derecho humano y para que la educación sobre, en y para los derechos humanos tenga lugar, se requiere integrar sus propósitos y contenidos en todos los espacios curriculares, más allá del tiempo asignado a FCE.

En el ámbito de la formación del sujeto con dignidad y derechos, se requiere fortalecer lo logrado en el planteamiento curricular para enfrentar el desafío de articular lo ético, lo social y lo político, como la integralidad de los derechos humanos lo requiere.

Se recomienda fortalecer desde el preescolar la conciencia y reconocimiento del otro y ampliar la mirada hacia una ética de la responsabilidad y del cuidado.

Se recomienda fortalecer la transversalidad, la interdisciplina y el enfoque integral de la educación ciudadana. Hay claros indicios de que esto es posible sin forzar las estructuras curriculares y sin saturar el trabajo docente. El aporte de la historia, el lenguaje o la educación socioemocional dan cuenta de algunos esfuerzos aislados que sin duda pueden ser fortalecidos e implementados de manera explícita e intencional.

Relativas a las orientaciones didácticas y pedagógicas

Brindar orientaciones didácticas claras, tanto en el manejo conceptual como en el metodológico, así como sobre diferentes vías y formas de considerar los contextos de aula, escuela, comunidad, estado, país y mundo respecto de los cuales los estudiantes cuentan con posibilidades diferenciadas en cada nivel educativo.

Con el fin de promover aspectos como el juicio crítico y la sensibilidad ética, se recomienda retomar las experiencias personales y sociales para llevar a cabo una reflexión ética ante diversas situaciones relacionadas con conflictos de valores; así como promover la congruencia ética en el desarrollo y la acción moral, las habilidades para el diálogo y la toma

de decisiones autónoma. Además, se hace necesario profundizar en las creencias y valores que justifican actitudes intolerantes y discriminatorias hacia las personas diferentes y hacer uso de dicha óptica para promover el análisis de estas problemáticas en el aula.

En vista de lo anteriormente expuesto, se recomienda fortalecer el reconocimiento y valoración de la diversidad mediante la promoción de conductas colaborativas en las que prevalezca la igualdad de género, aspecto que no es tratado suficientemente, aunque constituya un tema específico en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Relativas a la gestión escolar e institucional

La gestión escolar requiere considerar a la educación ciudadana como un asunto permanente de su agenda en las escuelas y zonas escolares: sin esta coordinación los proyectos que involucran la realización de indagaciones, asambleas, aprendizaje-servicio, y que van más allá del espacio áulico, difícilmente podrán concretarse. Por lo anterior, los márgenes de flexibilidad que brinda el currículo en la actualidad requieren resolverse de manera colegiada en todas las asignaturas y, sobre todo, en torno a los aprendizajes esperados que tienen repercusión en la educación ciudadana.

Es necesario articular esfuerzos con autoridades, instituciones y organizaciones ciudadanas a fin de que los estudiantes puedan apreciar y analizar diversas formas de participación, valorar sus alcances en la transformación y mejora del entorno, así como aprender a gestionar sus demandas y a exigir la realización de sus derechos.

En el ámbito de la gestión escolar democrática y de la formación en valores, se requieren lineamientos y condiciones para que la escuela funcione como una unidad formativa y aproveche de manera intencionada y sistemática las oportunidades que brindan las experiencias informales y no formales que tienen lugar en el espacio escolar para promover la práctica de los valores, fortalecer la sensibilidad y la motivación ética, así como la acción

moral, y para aplicar las competencias ciudadanas en el ejercicio del derecho a participar en las decisiones, en la elección de representantes y en la apropiación del espacio público.

Lo anterior pone de manifiesto que, en el ámbito de la gestión escolar democrática y de la formación en valores, se requieren lineamientos y condiciones para que la escuela funcione como una unidad formativa y aproveche de manera intencionada y sistemática las oportunidades que brindan las experiencias informales y no formales que tienen lugar en el espacio escolar para promover: la práctica de los valores, la sensibilidad, la motivación ética y la acción moral; aplicar las competencias ciudadanas en el ejercicio del derecho a participar en decisiones, la elección de representantes y la apropiación del espacio público; ampliar y diversificar las oportunidades para el ejercicio de los derechos de participación de niñas, niños y adolescentes, en las cuales desarrollen su responsabilidad por lo público y pongan en práctica valores democráticos.

Relativas a los materiales educativos

Es preciso generar una amplia oferta de materiales educativos que respondan a las características de los educandos en cada nivel educativo, los cuales contribuyan al desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Se requiere ir más allá del diseño de materiales informativos, para lo cual es necesario centrar la atención en las capacidades de búsqueda de información a partir del trabajo con documentos auténticos: prensa escrita, digital y electrónica; documentos institucionales, análisis de medios de comunicación masivos como el cine y las series de televisión. A partir de criterios claros sobre las características de una ciudadanía crítica, con capacidad para formular juicios y asumir posturas fundamentadas, se requiere que los estudiantes cuenten con los recursos intelectuales necesarios para hacer frente a los flujos de información que inciden en la visión sobre la vida pública.

Es indispensable la producción de materiales educativos ante los cuales se despliegue una política orientada a potenciar las intenciones curriculares. Los libros de texto clarifican y, en varios de los casos revisados, enriquecen las orientaciones curriculares. Es necesario que su elaboración brinde flexibilidad que dé viabilidad al trabajo en torno a los aprendizajes esperados con una clara orientación hacia la formación política que el currículo debe desplegar.

Perspectivas de investigación

Los resultados de esta evaluación sugieren varias líneas de investigación mediante las cuales lograr una mejor comprensión y un análisis más profundo en torno a ciertos aspectos de la educación ciudadana que debe promover el currículo. A continuación, se enuncian las vetas de indagación identificadas.

- Indagar acerca de las nociones clave que favorecen el sentido de identidad y de agencia en el contexto próximo, regional, estatal, nacional e internacional. Investigar con estudiantes de diferentes edades su comprensión de las nociones clave y, a partir de los resultados, trazar las rutas formativas necesarias que garanticen la comprensión y conocimiento crítico de las nociones fundamentales.
- Explorar la interpretación que los maestros hacen del currículo ya que los profesores no son simples operadores del mismo. Es importante pasar del currículo prescrito, al currículo interpretado y al currículo vivido, de tal forma que puedan reconocerse las dificultades de instrumentación de la propuesta curricular, de acuerdo con los marcos interpretativos de los profesores y las condiciones socioculturales particulares en las que se pone en operación el currículo.
- Identificar la diversidad de prácticas docentes en torno a la aplicación del currículo de educación ciudadana, lo que permitirá contar con respuestas diversas al problema de

la adopción/adaptación del currículo y a su apropiación final, mediante las estrategias visibilizadas en las prácticas docentes.

- Indagar sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre las nociones centrales de la educación ciudadana, así como el sentido que otorgan a los contenidos y aprendizajes esperados al planear las actividades de enseñanza desde su propia experiencia ciudadana.
- Ponderar los diversos niveles de apropiación que los estudiantes logran de los contenidos y aprendizajes esperados. Este aspecto resulta fundamental para poder proporcionar evidencia de la eficacia de ciertas prácticas docentes, así como de las condiciones individuales y contextuales que impiden una correcta apropiación conceptual, procedimental y valoral de los contenidos propuestos en el currículo.

ANEXO 1 CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y DESCRIPTORES PARA EVALUAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Anexo 1.1 Categorías, subcategorías, descriptores y aspectos para evaluar la relevancia

RELEVANCIA					
Categorías	Subcategorías	Descriptores	Aspectos	Objetos Curriculares	
1.1 Los fines de la educación ciudadana. Se refiere a las concepciones y finalidades del currículo orientadas a favorecer el desarrollo de una experiencia educativa para formar al ciudadano como sujeto político, moral y social, que se reconoce	1.1.1. Educación del ciudadano como sujeto político .	1.1.1.1 El currículo promueve el desarrollo de la identidad cívica de los estudiantes.	Autoeficacia y sentido de agencia	<i>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</i> Formación cívica y ética y otros programas de estudio seleccionados de educación básica	
		1.1.1.2. El currículo promueve de manera integral y crítica el conocimiento cívico necesario para la comprensión de la organización social y política de México, de los problemas sociales y políticos y para el ejercicio activo de la ciudadanía.	Vinculación cívica y sentido de pertenencia Afección política		Noción clave de la cultura política Cultura de la legalidad y sentido de justicia
		1.1.1.3. El currículo promueve el compromiso cívico.	Sentido y valoración de la participación cívica actual y futura		<i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</i> Ética 1 DGB, Ética Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP

RELEVANCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Aspectos	Objetos Curriculares
con dignidad y derechos y convive en comunidades diversas con respeto y aprecio a la diferencia, así como de manera democrática y pacífica.			Actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática	<i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i>
			Vinculación activa con la comunidad.	
			Apropiación del espacio público	
		1.1.1.4. Se propicia la formación del estudiante como ciudadano mundial.	Comprensión de las metas 2030	
			Comprensión de las problemáticas que aquejan a la humanidad	
			Sentido de corresponsabilidad, ciudadanía mundial	
	1.1.2. Sujeto con dignidad y derechos.	1.1.2.1. El currículo promueve que el estudiante tenga conciencia de sí como sujeto con dignidad y con derechos.	Sujeto con dignidad Sujeto de derechos	<i>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</i>

RELEVANCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Aspectos	Objetos Curriculares
		1.1.2.2 Conocimiento y comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa.	<p>Conocimiento integral de los DH</p> <p>Leyes que garantizan los DH</p> <p>Instituciones y organismos de defensa y protección de los DH</p> <p>Derechos de niñas, niños y adolescentes</p> <p>Derechos sexuales y reproductivos</p>	<p>Programas de estudio seleccionados de educación básica</p> <p><i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</i></p> <p>Ética y valores 1 DGB, Ética Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP</p>
		1.1.2.3 El currículo promueve el ejercicio de derechos específicos.	Respeto, exigencia y defensa de los DH y la dignidad humana	<i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i>
	1.1.3. Sujeto moral autónomo	1.1.3.1 El currículo promueve la formación de la identidad moral.	<p>Reconocimiento de sí como agente moral</p> <p>Integración de principios éticos</p>	<i>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</i>
		1.1.3.2. El currículo promueve el desarrollo de la sensibilidad ética.	Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales	Programas de estudio seleccionados de educación básica.

RELEVANCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Aspectos	Objetos Curriculares
			Expresión de emociones morales	<i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</i>
			Involucramiento afectivo	
		1.1.3.3. El currículo favorece el desarrollo del razonamiento ético.	Conciencia moral	Ética 1 DGB, Ética Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP
			Desarrollo del sentido de justicia	Temarios de HSE en EMS
		1.1.3.4. El currículo fortalece en los estudiantes la motivación ética.	Indignación ética	<i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i>
			Coraje cívico	
			Empatía social	
		1.1.3.5 El currículo promueve el compromiso ético de los estudiantes en los distintos ámbitos de su sociedad.	Voluntad de participar	
			Acción prosocial	
	1.1.4. Sujeto social	1.1.4.1 El currículo promueve la construcción de la identidad personal y social.	Identidad personal	

RELEVANCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptores	Aspectos	Objetos Curriculares
			Identidad social	<i>Aprendizajes Clave para la educación integral.</i>
			Identidad global	<i>Plan y programas de estudio para la educación básica:</i>
		1.1.4.2 El currículo promueve el desarrollo de la conducta colaborativa.	Cooperación	Programas de estudio seleccionados de educación básica
			Diversidad en los procesos de integración grupal	<i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</i>
		1.1.4.3. El currículo promueve el reconocimiento y la valoración de la diversidad y la no discriminación.	Conocimiento y valoración de la diversidad	
			Respeto y no discriminación	Ética 1 DGB, Ética Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP
		1.1.4.4. El currículo promueve el desarrollo de capacidades relacionadas con la cultura de paz	Capacidades para contener la violencia	Temarios de HSE en EMS
			Capacidades para mantener la paz	
			Capacidades para construir la paz	<i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i>
		1.1.4.5 Se promueve una educación ciudadana con perspectiva de género.	Igualdad de género, equidad de género, eliminación de roles, estereotipos y prejuicios de género	

Anexo 1.2 Categorías, subcategorías y descriptores para evaluar la pertinencia

PERTINENCIA				
Categorías	Subcategorías	Descriptores	Aspectos	Objetos curriculares
2.1 Adecuación del currículo a las condiciones del desarrollo sociomoral. Involucra el grado de contribución del currículo al logro de una identidad sana y de formas de colaboración justa y equitativa con los otros.	2.1.1. Articulación con el desarrollo sociomoral	2.1.1.1. Los contenidos se encuentran dosificados de acuerdo con el desarrollo sociomoral de los estudiantes.	Identificación clara de las etapas de desarrollo sociomoral	<i>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</i>
		2.1.1.2. El currículo promueve la toma de perspectiva personal y social.	Secuenciación y gradualidad Perspectiva personal Perspectiva social	Programas de estudio seleccionados de educación básica <i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior.</i> Ética y valores 1 DGB, Ética Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP <i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i> Temarios de HSE en EMS.

PERTINENCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Aspectos	Objetos curriculares
2.2. Adecuación del currículo a las condiciones del contexto sociocultural.	2.2.1. Correspondencia histórica, social y cultural para una educación culturalmente pertinente	2.2.1.4 El currículo promueve una educación culturalmente pertinente.	Aprendizaje de la cultura regional Concepciones y prácticas culturales Condición del entorno	Programas de estudio seleccionados de educación básica <i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</i> Ética y valores 1 DGB, Ética Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP Temarios de HSE para Construye T en EMS. <i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i> Temarios de HSE para Construye T en EMS
Involucra el grado de correspondencia entre los fines, programas de estudio, actividades y aprendizajes esperados, con las características del contexto social y cultural de los alumnos incorporando formas progresivamente complejas de organizar acciones colectivas.	2.2.2. Organización de la acción colectiva	2.2.2.1. El currículo impulsa la participación de la comunidad escolar en el diseño y aplicación de acciones colectivas que respondan a las problemáticas del contexto y que sean de interés común.	Comprensión y análisis crítico de los principales problemas del entorno Diseño de acciones colectivas	Programas de estudio seleccionados de educación básica

PERTINENCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptores	Aspectos	Objetos curriculares
	(pertinencia social)		Acción transformadora en el entorno	<i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</i>
			Proyectos de aprendizaje servicio	Ética y valores ¹ DGB, Ética Bachillerato Tecnológico
		2.2.2.2. Se fomenta la participación de los estudiantes como agentes de transformación social de acuerdo con las posibilidades que les brinda su desarrollo cognitivo y psicosocial.	Correspondencia con el desarrollo cognitivo	y Desarrollo Ciudadano en CONALEP
			Correspondencia con las condiciones sociales	Temarios de HSE para Construye T en EMS.
				<i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i>

Anexo 1.3 Categorías, subcategorías y descriptores para evaluar la congruencia

CONGRUENCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptores	Objetos curriculares
<p>3.1 Congruencia interna</p> <p>Los elementos curriculares que dan forma a la educación ciudadana están relacionados de manera congruente en términos formales, conceptuales y metodológicos.</p> <p>En este atributo se expresa la naturaleza técnica-pedagógica del diseño curricular a través del enfoque didáctico, el tratamiento de los contenidos, a secuenciación y</p>	<p>3.1.1</p> <p>Consistencia conceptual interna</p>	<p>3.1.1.1 La concepción de ciudadanía consistente en los fines, intencionalidades formativas y nociones.</p>	<p><i>Modelo educativo para la educación obligatoria.</i></p> <p>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</p> <p>Programas de FCE</p> <p>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior.</p> <p>Ética 1 DGB, Ética, Bachillerato tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP</p> <p><i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i></p>
		<p>3.1.2.1. El currículo propicia el abordaje integral de la educación ciudadana.</p>	<p>Abordaje interdisciplinario de la educación ciudadana</p>

CONGRUENCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Objetos curriculares
organización, así como el enfoque de evaluación.	3.1.2 Consistencia metodológica	Formación ciudadana integral	Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:
		Equilibrio formativo	Programas de estudio seleccionados de educación básica
		Cultura escolar y gestión democrática	Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior.
		Infraestructura de participación	
3.1.2.2. Experiencia de aprendizaje coherentes con el enfoque de educación ciudadana.		Comprensión crítica y problematización	Ética y valores ¹ DGB, Ética en Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP
		Enfoque práctico y realización de proyectos	
		Enfoque socioafectivo	Temarios de HSE para Construye T en EMS.
		Uso de las TIC	<i>Libros de texto de Conocimiento del medio, secundaria y telesecundaria</i>
3.1.2.3. Expresión consistente de los enfoques de moral democrática, género y derechos humanos en el tratamiento		Valores	
		Aprendizaje integral de los DH	

CONGRUENCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Objetos curriculares
		de las nociones clave y en el desarrollo de los procesos formativos.	Abordaje consistente de la perspectiva de género
3.2 Congruencia externa.	3.2.1	3.2.1.1. El currículo es congruente con los principios y criterios establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y en la LGE en materia de valores, ciudadanía, equidad y derechos humanos.	Abordaje consistente de la perspectiva de género
Alude a la consistencia de los fundamentos centrales del currículo de educación ciudadana con los referentes de política educativa en este campo (ENCCIVICA) y normativos que los definen (Artículo tercero Constitucional y Ley General de educación).	Correspondencia normativa		<p>Congruencia con el Artículo Tercero Constitucional</p> <p>Congruencia con la Ley General de Educación</p> <p><i>Modelo educativo</i></p> <p><i>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.</i></p> <p>Programas de FCE</p> <p><i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior.</i></p>
	3.2.2	3.2.2.1. Congruencia con ENCCIVICA.	<p>Promoción de los ejes de la ENCCIVICA</p> <p><i>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.</i></p> <p>Programas de FCE</p> <p><i>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior.</i></p>
	Correspondencia con la política de cultura cívica		

CONGRUENCIA

Categorías	Subcategorías	Descriptor	Objetos curriculares
------------	---------------	------------	----------------------

Ética 1 DGB , Ética en Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP.

Anexo 1.4 Categorías, subcategorías y descriptores para evaluar la claridad

CLARIDAD

Categorías	Subcategorías	Descriptor	Aspectos	Objetos curriculares
------------	---------------	------------	----------	----------------------

4.1 Currículo comprensible. El planteamiento general del currículo, su organización, presentación y el	4.1.1 Definición específica de la educación ciudadana	4.1.1.1. En el currículo, la concepción de democracia, de ciudadanía y el sentido de la educación ciudadana y sociomoral se encuentran definidos explícitamente.	Concepción de democracia	Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica: Programas de FCE
			Concepción de ciudadanía	
			Sentido de la educación ciudadana	
			Definición explícita de la formación sociomoral	

CLARIDAD

Categorías	Subcategorías	Descriptores	Aspectos	Objetos curriculares
lenguaje utilizado favorecen la identificación de los fines, principios, perfil de egreso y propósitos, vinculados con la educación ciudadana.		4.1.1.2 Se describe con precisión el enfoque metodológico de la educación ciudadana.	<p>Enfoque competencial</p> <p>Procesos formativos</p> <p>Estrategias didácticas</p> <p>Estrategias de evaluación</p>	<p>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</p> <p>Temarios de HSE para Construye T en EMS</p>
	4.1.2 Organización curricular comprensible	4.1.2.1. Son comprensibles los rasgos de la ciudadanía que se espera desarrollar para lograr aprendizaje de la ciudadanía activa, crítica y comprometida.	<p>Perfil de egreso</p> <p>Intencionalidades educativas</p>	<p>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</p> <p>Programas de FCE</p> <p>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</p> <p>Ética y valores 1 DGB , Ética Bachillerato Tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP</p>

Anexo 1.5 Categorías, subcategorías y descriptores para evaluar la Equidad

Equidad

Categorías	Subcategorías	Descriptor	Aspecto	Objetos curriculares
<p>5.1 Atención a la diversidad</p> <p>Se brindan pautas para la promoción de la educación ciudadana en la diversidad de contextos geográficos, culturales y lingüísticos, así como en condiciones que limiten las posibilidades de aprendizaje.</p>	<p>5.1.1 Oportunidades de aprendizaje para distintas condiciones de los estudiantes</p>	<p>5.1.1.1 Se promueve una planeación didáctica que reconozca la diversidad cultural, de capacidades e intereses de los estudiantes y sus contextos.</p>	<p>Planeación didáctica flexible que atienda la diversidad</p>	<p>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</p> <p>Programas de estudio seleccionados de educación básica</p> <p>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</p> <p>Ética y valores 1 DGB, Ética Bachillerato tecnológico y Desarrollo Ciudadano en CONALEP</p>

<p>5.2 Inclusión e interculturalidad</p> <p>Eliminación de prejuicios y actitudes de discriminación durante el proceso educativo. Incluye a la inclusión y la interculturalidad como objeto de aprendizaje, así como el conjunto de medidas para fomentarlas con pleno respeto a la diversidad y rechazo a la discriminación.</p>	<p>5.2.1 Estrategias para la promoción de la igualdad</p>	<p>5.2.1.1 En el currículo se contemplan estrategias específicas para su aplicación en contextos diversos.</p>	<p>Estrategias de política educativa y de gestión del currículo para su aplicación en contextos diversos</p>	<p><i>Modelo educativo para la educación obligatoria.</i></p> <p>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</p> <p>Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior</p>
	<p>5.2.2 Promoción de la inclusión y la interculturalidad en el contexto escolar</p>	<p>5.2.2.1. El currículo promueve el aula inclusiva y el desarrollo de capacidades para la convivencia intercultural e inclusiva.</p>	<p>Inclusión</p> <p>Interculturalidad</p>	<p><i>Modelo educativo para la educación obligatoria.</i></p> <p>Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica:</p> <p>Programas de estudio de FCE</p>

ANEXO 2 RÚBRICAS EVALUAR LAS DIMENSIONES DEL SUJETO Y DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Anexo 2.1 Rúbrica para evaluar la formación del sujeto político en el currículo de EC

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
Los fines de la educación ciudadana 1.1.1. Educación del ciudadano como sujeto político					
1.1.1.1. El currículo promueve el desarrollo de la identidad cívica de los estudiantes.	Autoeficacia y sentido de agencia	No se promueve el reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para influir en su entorno y generar una transformación.	Se fomenta la participación de los estudiantes en acciones que promueven el bienestar o en acciones informativas (campañas, acopio de víveres para damnificados) en la escuela, pero no se promueven acciones transformadoras. Se fomenta la idea de ser buen ciudadano porque se cumple con los deberes cívicos, pero no se fomenta la conciencia de sí como agente de transformación.	Se fomenta la participación de los estudiantes en acciones transformadoras en su escuela y comunidad, así como el reconocimiento de algunos de sus resultados más evidentes. Se promueve el reconocimiento de su capacidad de influir, como parte de su ser ciudadano, en el entorno inmediato y se fomenta el reconocimiento como agente de transformación en el entorno cercano.	Se promueve la participación de los estudiantes en algún cambio positivo en su entorno social, natural, cultural o político cercano o lejano, mediante la solución de problemas, la realización de actividades orientadas al bienestar común. Se propicia la valoración de su capacidad, como ciudadano, de influir en el entorno, en la sociedad, en las autoridades y representantes. Se promueve que el estudiante se asuma como agente de transformación social. Se fomenta la creación de condiciones para el respeto a los derechos humanos y a la dignidad humana, para influir en los representantes, denunciar violaciones a derechos humanos, promover cambios legislativos, entre otras acciones transformadoras acordes con sus capacidades.

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
	Vinculación cívica y sentido de pertenencia	No se promueven experiencias para desarrollar el sentido de pertenencia y vinculación cívica.	Se promueven experiencias basadas en rituales cívicos sin analizar su significado.	Se promueven algunas experiencias donde reconoce su sentido de pertenencia y las responsabilidades que le vinculan cívicamente con su comunidad.	Se promueven experiencias para fomentar el sentido de pertenencia y la vinculación cívica mediante: <ul style="list-style-type: none"> - la comprensión de que forma parte de una comunidad social y política con la que tiene profundos vínculos morales, culturales, históricos y cívicos; - el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes cívicos en la comunidad; - experiencias para asumir la responsabilidad ante el bienestar común.
	Afección política	No se promueven acciones orientadas a la afección política.	Se promueve el conocimiento de las instituciones públicas, sus funciones y las de los servidores y funcionarios públicos sin la promoción de otro tipo de acciones que fortalezcan los rasgos de la afección política	Se promueve la confianza hacia las instituciones y hacia los representantes y funcionarios mediante el acercamiento a las instituciones y diversas acciones que permiten valorar la democracia, lo público, la política y a los políticos para generar confianza institucional.	Se promueve el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia: <ul style="list-style-type: none"> Compromiso hacia el proceso político democrático Confianza en los representantes políticos Confianza hacia las instituciones Confianza hacia los funcionarios y autoridades al frente de las instituciones Aprecio por un discurso político cercano a la realidad. Esperanza o expectativas altas entre lo que se tiene y entre lo que se desea tener Capacidad de protesta ante lo que no se cumple

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
					Se promueve el análisis del sentido de las instituciones y de sus funciones para la vida pública con referencia a las necesidades e intereses de la población.
1.1.1.2. El currículo promueve de manera integral y crítica el conocimiento cívico necesario para la comprensión de la organización social y política de México, de los problemas sociales y políticos y para el ejercicio activo de la ciudadanía.	Nociones clave de la cultura política	No se promueve el conocimiento y comprensión de la mayoría de las nociones de los principios, valores y procedimientos clave de la cultura política	El currículo incluye el conocimiento y comprensión de algunas de las nociones de los principios, valores y procedimientos clave de la cultura política	El currículo incluye el conocimiento y comprensión de la mayoría de las nociones de los principios, valores y procedimientos clave de la cultura política	<p>El currículo incluye el conocimiento y comprensión de las nociones y procedimientos clave de la cultura política:</p> <p>Relativas a la democracia como de gobierno y de organización social</p> <p>Mecanismos, sistemas y organizaciones que sustentan a las sociedades y de la ciudadanía como estatuto jurídico que marca derechos y deberes.</p> <p>Relativas a los derechos humanos.</p> <p>Relativas a la participación ciudadana desde una perspectiva integral.</p> <p>Conocimiento de las instituciones públicas y civiles y su carácter fundamental para la gobernanza.</p>
	Cultura de la legalidad y sentido de justicia	No se promueve la comprensión del contenido moral de las normas identificado con la justicia.	Se promueven normas de uso convencional en los espacios donde participa sin analizar el papel que las mismas tienen el carácter justo de sus acciones.	Se promueve el análisis del contenido moral de las normas que se aplican en los contextos donde participa y convive y su relación con los criterios éticos que sustentan en su vida diaria, así como su modificación si contravienen	Se fomenta el establecimiento de compromisos con criterios éticos de las normas para convivir, que son resultado de acuerdos, así como la valoración de sus actos y de los demás con referencia a principios y valores universales libremente asumidos como la justicia.

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
				algún derecho humano o si es injusta.	
		No se promueve la comprensión del sentido de las normas en la convivencia.	Se promueve la aplicación de normas de convivencia y su comprensión como resultado de acuerdos.	Se promueve la comprensión de las normas como resultado de acuerdos para convivir, y la participación en su construcción.	Se promueve la comprensión del sentido de las normas a partir de su participación en la elaboración de acuerdos para la convivencia y la discusión crítica de las normas que se aplican en su entorno.
		No se promueve el conocimiento de la constitución ni de leyes fundamentales para la vida democrática	Se promueve el conocimiento superficial de algunos aspectos de la Constitución.	Se promueve el conocimiento formal de la Constitución, así como de leyes fundamentales para la vida democrática.	Se promueve el conocimiento de los derechos humanos que son protegidos por la Constitución, así como de leyes fundamentales para la vida democrática y se analiza tanto su aplicación como las condiciones y situaciones que limitan su cumplimiento.
1.1.1.3. El currículo promueve el compromiso cívico.	Sentido y valoración de la participación cívica actual y futura	No se promueve la participación cívica ni la comprensión de las diversas formas de participación ciudadana, como tampoco el reconocimiento del empoderamiento electoral, político y social de la ciudadanía.	Se promueve una visión de la participación ciudadana limitada a la vía electoral, al cumplimiento de los deberes cívicos y a la participación en conmemoraciones cívicas formales.	Se promueve una visión ampliada de la participación ciudadana social y comunitaria donde, además de la vía electoral se reconoce la participación social y la fuerza de la ciudadanía organizada en torno a asuntos coyunturales orientados principalmente al bienestar común. Se promueve la valoración de situaciones de la vida cívica en las que toma parte actualmente para fortalecer la cultura de paz y la democracia.	Se promueve la comprensión amplia de la participación ciudadana como empoderamiento ciudadano en diversos momentos y ámbitos de la vida pública, en torno a asuntos coyunturales y de manera permanente ante la autoridad pública con el propósito de promover el bien común y la transformación social. Se promueve una visión de la participación ciudadana que contempla el análisis de su impacto electoral, social y política, a través de la realización de acciones colectivas y la exigencia ante problemas que demandan atención gubernamental.
	Actitudes, habilidades y procedimientos		Se promueve la comprensión de algunos procedimientos y actitudes democráticas y	Se promueve la comprensión de la mayoría de los procedimientos y actitudes democráticas y se propicia su	Se promueve la comprensión de los procedimientos y actitudes democráticas y se propicia su puesta en práctica de manera deliberada y consistente, en distintos

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
	para la vida democrática	No se promueven actitudes, habilidades, ni la aplicación de procedimientos de la vida democrática.	se propicia su aplicación formal en la escuela o mediante juegos y simulacros.	puesta en práctica de manera deliberada y consistente en la escuela y en el entorno comunitario.	momentos del proceso formativo y en diferentes ámbitos de la vida social. Liderazgo democrático y liderazgo compartido Colaboración Representatividad Toma de decisiones colectivas Construcción de consensos Expresión de disensos Ejercicio del voto Participación mediante canales legales y legítimos. Diálogo, deliberación y argumentación Manejo de conflictos, negociación y mediación. Actitudes y valores ciudadanos (involucramiento, compromiso con la acción transformadora, bien común, pluralismo, legalidad)
	Vinculación activa con la comunidad	No se favorece el desarrollo de actividades de servicio a la comunidad.	Se promueve, de manera esporádica, la realización de actividades de servicio a la comunidad.	Se promueve, de manera articulada y constante, la realización de actividades de servicio a la comunidad con para fortalecer algunos valores y normas.	Las actividades que promueve el currículo fortalecen de manera deliberada el sentido de pertenencia, la adopción de normas y valores de la comunidad, el fomento del altruismo y la cooperación para la transformación de

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
					realidades próximas y lejanas desde una perspectiva global.
	Apropiación del espacio público	No se promueven acciones para la apropiación del espacio público.	La apropiación del espacio público se limita al espacio escolar donde pueden manifestar sus necesidades y sus derechos, siempre y cuando se cumpla con los deberes para el uso de esos espacios.	Se promueve la participación en el espacio público ubicado dentro de los límites de la comunidad, con el propósito de manifestarse y de buscar el bienestar individual y colectivo, sin salirse de los límites legales y sin exigir el respeto y vigencia de los derechos humanos.	Se promueve la participación en el espacio público más amplio de la vida social (escuela, comunidad, sociedad, medios, redes sociales, la política) para debatir, proponer acciones en asuntos de interés público y realizarlas con el fin de promover un cambio social
1.1.1.4. Se propicia la formación del estudiante como ciudadano mundial.	Comprensión de las metas 2030	No se promueve la identificación de metas globales de la humanidad.	Se promueve la identificación de metas compartidas por la humanidad.	Se promueve la comprensión de que existen metas que la humanidad debe compartir.	Se promueven acciones locales para alcanzar las metas comprometidas con el bienestar de la humanidad en la comunidad global.
	Comprensión de problemáticas que aquejan a la humanidad	No se promueve la comprensión de problemáticas que aquejan a la humanidad.	Se promueve la identificación de problemáticas relacionadas con la migración y la sustentabilidad ambiental.	Se promueve la identificación de problemáticas relativas a la migración, el deterioro ambiental y la violencia en su articulación con procesos económicos y políticos y algunas medidas para enfrentarlas.	Se promueve una visión amplia de las problemáticas que aquejan a la humanidad (migración, deterioro ambiental, desigualdad y pobreza) en su articulación con procesos económicos y políticos, así como de los recursos para enfrentarlas: desarrollo sustentable, economía solidaria, construcción de la paz mundial, y la democracia.
	Sentido de corresponsabilidad ciudadana mundial	No se promueve la corresponsabilidad ciudadana global en ninguno de sus niveles.	Se promueve la corresponsabilidad ciudadana a nivel de	Se promueve la corresponsabilidad ciudadana mediante el involucramiento	Se promueve la corresponsabilidad ciudadana ante problemáticas y diversos ámbitos de la dinámica de las sociedades a nivel local, nacional y global.

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
			nociones y su práctica a nivel escolar.	en acciones a nivel local y nacional.	

Descriptor	Aspectos	Pertinencia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
2.2 Adecuación del currículo a las condiciones del contexto sociocultural					
2.2.2 Organización de la acción colectiva para la pertinencia social					
2.2.2.1 El currículo impulsa la participación de la comunidad escolar en el diseño y aplicación de acciones colectivas que respondan a las problemáticas del contexto y que	Comprensión y análisis crítico de los principales problemas del entorno	No se promueve la comprensión y el análisis de problemas del entorno.	Se promueve la identificación de algunos problemas del entorno.	Se promueve la comprensión de los principales problemas del entorno y sus efectos en la vida diaria.	Se promueve la comprensión y el análisis crítico de los principales problemas del entorno que afectan los derechos y el bienestar común y que ponen en riesgo la vida y el gobierno democrático.
	Diseño de acciones colectivas	No se favorece el diseño de acciones colectivas orientadas a la participación de la comunidad escolar.	Se promueven acciones colectivas definidas por la autoridad escolar y con escasa participación de los alumnos, las familias u otros actores.	Se definen acciones colectivas con la participación de diversos actores de la comunidad escolar para resolver problemáticas de interés común.	Se promueve la participación de los estudiantes y de sus familias y de otros actores en la discusión de problemáticas de la comunidad escolar, para la definición, aplicación y evaluación de acciones colectivas, a través de mecanismos que fomenten

Descriptor	Aspectos	Pertinencia Sujeto Político			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
sean de interés común.					diversas formas de participación, entre ellos las TIC.
	Acción transformadora en el entorno	No se abordan problemáticas del contexto como oportunidades para la acción transformadora	Se promueve la aplicación de habilidades y valores sin referencia al contexto, sus problemáticas y sus necesidades de transformación.	Se promueve la aplicación de algunas habilidades y actitudes al abordar problemáticas comunes del contexto, como punto de partida para identificar necesidades de transformación en el entorno.	Se aprovechan siempre las problemáticas del contexto para la puesta en práctica de habilidades y valores de manera deliberada y consistente, con vistas a la transformación y mejora de las condiciones del entorno.
	Proyectos de aprendizaje-servicio	No se favorece el desarrollo de actividades de servicio a la comunidad.	Se promueve, de manera esporádica, la realización de actividades de servicio a la comunidad.	Se promueve, de manera articulada y constante, la realización de actividades de servicio a la comunidad con para fortalecer algunos valores y normas.	Las actividades que promueve el currículo fortalecen de manera deliberada el sentido de pertenencia, la adopción de normas y valores de la comunidad, el fomento del altruismo y la cooperación para la transformación de realidades próximas y lejanas desde una perspectiva global.
2.2.2.2. Se fomenta la participación de los estudiantes como agentes de transformación social de acuerdo con las posibilidades que les brinda su desarrollo cognitivo y psicosocial.	Correspondencia con el desarrollo cognitivo	No se promueve una participación de los estudiantes acorde con sus posibilidades y desarrollo cognitivo.	Se fomenta la participación y el reconocimiento de sus efectos en el entorno acordes con sus experiencias en la familia y la escuela.	Se promueve la participación y el análisis de sus efectos en la modificación de algunas condiciones de su entorno familiar, escolar y comunitario.	Se promueve la participación con propósitos deliberados para la transformación de condiciones del entorno próximo, así como el análisis crítico de sus repercusiones a nivel local, nacional y global.
	Correspondencia con las condiciones sociales	No se promueve una participación que atienda las características sociales del contexto.	Se fomenta la participación formal sin que se vinculen sus efectos con las condiciones del entorno social.	Se fomenta la participación con referencia a las condiciones del contexto: problemas y necesidades compartidos.	Se fomenta la participación a partir de la identificación de problemáticas del contexto social y se definen criterios para evaluar su impacto en la solución de problemas o la mejora de condiciones sociales.

Anexo 2.2 Rúbrica para evaluar la formación del Sujeto moral autónomo en el currículo de la EC

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Moral Autónomo			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
1.1 Los fines de la educación ciudadana 21 1.1.3 Sujeto Moral Autónomo					
1.1.3.1 El currículo promueve la formación de la identidad moral.	Reconocimiento de sí mismo como agente moral	Primero de Preescolar y Primero de Primaria			
		No se fomenta el conocimiento de uno mismo como agente moral.	Se fomenta el conocimiento de nociones morales como lo correcto e incorrecto.	Se fomenta la identificación de atributos morales de acciones de las nociones morales como ser bueno y compartido con los demás.	Se fomenta la identificación y reconocimiento a sí mismo de atributos morales, hacia sí mismo (objeto moral) y hacia los demás (agente moral).
		Primaria alta, Secundaria y EMS			
		No se fomenta el conocimiento de sí mismo como agente moral.	Se fomenta el conocimiento de nociones morales como características de situaciones y acciones, pero no del sujeto (lo correcto e incorrecto).	Se fomenta que las nociones morales, como ser bueno, ser justo, compasivo, sean consideradas centrales, esenciales e importantes para la propia comprensión de uno mismo como agente moral.	Se fomenta la identidad del agente moral a partir del desarrollo de la autoconciencia, de asumir compromisos morales y de establecer un equilibrio armónico entre las metas personales y las metas de los demás.

21 Por la naturaleza de este núcleo, se ha hecho una distinción en los descriptores para preescolar y primer grado de primaria con los relativos a primaria alta, secundaria y EMS. Cuando no se incluye esta distinción es que los valores son los mismos para todos los grupos de edad.

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Moral Autónomo			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
	Integración de principios éticos	Primero de Preescolar y Primero de Primaria			
		No se promueve la adopción de principios éticos como guía de la conducta.	Se promueve la identificación de los principios/valores éticos que les han enseñado en la casa y escuela como respeto, responsabilidad, solidaridad (ayuda a otros).	Se promueve el apego a los principios éticos como sustento de las normas de conducta.	Se plantea y discute la necesidad de ser congruente con los principios/valores éticos de cada uno.
		Primaria alta, Secundaria y EMS			
		No se promueve la adopción de principios éticos como guía de la conducta.	Se promueve la comprensión de los principios éticos y se señala su importancia para guiar la propia conducta.	Se discute y enfatiza la postura de que los principios éticos deben seguirse independientemente de las consecuencias personales o las racionalizaciones egoístas.	Se fomenta la conformación de una identidad moral basada en el firme compromiso con los principios éticos como la justicia, honestidad, pertenencia, respeto, lealtad, humildad, responsabilidad, sinceridad, tolerancia y solidaridad, que permitan guiar las acciones y decisiones.
1.1.3.2 El currículo promueve el desarrollo de la sensibilidad ética.	Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales	Primero de Preescolar y Primero de Primaria			
		No se promueve el interés y la comprensión de situaciones problemáticas, personales o sociales.	Se promueve la identificación de situaciones problemáticas a nivel individual en historias y relatos de sí mismos, familia, amigos.	Se promueve la identificación de situaciones problemáticas y se identifican las emociones y sentimientos de los involucrados.	Se promueve la identificación de situaciones problemáticas individuales y se consideran las consecuencias que han ocasionado a las personas involucradas.
		Primaria alta, Secundaria y EMS			
		No se promueve el interés y la comprensión de	Se promueve el interés y la comprensión de situaciones problemáticas individuales y	Se promueve el interés por detectar y comprender situaciones problemáticas	Se promueve la consciencia y el interés por detectar y comprender situaciones problemáticas individuales y sociales,

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Moral Autónomo			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
		situaciones problemáticas, personales o sociales.	sociales mediante la consulta de documentos.	individuales y sociales, mediante el contacto directo con las partes involucradas.	mediante la utilización de la escucha empática para determinar las consecuencias afectivas y sociales que han generado dichas problemáticas.
	Expresión de emociones morales	Primero de Preescolar y Primero de Primaria			
		No se promueve la identificación y expresión de emociones morales como respuesta a situaciones problemáticas personales y/o sociales.	Se describen y discuten las emociones morales: autoconciencia, vergüenza y culpa.	Se describen y discuten las emociones morales de condena: ira y disgusto.	Se describen y discuten las emociones morales: aprecio, gratitud y admiración.
		Primaria alta, Secundaria y EMS			
		No se promueve la identificación y expresión de emociones morales como respuesta a situaciones problemáticas personales y/o sociales.	Se describen y discuten las emociones morales relativas a otros como la empatía, simpatía y compasión partiendo de situaciones problemáticas personales y/o sociales que involucran dilemas éticos.	Se fomenta la intuición y la expresión de las emociones morales como elemento central de la realización de juicios y toma de decisiones.	Se promueve la identificación y expresión de emociones morales como motor en la conformación de tendencias a la acción moral como respuesta a situaciones problemáticas personales y/o sociales.
	Involucramiento afectivo	No se promueve la generación de vínculos y de interdependencia	Se utiliza un lenguaje inclusivo "nosotros" y se enfatiza el tomar conciencia de la diversidad existente en el aula,	Se invita a los estudiantes a participar activamente en la toma de decisiones y se alientan las iniciativas de los estudiantes,	Se crean oportunidades para generar confianza entre los miembros del grupo con actividades en las que se desarrolle y

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Moral Autónomo			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
		positiva mutua entre los estudiantes.	al llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje.	dándoles libertad para colaborar espontáneamente con sus compañeros	refuerce la interdependencia positiva mutua entre los estudiantes.
1.1.3.3 El currículo favorece el desarrollo del razonamiento ético.	Conciencia Moral	Primero de Preescolar y Primero de Primaria			
		No se crean oportunidades para fomentar la discusión y el uso de principios morales.	Se promueve la argumentación y justificación de juicios y opiniones.	Se generan oportunidades para conocer y practicar principios morales básicos: respeto, tolerancia y solidaridad.	Se promueve el juicio y la argumentación de las razones/valores que sustentan sus juicios y opiniones.
		Primaria alta, Secundaria y EMS			
		No se crean oportunidades para fomentar la discusión y el uso de principios morales.	Se promueve la argumentación y la justificación de las acciones en situaciones problemáticas relacionadas con dilemas morales.	Se generan oportunidades para conocer y practicar principios morales, promoviendo la discusión de los derechos humanos y legales y las normas de la sociedad.	Se promueve la adopción de una perspectiva autónoma basada en principios morales comprensivos, racionales y universalmente aplicables, y en los DH.
	Desarrollo del sentido de justicia	No se promueve la comprensión e interiorización de normas y del sentido de justicia.	Se promueve la cooperación, el trato igualitario y la preocupación por la propia seguridad y por no causar daño a los demás, a través del juego y de las interacciones sociales.	Se fomenta que los estudiantes analicen nociones sobre lo que es justo e injusto y que reconozcan sus derechos y obligaciones.	Se promueven conductas que refuercen diferentes tipos de justicia: como que los estudiantes: distribuyan recursos de manera justa (justicia distributiva), cumplan los compromisos que hacen a los demás (justicia conmutativa), propongan consecuencias a los actos indebidos (justicia correctiva) y desarrollen maneras eficaces de resolución de conflicto de interés y toma

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Moral Autónomo			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
					de decisiones justas (Justicia procedimental).
1.1.3.4 El currículo favorece el desarrollo de la motivación ética.	Indignación ética	Primero de Preescolar y Primero de Primaria			
		No aplica			
		Primaria alta, Secundaria y EMS			
		No se promueve el análisis de las problemáticas sociales y la necesidad de calificar hechos sociales, frente a los cuales es necesario reaccionar, de acuerdo con los valores de los estudiantes.	Se promueve el análisis de las problemáticas sociales y su relación con los valores de los estudiantes.	Se reflexiona sobre cuáles son los valores y las emociones que guían a los estudiantes a reaccionar de cierta manera ante diferentes realidades sociales problemáticas.	Se promueve una toma de postura ante diferentes acontecimientos y sobre la necesidad de mostrar indignación y las formas de canalizarla frente a realidades sociales problemáticas que demandan una transformación social.
	Coraje cívico	Primero de Preescolar y Primero de Primaria			
		No aplica			
		Primaria alta, Secundaria y EMS			
		No se promueve tener el valor para actuar y resolver situaciones que permitan mejorar el ambiente escolar.	Se promueve la implementación de estrategias para modificar el clima de apatía, conformismo y alienación que prevalece en la mayor parte de las escuelas.	Se promueven competencias para manejar las emociones que impiden actuar frente a las injusticias, como el miedo, la ansiedad o la tristeza.	Se fomenta el compromiso y la participación determinada y enérgica, en iniciativas de alcance comunitario (dentro y fuera de la escuela).

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto Moral Autónomo			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
	Empatía social	No se promueve responder adecuadamente a las necesidades del otro, ni a compartir sus sentimientos, e ideas.	Se mencionan los valores compartidos en el grupo y se involucra a toda la clase en pensar cómo quieren ser tratados y cómo desean que sea su clase con el fin de fomentar un sentido de pertenencia.	Se promueve el escuchar y tomar en serio lo que otras personas dicen, tratando de entender los pensamientos y opiniones de otros.	Se reflexiona sobre los comportamientos personales a partir de valores como la equidad, el respeto, y la responsabilidad social.
1.1.3.5 4 El currículo favorece el compromiso ético de los estudiantes en los distintos ámbitos de su sociedad.	Voluntad de participar	No se promueve la participación de los estudiantes en la solución de los conflictos escolares.	Se identifica algún problema de la comunidad escolar y se generan planes para resolverlo sin llevar a cabo la solución propuesta.	Se identifica un problema que afecte a la comunidad escolar, se proponen soluciones, se elige una de ellas y se implementa.	Se promueve la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre reglas, consecuencias, beneficios, etc. Se promueve la búsqueda del bien común y la perseverancia al enfrentar dificultades en la resolución de los problemas.
	Acción prosocial	No se impulsa el desarrollo de las emociones morales en pro del fortalecimiento de acciones altruistas o cooperativas que generen el bienestar de los demás.	Se destaca la importancia de la ayuda mutua y la preocupación por los intereses o el bienestar de otros.	Se brindan oportunidades para promover la ayuda mutua y expresar la preocupación desinteresada por otros, a pesar de que esto implique la posibilidad de pérdida o sacrificio del bienestar propio.	Se crean oportunidades para promover acciones que permitan concretar las intenciones de mejorar el bienestar de otro(a), o del grupo y actuar de acuerdo con lo que es bueno para los demás y colaborar con ellos.

Descriptor	Aspectos	Pertinencia Sujeto Moral Autónomo			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
2.1 Adecuación del currículo a las condiciones del desarrollo sociomoral. 2.1.1. Articulación con el desarrollo sociomoral					
2.1.1.1. Los contenidos se encuentran dosificados de acuerdo con el desarrollo sociomoral de los estudiantes.	Identificación clara de las etapas de desarrollo sociomoral	El contenido curricular no se incorpora tomando como base las características de las etapas del desarrollo sociomoral.	El currículo identifica las etapas del desarrollo sociomoral (empatía y toma de perspectiva, del juicio moral y razonamiento moral pro-social), pero no se relacionan claramente con los contenidos.	El currículo retoma las etapas del desarrollo sociomoral: empatía y toma de perspectiva, juicio moral y desarrollo moral pro-social, promoviendo mediante los temas y actividades los aprendizajes, habilidades, formas de pensar y comportamientos esperados en cada etapa.	Se refuerza la adquisición de los aprendizajes, habilidades, formas de pensar y comportamientos, esperados en cada etapa del desarrollo socioemocional, aplicándolos a problemáticas surgidas en el aula como la agresión, hacer trampa, trato injusto, robo, etc.
	Secuenciación y gradualidad	No se identifica una secuencia ni gradualidad en los programas ni en las actividades	En los objetivos y actividades de cada tema, la secuencia y la gradualidad no se identifican claramente.	Se identifica una secuencia y gradualidad en los objetivos, y las temáticas.	Se identifica una secuencia y gradualidad en los objetivos, las temáticas y las actividades propuestas.
2.1.1.2 El currículo promueve la toma de perspectiva personal y social.	Perspectiva personal	Los contenidos curriculares no fomentan el intercambio de ideas con el fin de promover la toma de perspectiva personal.	Se fomenta la expresión de las diferentes opiniones de los y las estudiantes, de manera "formal" sin que los estudiantes expresen una perspectiva personal sobre los mismos.	Las opiniones y perspectivas, de los estudiantes, se incorporan a la discusión de hechos controvertidos desde el punto de vista de los valores y creencias de cada estudiante.	Se fomenta la formación de un sentido crítico en la discusión de hechos controvertidos. Se promueve el desarrollo de habilidades de juicio moral, así como de la capacidad de modificar opiniones y puntos de vista con base en la argumentación, el debate y la discusión.

Descriptor	Aspectos	Pertinencia Sujeto Moral Autónomo			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
		Primero de Preescolar y Primero de Primaria			
		No aplica			
		Primaria alta, Secundaria y EMS			
	Perspectiva social	No se considera la discusión sobre los principios ni valores de derechos humanos y dignidad.	Se consideran los principios y valores de dignidad y derechos y se promueve su discusión.	Se fomenta la lectura de noticias y artículos de opinión con descripciones muy diferentes de las mismas cuestiones sociales, cívicas o políticas (por ejemplo, el salario mínimo, la amnistía para los inmigrantes) que reflejan implícita o explícitamente las posiciones ideológicas de sus autores.	Se fomenta la buena actitud y el interés al considerar las perspectivas de los diferentes actores. Se promueve la toma de perspectiva social situando explícitamente, y generalmente interpretando, el punto de vista atribuido a otra persona : se analizan las influencias personales, situacionales y culturales en las perspectivas de otros.

Anexo 2.3 Rúbrica para evaluar la formación del Sujeto con Dignidad y Derechos en el currículo de la EC

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto con dignidad y derechos			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
Los fines de la educación ciudadana 1.1.2 Sujeto con dignidad y derechos					
1.1.2.1. El currículo promueve que el estudiante tenga conciencia de sí como sujeto con dignidad y con derechos.	Sujeto con dignidad	No se promueve la conciencia de sí como sujeto de dignidad	El currículo favorece que el estudiante afirme que es un sujeto con dignidad como sentencia retórica ya que se presenta como una abstracción, como noción claramente definida, pero sin elementos de concreción en la vida cotidiana y sin establecer la relación de la dignidad con los derechos humanos y con la satisfacción de necesidades humanas o entre la propia y la del otro	El currículo promueve que el estudiante desarrolle la mayoría de los aspectos que favorecen la conciencia de sí como sujeto con dignidad.	El currículo promueve que el estudiante desarrolle los siguientes aspectos: - comprensión del significado de la dignidad humana como valor intrínseco de toda persona; - comprensión de que la dignidad implica el respeto pleno a los derechos humanos; - reconocimiento de que es una persona con dignidad y merece un trato respetuoso y una vida digna; - reconocimiento de que todos los seres humanos tienen dignidad y deben ser tratados conforme a ella, sin distinción; - capacidad de identificar situaciones en las que su dignidad se respeta y en las que no; - capacidad de indignación ante el trato poco digno hacia sí o hacia otras personas
	Sujeto de derechos	No se promueve la conciencia de	El currículo ofrece elementos para que el estudiante mencione algunos de sus derechos o los	El currículo promueve que el estudiante desarrolle la mayoría de los aspectos que	El currículo promueve que el estudiante desarrolle los siguientes aspectos:

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto con dignidad y derechos			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
		<p>sí como sujeto con derechos.</p> <p>Se vincula a los derechos humanos con el cumplimiento de obligaciones y deberes.</p>	<p>instrumentos en los que se encuentran contenidos</p>	<p>favorecen la conciencia de sí como sujeto de derecho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reconozca su derecho a tener derechos humanos y comprenda que constituyen el fundamento de su dignidad; - mencione sus derechos y los identifique en situaciones concretas; - los incorpore como principios éticos que orientan sus actos, decisiones e interacciones, en especial para emprender acciones transformadoras; - los convierta en criterios para juzgar los propios actos y los ajenos; - exija su respeto desde una posición de empoderamiento para hacer frente a las violaciones de los DH y los atentados a la dignidad humana.
<p>1.1.2.2. Conocimiento y comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa.</p>	<p>Conocimiento integral de los DH</p>	<p>No se promueve el conocimiento de los derechos humanos</p>	<p>Se promueve el conocimiento de los derechos humanos como valores o como normas jurídicas</p> <p>Se promueve el desarrollo de algunos aspectos relativos al conocimiento integral de los DH</p>	<p>El currículo promueve la mayoría de los aspectos relativos al conocimiento integral de los DH.</p>	<p>El currículo promueve el desarrollo los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconozca que los derechos humanos son valores y realización de las necesidades humanas; - comprensión de los DH como normas jurídicas nacionales y universales; - comprensión de la dimensión histórica y cultural de los derechos humanos al analizar los procesos sociales, políticos y culturales que han dado lugar a las generaciones de DH;

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto con dignidad y derechos			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
					<ul style="list-style-type: none"> - comprensión de que los DH están culturalmente situados - comprensión de los DH como fuente de poder transformador; - comprensión del carácter indivisible e irrenunciable de los DH y que no se pueden condicionar al cumplimiento de un deber. - comprensión de que el Estado tiene la obligación de garantizar los DH y establecer los medios para exigir su respeto.
	Leyes que garantizan los derechos humanos	No se incluye el conocimiento de leyes que protegen los derechos humanos	<p>Se promueve el conocimiento de las libertades y los derechos civiles contenidos en la Constitución y en algunos tratados internacionales.</p> <p>Los derechos políticos y los DESCAs, así como los derechos de los pueblos no se incluyen en el análisis de las leyes.</p>	El currículo incluye la mayoría de los aspectos relativos a las leyes que garantizan los DH	<p>El currículo incluye los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conocimiento de las leyes nacionales que protegen los derechos humanos (diversas leyes nacionales y en especial la manera como la Constitución reconoce los DH y establece mecanismos y procedimientos para garantizarlos) - conocimiento del contenido general y la naturaleza e importancia de la DUDH y otras declaraciones, convenciones, tratado y pactos - análisis de condiciones para la aplicación de las leyes internacionales en México
	Instituciones y organismos de defensa y	No se promueve el conocimiento de las instituciones de	El currículo promueve el conocimiento formal de las instituciones públicas nacionales	El currículo promueve la mayoría de los aspectos relativos a las instituciones y	El currículo promueve los siguientes aspectos:

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto con dignidad y derechos			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
	protección de los DH	defensa y protección de los derechos humanos	de defensa de los derechos humanos.	organismos de defensa y protección de los DH	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los mecanismos jurisdiccionales de defensa y protección de los DH; - comprensión de las funciones y procedimientos de las instituciones nacionales de protección no jurisdiccional de los derechos humanos; - comprensión de la importancia, funciones y procedimientos de los organismos globales y regionales para la defensa y promoción de los derechos humanos; - comprensión de la importancia y acciones de los organismos sociales nacionales e internacionales de defensa y promoción de los DH - analice casos específicos de intervención de las instituciones y organismos públicos y sociales, nacionales e internacionales, de defensa y protección de DH
	Derechos de niñas, niños y adolescentes	No se promueve el conocimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes	El currículo ofrece elementos para que el estudiante mencione algunos de sus derechos o los instrumentos en los que se encuentran contenidos.	El currículo promueve la mayoría de los aspectos relativos a los derechos de niñas, niños y adolescentes	<p>El currículo promueve los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que el estudiante reconozca sus derechos específicos y los instrumentos en los que se encuentran contenidos; - comprenda las implicaciones en su vida de la Ley General de los Derechos de Niñas, niños y Adolescentes, la Convención sobre los derechos del niño y otros instrumentos que protegen a la

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto con dignidad y derechos			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
					<p>niñez y garantizan su condición de sujeto activo de derechos;</p> <p>-identifique situaciones en las que sus derechos se respetan y en los que son violentados y reconozca los mecanismos para su defensa.</p>
	Derechos sexuales y reproductivos	No se promueve el conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos	El currículo ofrece elementos para que el estudiante mencione o enliste algunos de los derechos sexuales y reproductivos.	El currículo promueve la mayoría de los aspectos relativos a los derechos sexuales y reproductivos.	<p>El currículo promueve los siguientes aspectos:</p> <p>Que el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprenda sus derechos sexuales y reproductivos; - los valore como condición para el ejercicio de su autonomía; - los incorpore a los criterios personales para la toma de decisiones y establecimiento de relaciones interpersonales; - identifique la manera como la ley los garantiza.
1.1.2.3 El currículo promueve el desarrollo del ejercicio de derechos específicos.	Respeto, exigencia y defensa de los DH y la dignidad humana	No se promueve el aprendizaje de los derechos humanos mediante su defensa justa	Se mencionan situaciones en las que los estudiantes ejercen y defienden sus derechos humanos	El currículo promueve la mayoría de los aspectos relativos al respeto, exigencia y defensa de los DH y la dignidad humana.	<p>El currículo promueve los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la práctica constante del respeto a los DH - el ejercicio de los derechos en la familia, el aula, la escuela y la comunidad, por ejemplo, el derecho a la diversidad y a la libre construcción de la personalidad, a libertad o a la igualdad sustantiva

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto con dignidad y derechos			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
					<ul style="list-style-type: none"> - el ejercicio, defensa y exigencia del derecho a participar en los asuntos que les interesan y afectan - la exigencia de respeto a los DH en el aula - la exigencia del derecho a la educación de calidad en el contexto del aula y de la escuela - la defensa de los derechos de los demás - y la creación de condiciones para su ejercicio y defensa justa en los contextos diversos.
1.1.4.4. El currículo promueve el desarrollo de capacidades relacionadas con la cultura de paz.	Capacidades para contener la violencia	No se promueven capacidades para contener la violencia	<p>Se plantea una visión restringida de la violencia, que es analizada como hecho sin considerar sus causas ni sus efectos como fenómeno social con raíces culturales y estructurales.</p> <p>Se considera que la violencia es natural y por lo tanto no se puede erradicar, por lo que las propuestas de intervención solo se plantean estrategias restringidas como paliativos limitados en el tratamiento superficial de las problemáticas.</p> <p>Se propone la realización de estrategias para la intervención frente a la violencia escolar que miran la problemática de manera</p>	<p>Se amplía la consideración de que la violencia directa involucra la violencia física, verbal y psicológica.</p> <p>Se plantea una visión de la violencia que la identifica como construcción social que se configura en el plano de las relaciones interpersonales. Se proponen estrategias para la intervención frente a la violencia escolar a fin de mejorar el clima escolar, que ponen el énfasis en la mejora de las relaciones interpersonales entre los diversos actores educativos (alumnos entre sí, maestros y</p>	<p>Se plantea una visión amplia e integral de la violencia al reconocer sus manifestaciones visibles e invisibles en sus dimensiones directa, estructural y cultural, haciendo ver la violencia sexual y económica. Identifica la violencia como abuso de poder, que se manifiesta cuando hay ausencia de respeto al ejercicio de derechos y reconocimiento de la dignidad de las personas.</p> <p>Se comprende que la violencia se configura en un proceso que involucra un antes y un después, dentro de estructuras de ejercicio y distribución del poder que condicionan su desarrollo, por lo que se proponen estrategias proactivas, de tipo amplio, que de manera integral y junto con los distintos actores educativos y padres de familia, se proponen intervenir en la mejora de la convivencia, a partir de la identificación de los elementos que</p>

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto con dignidad y derechos			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
			parcial al estar sustentadas en la idea de que su génesis es responsabilidad de alumnos problemáticos que afectan de manera individual la dinámica escolar interna con problemáticas que vienen de afuera.	alumnos, autoridades) sin aludir a la necesidad de modificar las estructuras y la cultura de la violencia que condicionan su emergencia y permanencia.	potencialmente pueden derivar en la generación de situaciones de violencia.
	Capacidades para mantener la paz	No se desarrollan	<p>Se considera que el conflicto es negativo. Se reconoce la existencia de conflictos, pero se considera que son negativos para la convivencia y por lo tanto deben ser eliminados.</p> <p>Se sugiere un abordaje superficial de los conflictos que hace énfasis en la búsqueda de su resolución inmediata a través del acuerdo sin que medie el análisis de la génesis del conflicto, de las necesidades e intereses en juego y de la dinámica generada en su proceso de configuración. Se promueve su resolución a través del arbitraje no se considera la formación de habilidades para afrontarlos de manera pacífica.</p> <p>Se considera que los problemas de convivencia se derivan de la intervención de alumnos que</p>	<p>Se considera que el conflicto es interpersonal y hay que resolverlo siempre. Se reconoce su valor positivo en la convivencia.</p> <p>Se propone la formación de capacidades para la resolución de los conflictos a partir de un método centrado en el análisis de los factores individuales e interpersonales que intervienen en la génesis del conflicto sin considerar la forma como las dinámicas que condicionan estructuralmente su configuración y su tendencia a la repetición. Se promueve el uso de la negociación y la mediación y se favorece la formación de habilidades socioemocionales para afrontarlo.</p>	Se proponen estrategias integrales que plantean la formación de capacidades en los estudiantes para la transformación de los conflictos a partir del reconocimiento de que en su génesis y desarrollo se involucran comportamientos, actitudes y contextos y que para afrontar los conflictos se requieren acciones que permitan la prevención de la violencia, manejo y resolución, atendiendo a la dimensión estructural donde surgen. Se promueve la formación de instancias y mecanismos en donde los alumnos jueguen un papel protagónico en el afrontamiento de los conflictos que suceden en la convivencia cotidiana en el aula y la escuela a partir de la metodología de la educación para la paz. Se hace énfasis en la importancia de analizar las diversas perspectivas implicadas en el conflicto, a fin de identificar lo que se comparte, pero también los aspectos en donde existe disenso de perspectivas que son la base de los procesos de negociación.

Descriptor	Aspectos	Relevancia Sujeto con dignidad y derechos			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
			traen a la escuela situaciones ajenas a ella.		
	Capacidades para construir la paz	No se promueven	<p>La paz es abstracta, implica un proceso que se construye de manera individual al enfatizar la necesidad de construir un estado armónico en la persona. Su condición de posibilidad no depende de las condiciones sociales externas.</p> <p>Se concibe la paz en su acepción negativa como ausencia de guerra que se logra cuando se eliminan los factores que amenazan al status quo.</p> <p>Se hace énfasis en el análisis de los documentos y proclamas de la paz internacionales y no se considera que la paz es una construcción cultural ligada a las prácticas cotidianas.</p> <p>Los procesos de construcción de paz hacen énfasis en la reconciliación</p>	<p>La paz es una construcción que depende de la voluntad de las personas. Se aborda la paz como proceso de construcción social que llevan a cabo las personas, grupos o naciones que voluntariamente deciden involucrarse en esa tarea, sin considerar necesario que medien procesos de transformación de las estructuras para que dicha construcción sea posible.</p> <p>Se promueve construir una cultura de paz dentro en la vida cotidiana que se oponga a la cultura de la violencia a través de estrategias que se centran en la dimensión interpersonal de la convivencia.</p> <p>Los procesos de construcción de paz hacen énfasis en la reconciliación y reparación</p>	<p>Se concibe a la paz positiva como ejercicio de derechos y bienestar. Se aborda la paz como proceso de construcción social y política que se construye cuando hay bienestar y desarrollo pleno de las personas en el ejercicio de sus derechos.</p> <p>Se plantea una estrategia integral para construir la paz de manera cotidiana en la escuela que involucra la construcción de condiciones en el plano individual, de las relaciones interpersonales, institucionales y sociales que afecten las estructuras de ejercicio y distribución del poder como el sexismo y la discriminación y que permitan acciones de igualación y de relaciones más simétricas en el ámbito de la escuela.</p> <p>Se promueven procesos intencionales y explícitos de formación que contribuya a que los alumnos desarrollen aprendizajes para afrontar de manera pacífica los conflictos y para utilizar estrategias no violentas.</p> <p>Los procesos de construcción de paz hacen énfasis en la reconciliación, reparación y reconstrucción</p>

Anexo 2.4 Rúbrica para evaluar la formación del Sujeto social en el currículo de la EC

Descriptor	Aspectos	Relevancia sujeto social			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
1.1 Los fines de la educación ciudadana 1.1.4. Sujeto social					
1.1.4.1 El currículo promueve la construcción de identidad personal, social y global.	Identidad personal	No se fomenta el conocimiento y aprecio de sí mismo en sus características y reconociendo sus límites y lo que puede cambiar para mejorar.	Se fomenta el desarrollo de acciones de reconocimiento de sus características personales de forma superficial, ligada a la valoración de lo que le gusta y le disgusta de sí mismo.	Se fomenta la generación de aprecio como sujeto seguro, independiente emocionalmente, orgulloso de sus características y capaz de hacer las cosas por sí mismo y construir proyectos para el futuro.	Se fomenta la generación del conocimiento y aprecio de sí mismo a partir de la recuperación de historias vitales que le permiten saber quién es y también identificar sus propios límites y lo que le gustaría cambiar o mejorar de sí mismo y cómo hacerlo al momento de plantear construir proyectos para el futuro.
	Identidad social	No se promueve la pertenencia a diversos grupos en los que pueda ser integrados sujetos con diversas identidades que disienten de los roles asignados culturalmente.	Se promueve la pertenencia a diversos grupos promoviendo que la integración se dé a partir de los elementos semejantes que se comparten, dejando de lado las diferencias que se consideran nocivas para la convivencia.	Se promueve la pertenencia a diversos grupos, reconociendo la existencia de diversidades y permitiendo su expresión, pero haciendo énfasis en el reforzamiento de los elementos compartidos.	Se fomenta la pertenencia a diversos grupos de un modo más flexible y abierto asumiendo la capacidad de integración de los diferentes que disienten de la asunción de roles asignados, al compartir las características de la identidad propia identidad reivindicada como producto de elecciones propias.
	Identidad global	No se promueve su identificación con la humanidad como ciudadano global	Se promueve el conocimiento de algunas de las problemáticas que atraviesa el mundo como fenómenos de manera superficial, sin ver las	Se promueve la toma de conciencia de algunas problemáticas que atraviesa el mundo de manera global y de la responsabilidad que los	Se promueve la construcción de un sentido de pertenencia a la humanidad a partir del reconocimiento de su responsabilidad como ciudadano global con las problemáticas del desarrollo sustentable, economía solidaria,

Descriptor	Aspectos	Relevancia sujeto social			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
			conexiones con las acciones que desarrollamos los ciudadanos en otras latitudes.	ciudadanos tenemos en su conformación y desarrollo.	migraciones, construcción de la paz mundial, entre otros y del impulso de acciones para resolverlos y solidarizarse con quienes los viven.
1.1.4.2 El currículo promueve el desarrollo de la conducta colaborativa.	Cooperación	No se propone la realización de actividades conjuntas entre los estudiantes, ni con otros actores escolares, ni con la comunidad.	Se propone la realización de actividades conjuntas para atender necesidades personales y grupales dentro de la escuela.	Se propone la realización de actividades conjuntas entre los estudiantes para atender las necesidades personales y grupales dentro de la escuela, así como en sus localidades, para ponerse al servicio de la comunidad.	Se propone la realización de actividades conjuntas entre los estudiantes para atender las necesidades personales y grupales dentro de la escuela, así como en sus localidades, para ponerse al servicio de la comunidad, así como para ofrecer ayuda humanitaria en otras partes del país y del mundo cuando se requiera.
	Diversidad en los procesos de integración grupal	No se contemplan criterios para favorecer el intercambio entre niños y niñas que poseen diversidad de rasgos, al realizar procesos de integración grupal.	Se contemplan criterios para la integración de alumnos que toman en cuenta solo uno o dos de los diversos rasgos de diversidad presentes en el grupo.	Se contemplan criterios que favorecen la integración de alumnos tomando en cuenta más de dos de los rasgos de diversidad presentes en el grupo.	Se contemplan criterios que favorecen la conformación heterogénea de los equipos, al tomar en consideración la totalidad de rasgos de diversidad existente en el aula y tomando en cuenta las dificultades que se generan en los procesos de integración grupal debido a factores de diferencia que impiden que algunos estudiantes sean aceptados por otros.
1.1.4.3. El currículo promueve el reconocimiento y valoración de la diversidad y la no discriminación.	Reconocimiento y valoración de la diversidad	Se promueve una visión que mira las diferencias culturales como déficit respecto al patrón hegemónico de normalidad. El propósito educativo es desaprender la propia	Se promueve la valoración de las expresiones folclóricas y ornamentales de las culturas indígenas como único rasgo de diversidad que ha dejado de tener vigencia actualmente.	Se promueve la valoración de la diversidad de rasgos relacionados con la vestimenta, la comida, las manifestaciones artísticas, entre otras como expresión de múltiples formas de vivir y de convivir que poseen los miembros de nuestra	Se promueve la valoración y crítica de las prácticas y saberes culturales propios, a partir del reconocimiento de que existen otras formas de ser, hacer y sentir igualmente valiosas que las propias, a través del diálogo intercultural como vía para conocer y valorar la diversidad de perspectivas culturales en el aula y la sociedad y construir alternativas

Descriptor	Aspectos	Relevancia sujeto social			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
		cultura para ser integrado a la cultura mayoritaria e igualarse al otro.		sociedad y escuela, haciendo énfasis en el valor que tiene el aprecio a la diferencia como fuente para el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo y de la cultura mayoritaria.	compartidas para enfrentar los conflictos que la diversidad produce.
	Respeto y no discriminación	El currículo no brinda orientaciones para comprender la dinámica y mecanismos de la discriminación ni tampoco para actuar ante situaciones de discriminación que tienen lugar en el aula y en la escuela.	Se promueve la necesidad de combatir la discriminación como retórica sin hacer referencia a las creencias y valores que justifican actitudes intolerantes y discriminatorias hacia las personas diferentes ni cómo se viven dichas problemáticas concretas que se viven en el aula y escuela.	Se promueve el cuestionamiento de los criterios de clasificación que justifican la discriminación a través de estereotipos y se visibilizan y combaten los argumentos, prejuicios y mecanismos que los sostienen y a partir de los cuales se construyen y se naturalizan las situaciones de discriminación en la convivencia cotidiana.	Se promueve la comprensión de la discriminación como un sistema que se han configurado históricamente a fin de justificar la desigualdad y se analizan sus efectos e implicaciones en las personas como afectación a su dignidad y derechos, al ser objeto de mecanismos de discriminación sustentados en la clasificación de las personas como superior o inferior a partir de categorías de raza, género, religión, etnicidad, edad, habilidad mental, habilidad física, ideología política u orientación sexual, o características específicas y se promueve la construcción de acuerdos de convivencia para promover el reconocimiento de los actores de la comunidad escolar en su valía, como sujetos con dignidad y derechos, independientemente de sus características y/o rasgos y con aprecio de su diversidad.

Descriptor	Aspectos	Relevancia sujeto social			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
1.1.4.5 Se promueve una educación ciudadana con perspectiva de género.	<p>Igualdad de género:</p> <p>Equidad de género</p> <p>Eliminación de roles, estereotipos y prejuicios de género</p>	<p>No se fomenta el reconocimiento de la desigualdad de género ni la necesidad de impulsar acciones para combatirla ni para transversalizar la perspectiva de género.</p>	<p>Se fomenta el reconocimiento del problema de la desigualdad de género y se impulsa el desarrollo de estrategias para igualar la condición de las mujeres y los hombres a partir de una visión uniformadora de la igualdad, que busca eliminar las diferencias.</p> <p>Se reconocen las limitaciones culturales que se imponen a mujeres y a hombres, pero no se relacionan con la violencia.</p>	<p>Se fomenta el reconocimiento del problema de la desigualdad de género y se impulsan estrategias para favorecer la igualdad en el reconocimiento y aprecio de las diferencias entre hombres y mujeres; se proponen acciones afirmativas para equilibrar las desigualdades históricas entre hombres y mujeres, se promueve la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en sus contextos inmediatos y se promueven campañas por la igualdad y la eliminación de la violencia de género.</p>	<p>Se fomenta la igualdad sustantiva ante la ley y la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en todos los ámbitos; se promueven acciones afirmativas para hacer equiparables las oportunidades y actividades de mujeres y hombres en espacios privados y públicos, se valora la diversidad sin detrimento de la igualdad sustantiva, se promueve la lucha para alcanzar la igualdad y eliminar todo tipo de discriminación y de violencia hacia las mujeres.</p>

Descriptor	Aspectos	Pertinencia sujeto social			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
2.2 Adecuación del currículo a las condiciones del contexto sociocultural					
2.2.1. Correspondencia histórica, social y cultural					
2.2.1.4 El currículo promueve una educación culturalmente pertinente.	Aprendizaje de la cultura regional.	No se contempla la existencia de espacios curriculares específicos para promover el conocimiento y valoración de los saberes y prácticas culturales regionales	Espacios curriculares específicos para el aprendizaje de la cultura regional como mera información, sin promover el reconocimiento de sus aspectos valiosos, ni analizar cómo se manifiesta actualmente ni cómo condiciona retos y necesidades que es necesario atender como colectividad. No se contrasta con los saberes y prácticas culturales específicas de otras regiones o con aquellos rasgos generales de la cultura hegemónica.	Existencia de espacios curriculares específicos para el aprendizaje de la cultura regional con énfasis en el análisis de los rasgos valiosos de la cultura propia, sobre sus procesos de cambio y permanencia y el contraste con la forma como se complementa y/o enriquece con respecto a la cultura hegemónica. Estas reflexiones se articulan en el abordaje de contenidos nacionales que refieren a las temáticas de historia y geografía.	Se contempla la existencia de espacios curriculares específicos junto con acciones transversales que favorecen el conocimiento y valoración de los saberes y prácticas culturales regionales a partir de una metodología que promueve su reconocimiento crítico al identificar sus procesos de cambio y permanencia, su vigencia actual y a partir del contraste intercultural que permite identificar aquello que aporta a la cultura nacional y lo que enriquece la identidad regional.
	Concepciones y prácticas culturales.	No se contempla el análisis de las representaciones sociales ni las concepciones y prácticas culturales locales sobre	Se identifican algunas prácticas culturales locales que influyen en el desarrollo de las representaciones sociales sobre la democracia, la participación, la justicia y la	Se promueven estrategias que valoren las representaciones sociales de la democracia, la participación, la justicia y la ciudadanía a los distintos	Se promueve un ejercicio de reflexión crítica respecto a las concepciones y prácticas culturales que favorecen u obstaculizan el desarrollo, así como la valoración de las

		la democracia, la participación, la justicia y la ciudadanía.	ciudadanía y que limitan su ejercicio.	contextos, reconociendo las prácticas culturales locales	representaciones sociales de la democracia, la participación, la justicia y la ciudadanía.
	Condiciones del entorno	No se promueve la reflexión sobre la forma como impacta el entorno social, cultural y/o económico en los procesos de participación social y política.	Se identifican de manera superficial y fragmentada algunas de las problemáticas del entorno que impactan la participación social y política y la organización de acciones colectivas sin analizar la forma como impactan de manera concreta en el ejercicio ciudadano.	Se promueve la reflexión sobre algunas de las problemáticas del entorno que impactan la participación social y política y la organización de acciones colectivas sin analizar la forma como se relacionan entre sí para impactar de manera concreta en el ejercicio ciudadano.	Se promueve la reflexión sobre aspectos fundamentales del entorno que impactan de manera social, cultural y/o económica la participación social y política, y a la organización de acciones colectivas en contra de situaciones tales como la ignorancia, la inequitativa distribución del poder, la injusticia, la opresión, la desigualdad social y económica, y la inequidad de género, entre otras.

Anexo 2.5 Rúbrica para evaluar la Congruencia en el currículo de la EC

Descriptor	Aspectos	Congruencia			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
Congruencia interna					
3.1.1. Consistencia conceptual interna					
3.1.1.1. La concepción de ciudadanía es consistente en los fines, intencionalidades formativas y nociones.	Consistencia entre finalidades de la educación ciudadana e intencionalidades formativas.	No existe relación entre las finalidades de la educación ciudadana y las intencionalidades educativas de los distintos programas vinculados con la educación ciudadana.	Existe una relación incongruente e inconsistente entre las finalidades de la educación ciudadana y las intencionalidades educativas porque éstas incluyen en su redacción algunas nociones y categorías de las finalidades, pero no contribuye a alcanzarlas.	Existe una relación parcialmente congruente entre intencionalidades educativas (indicadores de logro, aprendizajes esperados u objetivos) y finalidades de la educación ciudadana, por cualquiera de las siguientes razones: a) Las intencionalidades educativas de algunas materias son congruentes con las finalidades y contribuyen a que se alcancen. b) Las intencionalidades educativas de las materias seleccionadas son congruentes con las finalidades, pero contribuyen parcialmente a alcanzarlas.	Las intencionalidades formativas (indicadores de logro, aprendizajes esperados y objetivos) expresan las finalidades de la educación ciudadana (fines y perfil de egreso) y contribuyen a su logro.
	Consistencia en el abordaje de las nociones clave	No se abordan de manera consistente las nociones clave de la	Algunas de las nociones clave de la cultura política se abordan de manera	A lo largo del trayecto de la educación obligatoria la mayoría de las nociones clave	A lo largo del trayecto de la educación obligatoria las nociones clave de la cultura política se presentan de manera

	de la cultura política	cultura política porque en los distintos objetos curriculares se presentan concepciones contradictorias y se abordan sin gradualidad en su complejidad.	consistente a lo largo del trayecto de la educación obligatoria y entre objetos curriculares. No se presentan de manera gradual y con una complejidad creciente.	de la cultura política se presentan de manera gradual, con una complejidad creciente y basadas en aparatos teóricos y conceptuales afines. Esta consistencia se aprecia también en la mayoría de los casos en el manejo de las nociones entre objetos curriculares.	gradual, con una complejidad creciente y basadas en aparatos teóricos y conceptuales afines. Esta consistencia se aprecia también en el manejo de las nociones entre objetos curriculares. (CE ENCCIVICA)
	Consistencia en el abordaje de las nociones clave de la cultura de paz.	No se abordan de manera consistente las nociones clave de la cultura de paz porque en los distintos objetos curriculares se presentan concepciones contradictorias y se abordan sin gradualidad en su complejidad.	Algunas de las concepciones de las nociones clave de la cultura de paz se abordan de manera consistente a lo largo del trayecto de la educación obligatoria y entre objetos curriculares. No se presentan de manera gradual y con una complejidad creciente.	A lo largo del trayecto de la educación obligatoria la mayoría de las nociones clave de la cultura de paz se presentan de manera gradual, con una complejidad creciente y basadas en aparatos teóricos y conceptuales afines. Esta consistencia se aprecia también en la mayoría de los casos en el manejo de las nociones entre objetos curriculares.	A lo largo del trayecto de la educación obligatoria las nociones clave de la cultura de paz se presentan de manera gradual, con una complejidad creciente que permite su cabal comprensión y basadas en aparatos teóricos y conceptuales afines. Esta consistencia se aprecia también en el manejo de las nociones entre objetos curriculares.
3.1.2 Consistencia metodológica					
3.1.2.1 El currículo propicia el abordaje integral de la educación ciudadana.	Abordaje interdisciplinario de la educación ciudadana	No se observan posibilidades de articular las intenciones formativas para el abordaje transversal e interdisciplinario de la educación ciudadana	En el discurso curricular se alude a la transversalidad y al abordaje interdisciplinario de la educación ciudadana, pero las intenciones formativas no ofrecen oportunidades de articulación.	Los Aprendizajes esperados de FCE ofrecen algunas oportunidades de articulación con las intenciones formativas de los otros espacios curriculares. Las orientaciones didácticas y de evaluación promueven el abordaje	Se advierte una relación recíproca entre las intenciones formativas de los distintos objetos curriculares. El enfoque y las orientaciones didácticas y de evaluación parten de esta relación para promover el abordaje transversal e interdisciplinario de la educación ciudadana.

				transversal e interdisciplinario de la educación ciudadana.	
		Programa			
	Formación ciudadana integral	Los Aprendizajes esperados de FCE no posibilitan la formación integral del sujeto social, político, moral y con dignidad y derechos.	Los Aprendizajes esperados de FCE brindan mínimas posibilidades para la formación integral del sujeto social, político, moral y con dignidad y derechos; pero en las orientaciones didácticas y de evaluación no se ofrecen herramientas para realizar esta articulación.	Los Aprendizajes esperados de FCE brindan mínimas posibilidades para la formación integral del sujeto social, político, moral y con dignidad y derechos, las cuales se fortalecen en las orientaciones didácticas y de evaluación.	Los Aprendizajes esperados de FCE posibilitan la formación integral del sujeto social, político, moral y con dignidad y derechos, las cuales se fortalecen en las orientaciones didácticas y de evaluación.
		Libros de texto			
		En los libros de texto no se presentan actividades que integren las cuatro dimensiones de la formación ciudadana.	En los libros de texto se presentan algunas actividades que integran parcialmente las cuatro dimensiones de la formación ciudadana.	Los libros de texto presentan algunas actividades que integran las cuatro dimensiones de la formación ciudadana.	Los libros de texto presentan una gran cantidad de actividades integradoras de las cuatro dimensiones de la formación ciudadana.
	Equilibrio formativo	El enfoque, orientaciones y aprendizajes esperados de FCE no posibilitan la articulación de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.	El enfoque, orientaciones y aprendizajes esperados de FCE brindan mínimas posibilidades para la articulación de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.	El enfoque, orientaciones y aprendizajes esperados de FCE posibilitan parcialmente la articulación de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.	El enfoque, orientaciones didácticas y aprendizajes esperados de FCE posibilitan la articulación de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.
	Cultura escolar y gestión democrática	En el discurso curricular y en los programas de FCE no se promueve la gestión escolar democrática, los ambientes escolares en los que se apliquen los valores universales, se respeten la dignidad y los derechos humanos y se resuelvan los conflictos de manera no violenta; ni la convivencia pacífica, inclusiva y democrática.	En el discurso curricular y en los programas de FCE se identifican muy pocos de los siguientes elementos: - Gestión escolar democrática - Promoción de ambientes escolares en los que se apliquen los valores universales, se respeten la dignidad y los derechos humanos y se resuelvan los conflictos de manera no violenta; - Convivencia pacífica, inclusiva y democrática.	En el discurso curricular y en los programas de FCE se identifican algunos de los siguientes elementos y en algunos casos se establecen lineamientos y orientaciones: - Gestión escolar democrática - Promoción de ambientes escolares en los que se apliquen los valores universales, se respeten la dignidad y los derechos humanos y se resuelvan los conflictos de manera no violenta; - Convivencia pacífica, inclusiva y democrática.	En el discurso curricular y en los programas de FCE se reconoce la importancia de la mayoría de los siguientes aspectos y se establecen lineamientos y orientaciones para su aplicación: - Gestión escolar democrática (aplicación de los principios democráticos en la organización escolar, la toma de decisiones y el ejercicio del poder). - Promoción de ambientes escolares en los que se apliquen los valores universales, se respeten la dignidad y los derechos humanos y se resuelvan los conflictos de manera no violenta; (ce ART 3) - Convivencia pacífica, inclusiva y democrática. (ce Art 3, LGCE)

	Infraestructura de participación	<p>No se alude a la participación de los actores en la toma de decisiones de la vida escolar; ni a la creación de espacios para la participación estudiantil en la toma de decisiones y la búsqueda del bien común.</p> <p>No se utiliza ni se promueve la creación de espacios para el debate, la deliberación, el diálogo, y el ejercicio de los valores y procedimientos democráticos.</p>	<p>El currículo alude de manera general a la participación de todos los actores en la toma de decisiones de la vida escolar; pero no reconoce de manera específica la necesidad de crear espacios para la participación estudiantil en la toma de decisiones y la búsqueda del bien común (consejos escolares, representantes, sociedad de alumnos). En ningún caso establece orientaciones o lineamientos.</p> <p>Se emplean algunos espacios de diálogo instituidos en la escuela como las asambleas de escuela y de grupo para la discusión de temas acotados.</p>	<p>El currículo alude a la importancia de la participación de todos los actores en la toma de decisiones de la vida escolar; la creación de espacios para la participación estudiantil en la toma de decisiones y la búsqueda del bien común; la comunicación, el diálogo y el debate, pero no establece orientaciones ni lineamientos para su puesta en marcha.</p> <p>Se promueve el uso democrático de espacios de diálogo, instituidos dentro de la escuela: asambleas de escuela y de grupo, juntas con padres de familia.</p> <p>Se promueve la identificación de espacios públicos para discutir asuntos de interés común.</p>	<p>El currículo promueve y establece lineamientos y orientaciones para la amplia participación de todos los actores en la toma de decisiones de la vida escolar y la creación de espacios para la participación estudiantil en la toma de decisiones y la búsqueda del bien común mediante instancias como consejos escolares, comités de negociación y mediación escolar, asambleas escolares, definición y revisión de normas (acuerdos para la convivencia), elección de representantes estudiantiles, sociedad de alumnos, representación de los estudiantes en los Consejos Escolares. (CE ENCCIVICA)</p> <p>(ce Art 3, LGCE)</p> <p>Se aprovechan y fortalecen los espacios de diálogo democrático existentes en la escuela – asambleas de escuela y grupo, periódicos murales, buzón de sugerencias, etc.- y se promueve la creación de otros dentro y fuera de la escuela para tal objeto, como la participación estudiantil en asambleas locales. (CE ENCCIVICA)</p>
3.1.2.2. Experiencia de aprendizaje coherente con el enfoque de	Comprensión crítica y problematización	<p>Se privilegia la transmisión de información sin elementos de crítica, sin problematización.</p> <p>No se plantean oportunidades para la</p>	Se sugiere el análisis de los contenidos y el debate de temas de actualidad no controversiales sin proporcionar orientaciones didácticas.	En el enfoque se promueve el estudio de las leyes, la organización del Estado, los principios democráticos, los valores universales, los derechos humanos y otros contenidos cívicos necesarios para el ejercicio de la	En el enfoque se promueve el estudio de las leyes, la organización del Estado, los principios democráticos, los valores universales, los derechos humanos y otros contenidos cívicos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía mediante metodologías y recursos que favorezcan la problematización, el debate y la

educación ciudadana.		<p>discusión en torno a temas de actualidad y de interés para los estudiantes, sean o no controversiales. No se promueve el análisis de temas políticos, sociales y económicos, ni el debate de sus tensiones y contradicciones.</p> <p>Se privilegia el uso de fuentes oficiales y se desalienta la consulta de otras fuentes.</p>	<p>Se promueven discusiones sobre asuntos con cierta complejidad, pero relativamente seguros, que no cuestionen al gobierno en turno, que no impliquen controversia ni tensiones, o aludan a problemas públicos aún no resueltos.</p> <p>Se describen temas controversiales sin proponer su discusión.</p> <p>En los libros de texto son escasas las actividades para la comprensión crítica.</p>	<p>ciudadanía mediante metodologías y recursos que favorezcan la problematización y la comprensión crítica; las orientaciones didácticas son generales y en los libros de texto se advierte la aplicación parcial de actividades para la comprensión crítica.</p> <p>En los programas y en las actividades de los libros de texto se propone la discusión de temas sociales y políticos controversiales y no controversiales desde una sola perspectiva, sin problematizar ni identificar contradicciones, tensiones o conflictos.</p>	<p>comprensión crítica. Se brindan orientaciones didácticas y se advierte su aplicación en los libros de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagación en distintas fuentes (convencionales y no convencionales) para mantenerse informados sobre asuntos políticos y sociales del entorno de los estudiantes, de México y del mundo). (CE-ENCCIVICA, verdad) - Fortalecimiento de la capacidad de análisis, argumentación, deliberación y toma de perspectivas distintas frente a los conceptos, los procesos y los hechos. (CE-ENCCIVICA, diálogo) - Debate, estudios de caso y otras técnicas que den lugar a la discusión informada sobre temas políticos y sociales, sean o no controversiales; - Actividades de análisis de contradicciones, del poder, los conflictos sociales, políticos y económicos, toma de conciencia de las condiciones culturales y estructurales que generan desigualdades con el propósito de querer generar un cambio. 	
	Enfoque práctico y realización de proyectos	En los programas				
		<p>No se promueve la realización de proyectos ciudadanos o de aprendizaje-servicio ni promueve la aplicación de lo aprendido.</p>	<p>Se reconoce la importancia de la realización de proyectos y de la aplicación práctica de lo aprendido en el ámbito del salón de clases.</p>	<p>Se promueve la realización de proyectos y la aplicación de lo aprendido en el aula, en la escuela y en la comunidad.</p>	<p>Se promueve la aplicación de lo aprendido en su vida cotidiana, en el aula, en la escuela, en la comunidad y en el análisis de los problemas de la entidad, del país y del mundo.</p>	

					Se promueve el empleo de enfoques como el Aprendizaje Basado en Problemas, el método de proyectos, los proyectos ciudadanos, los proyectos de aprendizaje-servicio y otros que favorecen el involucramiento de los estudiantes en asuntos de interés colectivo, en la solución de problemas o a la transformación del entorno.
En los libros de texto					
		Se privilegia la enseñanza de contenidos sin aplicación y sin referentes reales.	Se plantea la realización de simulacros y ejercicios dentro del salón para aplicar los deberes cívicos (votar, conocer y respetar las normas, dirigir cartas a la autoridad, toma de decisiones colectivas) pero no se promueve la aplicación de lo aprendido fuera del salón o en el análisis de la realidad social.	Se promueve la aplicación de lo aprendido, pero no se proponen técnicas para el estudio de casos, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones colectivas, la resolución de conflictos en el aula, el ejercicio de los derechos humanos y los deberes sociales y cívicos.	En los libros de texto se aplican técnicas para el estudio de casos, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones colectivas, la resolución de conflictos en el aula, así como el ejercicio de los derechos humanos y los deberes sociales y cívicos.
			Los proyectos que se proponen en los libros de texto: - están fuertemente estructurados, y dirigidos, sin opciones para la toma de decisiones y su resultado son productos específicos: trípticos, carteles, campañas, entre otros;	Los proyectos que se proponen en los libros de texto son, principalmente de servicio a la comunidad: - propician el análisis de situaciones del entorno en las que puedan intervenir, la definición de acciones principalmente orientadas hacia el bien común, la aplicación de los deberes cívicos en el entorno y de la responsabilidad ciudadana;	Los proyectos que se proponen son: - tanto de servicio a la comunidad como proyectos ciudadanos de carácter transformador: - propician el análisis de problemas, la propuesta de soluciones, la organización para la acción transformadora, la aplicación y la presentación de evidencias que fundamentan sus conclusiones; - los estudiantes definen las acciones a realizar en función de un diagnóstico; - las acciones están orientadas hacia el bien común o la solución de problemas; - la evaluación contribuye a valorar la eficacia de la acción, la aplicación de lo

			<p>-la experiencia se centra en el diseño y la planeación, sin llegar a la aplicación;</p> <p>- se aplican acciones predefinidas sin una orientación hacia el bien común o la solución de problemas.</p>	<p>- la evaluación de los proyectos contribuye a valorar las buenas acciones realizadas en la comunidad, el fortalecimiento de la motivación ética y el compromiso cívico, como la realización personal, la empatía y la solidaridad.</p>	<p>aprendido y a fortalecer tanto la responsabilidad ciudadana como el sentido de eficacia política.</p>
Enfoque socioafectivo	<p>No se promueve la creación de un clima de aula socioafectivo ni la aplicación de técnicas vivenciales; y en los libros de texto no se aplica el enfoque socioafectivo.</p>	<p>En el discurso curricular se hacen alusiones generales a la creación de un clima de aula socioafectivo, pero no se presentan orientaciones didácticas.</p> <p>En los programas se promueve la aplicación de técnicas vivenciales, que permitan convertir las aulas en espacios de ensayo y vivencia de los valores, las emociones y las competencias ciudadanas, pero no se brindan orientaciones.</p> <p>En los libros de texto se advierten escasas actividades de aplicación del enfoque socioafectivo.</p>	<p>Se promueve la creación de un clima de aula socioafectivo, pero las orientaciones didácticas son generales e insuficientes.</p> <p>En los programas se promueve la aplicación de técnicas vivenciales que permitan convertir las aulas en espacios de ensayo y vivencia de los valores, las emociones y las competencias ciudadanas, pero las orientaciones son insuficientes.</p> <p>En los libros de texto se advierte la aplicación parcial del enfoque socioafectivo.</p>	<p>En el discurso curricular se promueve la creación de un clima de aula socioafectivo, caracterizado por la creación de vínculos de respeto, comunicación, escucha y ética del cuidado y se presentan orientaciones didácticas.</p> <p>En los programas se brindan orientaciones para la aplicación de técnicas vivenciales, como juegos de roles, juegos cooperativos, la resolución de conflictos, el manejo de emociones y otras que permitan convertir las aulas en espacios de ensayo y vivencia de los valores, las emociones y las competencias ciudadanas.</p> <p>En los libros de texto se advierte la aplicación del enfoque socioafectivo.</p>	
Uso de las TIC	<p>No se promueve el desarrollo de capacidades para usar de manera crítica y responsable las TIC.</p>	<p>Se alude a la importancia del uso de las TIC para mantenerse informados, pero se encuentran escasas actividades de aplicación.</p>	<p>Se promueve el uso de las TIC para mantenerse informados, profundizar en información específica o visitar páginas institucionales.</p>	<p>Se promueve el desarrollo de capacidades para usar de manera crítica y responsable las TIC para mantenerse informados sobre lo que pasa en el mundo, comprender y discutir sobre problemas sociales y políticos, organizar acciones</p>	

				No se incluye el uso de redes sociales, aplicaciones, blogs, sitios de noticias, de videos informativos y otros que forman parte de los consumos de productos culturales de los jóvenes.	colectivas y promover otras formas de participación. Se promueve el uso de aplicaciones y sitios de noticias, así como la consulta y producción de contenidos en redes sociales, blogs o canales de videos y se brindan orientaciones para su uso creativo, seguro, innovador, crítico y responsable.
3.1.2.3 Expresión consistente de los enfoques de moral democrática, género y derechos humanos en el tratamiento de las nociones clave y en el desarrollo de los procesos formativos.	Valores	No se promueve la práctica de los valores en la vida escolar.	La aplicación de los valores se reserva al espacio curricular de FCE.	Se promueve la aplicación de la ética de la responsabilidad y del cuidado en la vida escolar.	Se reconoce la importancia de los valores como criterios que orientan la convivencia. Se promueve la aplicación de la ética de la responsabilidad y del cuidado, así como la práctica de los valores en la vida escolar y en la comunidad.
	Aprendizaje integral de los DH	No se promueve el conocimiento de los derechos humanos (de las leyes e instituciones que los reconocen, garantizan y protegen).	Se promueve el conocimiento de los derechos humanos de los requisitos para presentar una queja en caso de presunta violación a los DH. Se enfatiza en el cumplimiento de los deberes cívicos como condición para el ejercicio de los DH, pero no se promueve su ejercicio.	Se promueve el conocimiento de los derechos humanos el análisis de casos donde se violan derechos y donde se respetan y ejercen, así como el ejercicio de éstos en el aula.	Se reconoce que la ciudadanía se construye en el ejercicio de los derechos humanos, por lo que se promueve su conocimiento; el análisis de casos y de condiciones culturales y estructurales que los vulneran o propician su vigencia; el ejercicio de éstos en el aula y fuera de ella identificando tensiones entre derechos para resolver conflictos y satisfacer necesidades; acciones para la defensa y para la exigencia considerando las obligaciones del Estado para protegerlos DH. (CE art 3)
	Abordaje consistente de la perspectiva de género	La perspectiva de género sólo es un tema, no se advierte esta perspectiva	En pocos de los objetos curriculares la perspectiva de género se aborda de manera consistente en el tratamiento de las nociones clave, los	En la mayoría de los objetos curriculares se advierte la perspectiva de género en el tratamiento de las nociones clave, los procesos formativos,	En los distintos objetos curriculares la perspectiva de género se aborda de manera consistente en el tratamiento de las nociones clave, los procesos formativos, las experiencias de

		en los objetos curriculares.	procesos formativos, las experiencias de aprendizaje, el uso del lenguaje, los ejemplos y las ilustraciones.	las experiencias de aprendizaje, el uso del lenguaje, los ejemplos y las ilustraciones.	aprendizaje, el uso del lenguaje, los ejemplos y las ilustraciones. Se tratan con claridad conceptos clave: la perspectiva de género, la igualdad de género y la equidad de género.
3.2 Congruencia externa		Niveles			
3.2.1 Correspondencia normativa					
3.2.1.1 El currículo es congruente con los principios y criterios del Artículo Tercero Constitucional y la LGE en materia de valores, ciudadanía, equidad y derechos humanos	Congruencia con el Artículo Tercero Constitucional	Las características de los contenidos curriculares no se rigen por lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional ni por lo establecido en la Ley General de Educación (LGE).	La identificación de la relación de los fines y propósitos del currículo con los lineamientos establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y con la LGE no es clara.	Se identifica claramente la relación de algunos fines y propósitos del currículo con el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación. Se explicitan los principios derivados de la consideración a la dignidad humana, así como de los principios y valores de la democracia y los derechos humanos.	Los fines y propósitos del currículo son consistentes con los establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y en la Ley General de Educación. Cada fin y propósito del currículo se relaciona claramente con los lineamientos establecidos en el Artículo tercero y la LGE. Se brindan oportunidades para que los estudiantes reconozcan y apliquen los principios y valores establecidos en estas leyes y se fomenta la consciencia sobre su propia dignidad y la de los demás.
	Congruencia con la Ley General de Educación	No hay relación con la LGE o ésta es inconsistente	En los propósitos, perfiles de egreso e intencionalidades educativas y temas se identifican muy algunos planteamientos de la LGE en materia de derechos humanos, convivencia, diversidad, legalidad, derechos de los pueblos indígenas, democracia, equidad, inclusión, derecho a la educación, protección y prevención, principios de	En los propósitos, perfiles de egreso e intencionalidades educativas y temas se identifica la mayoría de los planteamientos de la LGE en materia de derechos humanos, convivencia, diversidad, legalidad, derechos de los pueblos indígenas, democracia, equidad, inclusión, derecho a la educación, protección y prevención, principios de	En los propósitos, perfiles de egreso e intencionalidades educativas y temas se identifican los planteamientos de la LGE en materia de derechos humanos, convivencia, diversidad, legalidad, derechos de los pueblos indígenas, democracia, equidad, inclusión, derecho a la educación, protección y prevención, principios de libertad y responsabilidad en el proceso educativo.

			libertad y responsabilidad en el proceso educativo,	libertad y responsabilidad en el proceso educativo,	
3.2.2. Correspondencia con la política de cultura cívica					
3.2.2.1. El currículo de educación ciudadana es consistente con lo establecido en la ENCCIVICA.	Congruencia con ENCCIVICA	No se promueven los ejes de la ENCCIVICA	<p>En los propósitos, perfiles de egreso e intencionalidades educativas y temas se abordan algunas nociones y procesos establecidos en la ENCCIVICA</p> <p>Democracia de ciudadanía</p> <p>Ciudadanía activa</p> <p>Educación Cívica como proceso deliberado de construcción de prácticas y valores</p> <p>Promoción de las acciones de los ejes Verdad, Diálogo, Exigencia y apropiación del espacio público.</p>	<p>En los propósitos, perfiles de egreso e intencionalidades educativas y temas se abordan la mayoría de las nociones y procesos establecidos en la ENCCIVICA</p> <p>Democracia de ciudadanía</p> <p>Ciudadanía activa</p> <p>Educación Cívica como proceso deliberado de construcción de prácticas y valores</p> <p>Promoción de las acciones de los ejes Verdad, Diálogo, Exigencia y apropiación del espacio público.</p>	<p>En los propósitos, perfiles de egreso e intencionalidades educativas y temas se abordan de manera consistente las nociones y procesos establecidos en la ENCCIVICA</p> <p>Democracia de ciudadanía</p> <p>Ciudadanía activa</p> <p>Educación Cívica como proceso deliberado de construcción de prácticas y valores</p> <p>Promoción de las acciones de los ejes Verdad, Diálogo, Exigencia y apropiación del espacio público.</p>

Anexo 2.6 Rúbrica para evaluar la Claridad en el currículo de la EC

Descriptor	Aspectos	Claridad			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
4.1 Currículo comprensible					
4.1.1 Definición específica de la educación ciudadana					
4.1.1.1. En el currículo, la concepción de democracia, de ciudadanía y el sentido de la educación ciudadana y sociomoral se encuentran definidos explícitamente.	Concepción de democracia	No se define explícitamente la democracia	Se asume una visión mínima y formal de democracia como forma de gobierno que se expresa principalmente en procedimientos y principios vinculados con la organización del estado democrático y con el plano electoral: ejercicio del voto, la realización de elecciones periódicas, la alternancia del poder.	Se reconoce que la democracia es una forma de gobierno y de organización social, por lo que sus principios y valores se expresan tanto en los procesos electorales, en la organización política, en el funcionamiento de las instituciones y en la organización de las elecciones; así como en la vida cotidiana pública y privada.	Se asume una concepción integral de democracia –como forma de gobierno, de vida y de organización social-, como democracia de ciudadanía que implica la aplicación de principios, valores y procedimientos en la vida cotidiana, la organización del gobierno, los procesos electorales y de manera particular, el ejercicio y defensa de los derechos políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales.
	Concepción de ciudadanía	No se define claramente una concepción de ciudadanía.	Concepción liberal Principalmente se concibe al ciudadano como sujeto de derechos y deberes, autónomo, independiente y libre de perseguir sus propios	Concepción comunitarista En general se concibe al ciudadano como un sujeto con derechos y deberes, consciente de ser miembro de una comunidad y corresponsable de contribuir	Concepción republicana Principalmente se concibe al ciudadano como un actor político comprometido, participativo e informado, con un alto sentido de agencia y eficacia política. Este ciudadano empoderado en el plano electoral, político y social:

Descriptor	Aspectos	Claridad			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
			<p>intereses en la esfera pública y privada.</p> <p>No se establece con claridad los derechos ciudadanos que pueden ejercer los menores de edad.</p>	<p>al bienestar de los demás y de su comunidad.</p> <p>En la comunidad se ejercen los derechos, los deberes cívicos y el compromiso ético con los otros. Se reconoce que niñas, niños y adolescentes pueden ejercer en su comunidad sus derechos ciudadanos.</p>	<p>Ejerce sus derechos y defiende la dignidad humana;</p> <p>comprende críticamente la organización del Estado y las instituciones democráticas;</p> <p>conoce las leyes, normas, derechos y deberes de todos los actores sociales;</p> <p>se apropia y ejerce de manera responsable sus derechos políticos, sociales, económicos, sociales, culturales y ambientales;</p> <p>reflexiona sobre lo público y la política;</p> <p>valora la diversidad y promueve la convivencia intercultural;</p> <p>participa en la construcción de una cultura de paz;</p> <p>contribuye e incide en la discusión pública;</p> <p>participa de manera consciente, informada y comprometida en el espacio público con el fin de transformarlo y mejorar la vida pública;</p> <p>participa en la creación de contextos de exigencia a los poderes públicos;</p> <p>(CE-Claridad 01 ENCCIVICA)</p>

Descriptor	Aspectos	Claridad			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
	Sentido de la educación ciudadana.	No se define claramente una concepción de la educación ciudadana.	La educación ciudadana se define como conocimiento del funcionamiento del sistema democrático, así como de los derechos y deberes de ciudadanos, valorar los principios democráticos a fin de que los estudiantes cumplan con sus responsabilidades cívicas y fortalezcan el Estado de derecho democrático.	La educación ciudadana se define como conocimiento del funcionamiento del sistema democrático, así como de los derechos y deberes de ciudadanos, preocupación por el bienestar de los demás y de la comunidad, haciendo énfasis en la responsabilidad social y moral mediante el fomento de virtudes morales como la generosidad, el altruismo, la solidaridad o la empatía.	La educación ciudadana se define como formación del sujeto político informado y comprometido en la atención de problemas locales e internacionales que afectan la vida democrática y con capacidades para la participación transformadora en el espacio público. Se concibe la educación ciudadana como un proceso deliberado para la construcción de valores y prácticas democráticas en una sociedad (CE-Claridad 02 ENCCIVICA)
	Definición explícita de la formación sociomoral	No se define explícitamente los rasgos y sentidos de la educación sociomoral.	No se definen los rasgos y propósitos de la educación socioemocional y sociomoral, aunque se hacen explícitos algunos de sus rasgos, como la importancia de la empatía, de valorar las diferencias y la solidaridad y otros valores en la vida cotidiana.	Se definen de manera general los rasgos y propósitos de la educación socioemocional y sociomoral. Se promueve el desarrollo de actitudes, intereses y empatía respecto al prójimo y el medio ambiente y hacia la diversidad para comprender las estructuras de gobernanza nacionales e internacionales, así como los derechos y las	Se definen de manera suficiente y explícita los rasgos y propósitos de la educación socioemocional y sociomoral. Se fomenta el sentido de pertenencia a la humanidad con la que se comparten valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad. Se fomenta el interés en las cuestiones contemporáneas en los planos local, nacional y mundial, y se promueven las contribuciones propias de los y las estudiantes como ciudadanos informados, comprometidos, responsables y reactivos.

Descriptor	Aspectos	Claridad Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
				responsabilidades de los ciudadanos.	
4.1.1.2 Se describe con precisión el enfoque metodológico de la educación ciudadana.	Enfoque competencial	No se alude al enfoque competencial	Se declara que es un enfoque competencial pero no se describen las características ni se brindan orientaciones.	Se describen de manera suficiente algunos de estos aspectos: las características del enfoque competencial para la educación ciudadana, se brindan orientaciones para la planeación de situaciones-problema, para la implementación didáctica y para la evaluación del desarrollo de competencias.	Se describen de manera suficiente las características del enfoque competencial para la educación ciudadana, se brindan orientaciones para la planeación de situaciones-problema, para la implementación didáctica y para la evaluación del desarrollo de competencias.
	Procesos formativos	No se enuncian ni describen los procesos formativos	Sólo se enuncian los procesos formativos, pero no se explican ni se brindan orientaciones para su aplicación	Se describen de manera suficiente algunos de los procesos formativos de la educación ciudadana y se brindan orientaciones específicas para su aplicación.	Se describen de manera suficiente los procesos formativos de la educación ciudadana y se brindan orientaciones específicas para su aplicación.
	Estrategias didácticas	No se incluyen orientaciones didácticas para el logro de los fines e intencionalidades educativas.	Se enuncian algunas técnicas y estrategias didácticas que se recomienda utilizar para la educación ciudadana	En las orientaciones didácticas se explican de manera somera las estrategias sugeridas para el logro de los fines e intencionalidades educativas en materia de educación ciudadana	En las orientaciones didácticas se explican de manera suficiente las estrategias sugeridas para el logro de los fines e intencionalidades educativas en materia de educación ciudadana, tales como Aprendizaje Basado en Problemas, Método de proyectos, Aula invertida, metodología

Descriptor	Aspectos	Claridad Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
					socioafectiva, técnicas participativas y para la comprensión crítica, entre otras.
	Estrategias de evaluación	No se incluyen orientaciones sobre la evaluación de los aprendizajes en materia de educación ciudadana.	Se describe de manera insuficiente el enfoque de evaluación, los momentos, tipos, modalidades e instrumentos que se aplicarán. Se incluyen orientaciones específicas para la evaluación formativa.	Se describen de manera suficiente algunos de los siguientes aspectos: el enfoque de evaluación, los momentos, tipos, modalidades e instrumentos que se aplicarán. Se incluyen orientaciones específicas para la evaluación formativa.	Se describe de manera suficiente el enfoque de evaluación, los momentos, tipos, modalidades e instrumentos que se aplicarán. Se incluyen orientaciones específicas para la evaluación formativa.
4.1.2 Organización curricular comprensible					
4.1.2.1. Son comprensibles los rasgos de la ciudadanía que se espera desarrollar para lograr el aprendizaje de la ciudadanía activa, crítica y comprometida	Perfil de egreso	No se definen los rasgos de ciudadanía que se espera desarrollar en el alumnado.	Se incluyen enunciados generales que no dan cuenta de los rasgos de ciudadanía que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria.	En el perfil de egreso se definen de manera suficiente algunos de los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria.	En el perfil de egreso se definen de manera suficiente los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria.
	Intencionalidades educativas	No se definen los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar.	Se definen de manera insuficiente los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria.	Se definen de manera suficiente algunos de los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria.	Se definen de manera suficiente los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria.

Anexo 2.7 Rúbrica para evaluar la Equidad en el currículo de la EC

Descriptor	Aspectos	Equidad			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
5.1 Atención a la diversidad					
5.1.1 Oportunidades de aprendizaje para distintas condiciones de los estudiantes					
5.1.1.1. Se promueve una planeación didáctica que reconozca la diversidad cultural, de capacidades e intereses de los estudiantes y sus contextos.	Planeación didáctica flexible que atienda la diversidad	La estructura curricular es flexible y no admite adecuaciones para responder a la diversidad.	La flexibilidad curricular está dada principalmente para atender la diversidad ante distintos tipos de discapacidad.	Se promueve una planeación didáctica flexible para atender las distintas capacidades de los estudiantes y responder a los contextos indígenas.	Se promueve una planeación didáctica flexible y culturalmente situada de tal manera que se atiende la diversidad de capacidades e intereses de los estudiantes y sus contextos culturales, sean o no indígenas
5.2 Inclusión y interculturalidad					
5.2.1 Estrategias para la promoción de la igualdad					
5.2.1.1. En el currículo se	Estrategias de política	No se incluyen estrategias ni	El discurso curricular anuncia la posibilidad de aplicar el	Se incluyen recomendaciones y	Se incluyen recomendaciones para aplicar el currículo con distintas poblaciones y tipos

Descriptor	Aspectos	Equidad			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
contemplan estrategias específicas para su aplicación en contextos diversos.	educativa y de gestión del currículo para su aplicación en contextos diversos	recomendaciones para la aplicación del currículo en contextos diversos	currículo en distintos contextos y tipos de oferta, pero no incluye orientaciones ni recomendaciones específicas	estrategias específicas para aplicar el currículo con población indígena, pero no se señalan las estrategias para su aplicación en las distintas modalidades y tipos de oferta a fin de que las adecuaciones no afecten la calidad.	de oferta (Población indígena o migrante, telesecundaria y telebachillerato, entre otros) sin detrimento de la calidad ni del logro de los propósitos educativos.
5.2.2 Promoción de la inclusión y la interculturalidad en el contexto escolar					
5.2.2.1. El currículo promueve el aula inclusiva y el desarrollo de capacidades para la convivencia intercultural e inclusiva	Inclusión	No se promueve el aula inclusiva	El discurso curricular promueve el aula inclusiva pero no se establecen estrategias para su aplicación o para el desarrollo de competencias para la convivencia inclusiva	El currículo promueve el aula inclusiva en los distintos niveles educativos mediante los contenidos curriculares que promueven la convivencia inclusiva	El currículo promueve el aula inclusiva en los distintos niveles educativos, tanto a través de estrategias específicas de gestión del currículo como mediante los contenidos curriculares que promueven capacidades y disposiciones éticas para la convivencia inclusiva
	Interculturalidad	No se promueve la interculturalidad	El discurso curricular promueve la interculturalidad, pero no se establecen estrategias para su aplicación o para el	El currículo promueve la interculturalidad en los distintos niveles educativos mediante los contenidos	El currículo promueve la interculturalidad, tanto a de estrategias específicas de gestión del currículo como mediante los contenidos curriculares que promueven el desarrollo de capacidades y disposiciones éticas para la

Descriptor	Aspectos	Equidad			
		Niveles			
		Nulo	Bajo	Medio	Alto
			desarrollo de competencias y disposición para la convivencia intercultural	curriculares y acciones con población indígena.	convivencia intercultural entre población indígena y no indígena

ANEXO 3 MATRIZ DE ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA

3.1 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA RELEVANCIA Y LA PERTINENCIA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA. EN CUATRO DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO

Dimensión	Líneas de análisis	Sujeto político		Sujeto moral autónomo		Sujeto con dignidad y derechos		Sujeto social			
		Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto		
RELEVANCIA	Construcción de la identidad	1.1.1.1 Identidad cívica	Autoeficacia y sentido de agencia	1.1.3.1 Formación de la Identidad Ética	Reconocimiento de sí como agente moral	1.1.2.1 Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos	Sujeto con dignidad	1.1.4.1 Construcción de identidad	Identidad personal		
			Vinculación cívica y sentido de pertenencia		Integración de los principios éticos		Sujeto de derechos		Identidad social		
			Afección política						Identidad global		
	Conocimiento cívico y competencias ciudadanas	1.1.1.2 Conocimiento cívico	Nociones clave de la cultura política	1.1.3.2 Desarrollo de la sensibilidad ética	Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales	1.1.2.2 Conocimiento o comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa	Conocimiento integral de los DH	Leyes y garantías de los DH			
								Cultura de la legalidad y sentido de justicia			Expresión de emociones morales
								Involucramiento o afectivo			Derechos de niñas, niños

Dimensión	Líneas de análisis	Sujeto político		Sujeto moral autónomo		Sujeto con dignidad y derechos		Sujeto social	
		Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto
		1.1.1.4 Ciudadano mundial	Comprensión de las metas 2030	1.1.3.3 Desarrollo del razonamiento ético	Conciencia moral		y adolescentes		
	Comprensión de las problemáticas que aquejan a la humanidad		Desarrollo del sentido de justicia		Derechos sexuales y reproductivos				
	Sentido de corresponsabilidad ciudadana global								
Valores, capacidades y compromisos para la acción moral y cívica	1.1.1.3 Compromiso cívico	Sentido y valoración de la Participación cívica actual y futura	1.1.3.4 Motivación ética	Indignación ética	1.1.2.3 Ejercicio de derechos específicos	Respeto, exigencia y defensa de los DH y la dignidad humana	1.1.4.2 Desarrollo de la conducta colaborativa	Cooperación	
		Actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática		Coraje cívico				Diversidad en los procesos de integración grupal	
		Vinculación activa con la comunidad		Empatía social	1.1.4.4 Capacidades relacionadas con la	Capacidades para contener la violencia	1.1.4.3 Reconocimiento y valoración de la diversidad y la	Reconocimiento y valoración de la diversidad	

Dimensión	Líneas de análisis	Sujeto político		Sujeto moral autónomo		Sujeto con dignidad y derechos		Sujeto social	
		Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto
PERTINENCIA	Pertinencia sociocultural	2.2.2.1 Participación en acciones colectivas	Apropiación del espacio público	1.1.3.5 Compromiso ético	Voluntad de participar	cultura de paz	Capacidades para mantener la paz	no discriminación	Respeto y no discriminación
					Acción prosocial		Capacidades para construir la paz		
								1.1.4.5 Educación ciudadana con perspectiva de género	Igualdad de género
			Comprensión y análisis crítico de los principales problemas del entorno					2.2.1.4 Educación culturalmente pertinente	Aprendizaje de la cultura regional
			Diseño de acciones colectivas						Concepciones y prácticas culturales
			Acción transformadora del entorno						Condiciones del entorno
			Proyectos de aprendizaje-servicio						
		2.2.2.2 Agentes de		2.1.1.1 Contenidos dosificados	Identificación clara de las etapas del				

Dimensión	Líneas de análisis	Sujeto político		Sujeto moral autónomo		Sujeto con dignidad y derechos		Sujeto social	
		Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto	Descriptor	Aspecto
	Pertinencia psicopedagógica	transformación social	Correspondencia con el desarrollo cognitivo	de acuerdo con el desarrollo sociomoral	desarrollo sociomoral				
					Secuenciación y gradualidad				
			Correspondencia con las condiciones sociales	2.1.1.2 Toma de perspectiva personal y social	Perspectiva personal				
					Perspectiva social				

3.2 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA, LA CLARIDAD Y LA EQUIDAD EN EL CURRÍCULO DE EC

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Aspecto
CONGRUENCIA	3.1 Congruencia interna	3.1.1. Consistencia conceptual interna	3.1.1.1. La concepción de ciudadanía es consistente en los fines, intencionalidades formativas y nociones	Consistencia entre finalidades de la educación ciudadana e intencionalidades formativas
				En las nociones clave de la cultura política
				En las nociones clave de la cultura de paz
		3.1.2 Consistencia metodológica	3.1.2.1. El currículo propicia el abordaje integral de la educación ciudadana.	Interdisciplina en la educación ciudadana
				Formación ciudadana integral
				Equilibrio formativo
	3.1.2.2. Experiencia de aprendizaje coherente con el enfoque de educación ciudadana	3.1.2.2. Experiencia de aprendizaje coherente con el enfoque de educación ciudadana	Cultura escolar y gestión democrática	
			Infraestructura de participación	
			Comprensión crítica y problematización	
	3.1.2.3 Expresión consistente de los enfoques de moral democrática, género y derechos humanos	3.1.2.3 Expresión consistente de los enfoques de moral democrática, género y derechos humanos	Enfoque práctico y realización de proyectos	
			Enfoque socioafectivo	
			Uso de las TIC	
3.2 Congruencia externa	3.2.1 Correspondencia normativa	3.2.1.1 El currículo es congruente con los principios y criterios del Artículo Tercero Constitucional y la LGE en	Valores	
			Aprendizaje integral de los DH	
			Abordaje consistente de la perspectiva de género	
				Artículo Tercero Constitucional
				Ley General de Educación

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Aspecto
			materia de valores, ciudadanía, equidad y derechos humanos	
		3.2.2 Correspondencia con la política de cultura cívica	3.2.2.1. El currículo de educación ciudadana es consistente con lo establecido en la ENCCIVICA	ENCCIVICA
CLARIDAD	4.1 Currículo comprensible	4.1.1 Definición específica de la educación ciudadana	4.1.1.1 En el currículo, la concepción de democracia, de ciudadanía y el sentido de la educación ciudadana y sociomoral se encuentran definidos explícitamente	Concepción de democracia
				Concepción de ciudadanía
				Sentido de la educación ciudadana
				Definición explícita de la formación sociomoral
		4.1.1.2 Se describe con precisión el enfoque metodológico de la educación ciudadana	Enfoque competencial	
			Procesos formativos	
			Estrategias didácticas	
4.1.2 Organización curricular comprensible	4.1.2.1. Son comprensibles los rasgos de la ciudadanía que se espera desarrollar para lograr el aprendizaje de la ciudadanía activa, crítica y comprometida	Perfil de egreso		
		Intencionalidades educativas		
EQUIDAD	5.1 Atención a la diversidad	5.1.1 Oportunidades de aprendizaje para distintas condiciones de los estudiantes	5.1.1.1 Promoción de una planeación didáctica en la que se reconozca la diversidad cultural, de capacidades e intereses de los estudiantes y sus contextos	Planeación didáctica flexible
	5.2 Inclusión e interculturalidad	5.2.1 Estrategias para la promoción de la igualdad	5.2.1.1. En el currículo se contemplan estrategias específicas para la aplicación del currículo en contextos diversos	Política educativa y de gestión del currículo para su aplicación en diversos contextos
		5.2.2 Promoción de la inclusión y la interculturalidad en el contexto escolar	5.2.2.1 Promoción de aulas inclusivas y desarrollo de capacidades para la convivencia intercultural e inclusiva para rechazar la discriminación	Inclusión
				Interculturalidad

ANEXO 4 MATRIZ DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Anexo 4.1 MATRIZ DE RESULTADOS DE LA RELEVANCIA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA. EN CUATRO DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO22

a) EJE DE ANÁLISIS: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>1.1.1.1 Formación de la Identidad Cívica (17.1%)</p> <p>Autoeficacia y sentido de agencia (20.7%)</p> <p>Alcanza una relevancia de 20.7% en promedio dentro del currículo de la educación obligatoria y en su desempeño por niveles se advierte con claridad la intención por reconocer a los estudiantes de los tres primeros niveles educativos, en su calidad de ciudadanos en formación, al existir un incremento progresivo en los porcentajes, al pasar de un 25% en preescolar, a 27.3% en</p>	<p>1.1.3.1 Formación de la Identidad moral (36.6%)</p> <p>Reconocimiento de sí como agente moral (28.5%)</p> <p>Se desarrolla en un 28.5% como promedio general a lo largo del trayecto del currículo y se nota un incremento progresivo a medida que se avanza en los tres primeros niveles educativos, al pasar de 16.7% en preescolar, a 29.2% en primaria, hasta alcanzar un 45.8% en secundaria, aunque baja de nuevo a 22.2% en media superior. El resultado sobresaliente en secundaria se relaciona con que dicho aspecto se orienta</p>	<p>1.1.2.1 Conciencia de sí como sujeto con dignidad y derechos (37.2%)</p> <p>Sujeto con dignidad (38.9%)</p> <p>Es un aspecto nodal para la valoración de la relevancia y los resultados obtenidos nos muestran su importancia en el currículo de educación ciudadana, al obtener porcentajes por arriba del 30% en todos los niveles educativos analizados (33.3% en preescolar, 33.3% en primaria, 44.4% en secundaria y 44.4% en EMS).</p>	<p>1.1.4.1 Construcción de identidad personal, social y global (37.0%)</p> <p>Identidad personal (39.8%)</p> <p>Este descriptor obtuvo un porcentaje promedio de 39.8%, y muestra un proceso de desarrollo errático, ya que se desarrolla en un 33.3% en preescolar, 64.4% en primaria, 39.4 en secundaria, y baja de nuevo, a 22.2% en EMS.</p> <p>Identidad social (43.7%)</p> <p>El comportamiento de este aspecto muestra inconsistencia. En primaria y</p>

22 A partir del presente Anexo 4 los “descriptores y aspectos” se enunciarán a manera de etiqueta.

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>primaria y 30.6% en secundaria. En contraste, su desarrollo se encuentra ausente en educación media superior al registrar un 0%, lo que indica la nula relevancia que adquiere en el currículo el fomento a la participación de los estudiantes de este nivel, en acciones transformadoras de su escuela y comunidad.</p> <p>Vinculación cívica y sentido de pertenencia (18.3%)</p> <p>Su nivel de desarrollo es del 18.3% en promedio, en el currículo de la educación obligatoria, aunque no existe una progresión lógica y gradual respecto a su desarrollo según avanzan los niveles educativos. Mientras que en educación preescolar y secundaria se obtiene un 25% de relevancia en ambos niveles, baja de manera significativa en la educación primaria donde obtiene solo un 12.1%, mientras que en la educación media superior se reduce a un 11.1%.</p> <p>Afección política (12.3%)</p> <p>Su presencia se da de manera progresiva en los niveles de primaria con un 21.2% y 27.8% en secundaria, pero hay una ausencia en preescolar y EMS con 0%.</p>	<p>a favorecer el desarrollo de la autoconciencia, la asunción de compromisos morales y construir una identidad basada en un equilibrio armónico entre las metas personales y las de los demás.</p> <p>Integración de los principios éticos (44.8%)</p> <p>Este aspecto obtuvo uno de los porcentajes más altos en el currículo de educación obligatoria, con una relevancia de 44.8%, lo que indica que se propicia el compromiso con principios éticos tales como la justicia, honestidad, pertenencia, respeto, lealtad, tolerancia y solidaridad, entre otros, como elementos clave de la construcción de una identidad autónoma.</p> <p>Dicho aspecto se encuentra presente en preescolar en un 16.7%, en la primaria se incrementa ligeramente al alcanzar un 20.8%. La relevancia de este aspecto se duplica en la educación secundaria y EMS donde alcanzan un 75% y 66.7% respectivamente, lo que subraya la importancia que adquiere dicho aspecto de la formación en estos niveles.</p>	<p>Sujeto de Derechos (35.4%)</p> <p>Aunque se obtuvo un promedio de 35.4%, los porcentajes muestran un bajo desarrollo tanto en preescolar con un 11.1%, como en la primaria con un 13.9%, mientras que es hasta secundaria donde se muestra un su incremento importante al alcanzar un 38.9% y se da de manera significativa en EMS con un 77.8%. Esta disparidad en los resultados bien puede indicar una visión que considera a la infancia como sujeto de protección, pero no de derechos, aunque resulta alentador en el caso del nivel de educación secundaria y media superior, niveles en los que se introduce con claridad el discurso de los derechos humanos en los procesos de formación. Es de subrayar que el porcentaje obtenido por la EMS en este aspecto es el único en el que este nivel supera a los obtenidos por los otros niveles educativos en todos los descriptores analizados.</p>	<p>secundaria los porcentajes alcanzados son de 66.7% y 30.3% respectivamente). Es de señalar el bajo porcentaje alcanzado en el nivel preescolar (11.1%), aunque resulta alentador el porcentaje de 66.7% obtenido en el nivel de EMS.</p> <p>Identidad global (27.6%);</p> <p>En el preescolar alcanza un 22.2%, 37.8% en primaria, y 39.4% en secundaria, lo cual muestra incrementos progresivos. Sin embargo, baja a 11.1% en EMS, lo que indica la necesidad de atender la forma como se aborda esta temática emergente que requiere dejar de lado la visión superficial en el análisis de los fenómenos y problemáticas que aquejan a todos de manera global, sin establecer conexiones con las acciones que realizamos en el plano local y subrayar las responsabilidades frente a dichos fenómenos.</p>

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
Su ausencia en preescolar podría indicar que la formación solo se orienta hacia la adquisición de hábitos y normas, sin ligarlos con el desarrollo de procedimientos democráticos. En EMS se evidencia el vacío en el desarrollo de capacidades relacionadas con el próximo ejercicio formal de los estudiantes como ciudadanos.			

b) EJE DE ANÁLISIS: CONOCIMIENTO CÍVICO Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>1.1.1.2 Conocimiento cívico (20.4%)</p> <p>Nociones clave de la cultura política (15.5%)</p> <p>El currículo de educación obligatoria otorga una relevancia mínima a este aspecto. No se promueve en preescolar, lo cual puede relacionarse con la consideración de las características cognitivas de los estudiantes para este nivel. En primaria su porcentaje es bajo (12.1%), y se incrementa en secundaria (27.8%) debido al peso que este aspecto tiene en el programa y los libros de</p>	<p>1.1.3.2 Desarrollo de la sensibilidad ética (20.4%)</p> <p>Sensibilidad hacia situaciones problemáticas personales y sociales (43.7%)</p> <p>Se incrementa de manera gradual en la educación básica: en preescolar obtiene un 16.7%, en primaria un 50% que representa el aspecto con mayor fuerza de este nivel. En secundaria, se promueve en los aprendizajes esperados y alcanza un 75%. En EMS el porcentaje desciende a un 33.3%. Este porcentaje se explica principalmente por los planteamientos de</p>	<p>1.1.2.2 Conocimiento y comprensión de los derechos humanos y de los mecanismos para su defensa (21.4%)</p> <p>Conocimiento integral de los DH (34%)</p> <p>Su relevancia se incrementa gradualmente en la educación obligatoria: preescolar: 22.2%; primaria: 25; secundaria: 44.4; media superior: 44.4.</p> <p>Aunque se promueve el conocimiento integral de los DH, no se brindan herramientas prácticas y conceptuales</p>	

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>texto de FCE. En media superior, este aspecto es un eje del conocimiento cívico con un 22.2%.</p> <p>Cultura de la legalidad y sentido de justicia (25.1)</p> <p>No se promueve en preescolar. En primaria se observa en un 42.4% y en secundaria alcanza un 47.2%. En este último nivel adquiere fuerza en el programa de FCE (100%) y en los libros de texto; lo que expresa su consolidación en el currículo de primaria y secundaria. En EMS se observa un descenso al obtener 11.1%.</p> <p>1.1.1.4 Ciudadano mundial (10.6)</p> <p>Comprensión de las metas 2030 (2.8%)</p> <p>No se observa en preescolar y EMS. En primaria obtienen un 3% y en secundaria 8.3%; en los libros de texto de secundaria FCE se concreta con claridad la comprensión de las metas 2030.</p> <p>Comprensión de las problemáticas que aquejan a la humanidad (19.9%)</p>	<p>la Educación socioemocional de tercer y cuarto semestres, y en la asignatura Ética del Bachillerato Tecnológico.</p> <p>Expresión de emociones morales (8.3%)</p> <p>No se observa en preescolar y EMS. En primaria se plantea la discusión de emociones morales y la formulación de planes para resolver problemáticas, pero sin llevarlas a cabo, por lo que obtiene un porcentaje de 12.5. En secundaria, se trabaja en Tutoría y Educación Socioemocional, en un plano individual y sin relevancia para la educación ciudadana, por lo que obtiene un 20.8%.</p> <p>Involucramiento afectivo (9.3%)</p> <p>Sólo se promueve en secundaria y obtiene un porcentaje del 37%. Es uno de los descriptores con puntaje más bajo en la educación obligatoria, lo que reduce la posibilidad de formar ciudadanos comprometidos, involucrados afectivamente con los demás, que sienten y valoran su contribución hacia otras personas y conscientes de las repercusiones de la acción comprometida, así como de la falta de compromiso.</p>	<p>para su ejercicio pleno en la vida cotidiana. Se requiere fortalecer para que los estudiantes se asuman como sujetos de derechos específicos al tomar decisiones, participar, cuidarse y disminuir riesgos.</p> <p>Leyes y garantías de los DH (27%)</p> <p>El conocimiento de las leyes y garantías de los DH es gradual a lo largo de la educación obligatoria: 22.2% en preescolar, 19.4% en primaria, 33.3% tanto en secundaria como en EMS.</p> <p>Instituciones y organismos de defensa y protección (22.9%)</p> <p>No se observa en preescolar. En primaria obtiene un 11.1%, en secundaria del 36.1% y en EMS del 44.4%. En este último nivel, los planteamientos aparecen desvinculados de problemáticas y situaciones que afectan a los adolescentes.</p> <p>Derechos de niñas, niños y adolescentes (19.5%)</p> <p>Su presencia es discontinua en la educación obligatoria, pues en preescolar obtiene un 22.2%, el cual</p>	

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>En preescolar, se promueve la comprensión de algunos efectos - favorables y desfavorables- de la acción humana en el medioambiente, por lo que alcanza un porcentaje de 8.3. En primaria se incrementa a 12.1 y en secundaria a 19.4, dado el tratamiento que recibe en los libros de texto de FCE. En EMS hay un incremento notable de 33.3.</p> <p>Sentido de corresponsabilidad ciudadana mundial (9.1%)</p> <p>En preescolar obtiene un porcentaje del 8.3 y en primaria del 6.1, este descenso puede deberse al mayor énfasis que se da en preescolar, en los aprendizajes esperados, a la responsabilidad respecto al ambiente, y a la escasa o nula presencia que se logra en el libro de primer grado de Conocimiento del medio. En secundaria se incrementa a 22.2, por el tratamiento que recibe en los libros de FCE. En EMS no se observa.</p>	<p>1.1.3.3 Desarrollo del razonamiento ético (32.3%)</p> <p>Conciencia moral (21.8%)</p> <p>No se observa en preescolar ni en EMS. En primaria obtiene un 25% y en secundaria un 62.5. Se promueve en el enfoque, orientaciones y aprendizajes esperados de FCE que plantean: la reflexión sobre consecuencias de actos y decisiones personales en la vida propia y la de otras personas, así como analizar si las sanciones previstas en el reglamento escolar o del aula contribuyen a la reparación del daño. En primer grado de secundaria, se fomenta la integración de principios éticos -justicia, honestidad, respeto, responsabilidad y lealtad, entre otros- y la conciencia moral al argumentar decisiones ante situaciones problemáticas Es uno de los aspectos menos promovidos en la educación obligatoria.</p> <p>Desarrollo del sentido de justicia (42.7%)</p> <p>Tiene una presencia consistente en la educación obligatoria con un 16.7% en preescolar; 62.5 en primaria; 58.3 en secundaria y 33.3 en EMS. Es el segundo aspecto más alto de la formación del sujeto moral autónomo.</p>	<p>desciende a 16.7% en primaria, y asciende en a 38.9 en secundaria, para desaparecer en EMS.</p> <p>Este aspecto se promueve con más fuerza en secundaria dada su inclusión en los libros de texto. Su inconsistencia afecta negativamente el conocimiento de las leyes y la manera en que garantizan derechos de NNA.</p> <p>Derechos sexuales y reproductivos (3.4%)</p> <p>Este aspecto no se observa en preescolar, primaria y EMS. En secundaria obtiene un porcentaje del 13.9, por el tratamiento que recibe en los libros de texto y en el curso de Ciencias. Biología. En lo relativo al derecho a una sexualidad libre de violencia, faltan procesos formativos para fortalecer el autocuidado frente a los abusos sexuales o la explotación infantil, fenómenos a los que los estudiantes se encuentran expuestos a cualquier edad.</p>	

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos

c) EJE DE ANÁLISIS: VALORES, CAPACIDADES Y COMPROMISOS PARA LA ACCIÓN MORAL Y CÍVICA

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>1.1.1.3 Compromiso cívico (15.0%)</p> <p>Sentido y valoración de la participación cívica actual y futura (22.7%)</p> <p>Este aspecto está presente de manera creciente desde el preescolar hasta la secundaria, con un ligero retroceso en la EMS (preescolar, 8.3%; primaria, 21.2%; secundaria, 38.9%; EMS, 22.2%). A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que en la educación primaria se promueve una visión de la participación ciudadana limitada a la vía electoral, al cumplimiento de los deberes cívicos y a la participación en conmemoraciones cívicas formales, así como la valoración de situaciones de la vida cívica en las que participan los estudiantes. En FCE de secundaria se introducen aprendizajes esperados que contribuyen</p>	<p>1.1.3.4 Motivación ética (21.6%)</p> <p>Indignación ética (15.3%)</p> <p>Este aspecto se promueve solo en el nivel secundaria en un 45.8%, principalmente en FCE, donde se enfrenta a los estudiantes a situaciones límite, dilemáticas y moralmente polémicas y se invita a que reflexionen sobre los valores y las emociones morales que los guían a reaccionar de cierta manera ante ellas.</p> <p>Coraje cívico (11.1%)</p> <p>Se promueve principalmente en la educación primaria (25%) y secundaria (8.3%); en EMS no se observa. Estos bajos porcentajes indican que se promueven de manera insuficiente estrategias para</p>	<p>1.1.2.3 Ejercicio de derechos específicos (28.5%)</p> <p>Respeto, exigencia y defensa de los DH y la dignidad humana (28.5%)</p> <p>Se promueve en los cuatro niveles de la educación obligatoria de manera creciente. En preescolar se observa en un 11.1%, en primaria alcanza el 16.7%, se incrementa a 41.7% en secundaria y en EMS llega al 44.4%. Este porcentaje de relevancia media significa que en el currículo se mencionan situaciones en las que los estudiantes ejercen sus DH y se promueve la mayoría de los aspectos relativos al respeto, exigencia y defensa de estos derechos y de la dignidad humana; sin embargo, no se promueve la práctica constante del respeto y exigencia de los DH. Es el caso del</p>	<p>1.1.4.2 Desarrollo de la conducta colaborativa (38.1%)</p> <p>Cooperación (51.8%)</p> <p>Este aspecto se promueve en un nivel medio en preescolar (55.6%) y en primaria alcanza un promedio alto (71.1%). Esto significa que se promueve la cooperación en distintos objetos curriculares y se fomenta la realización de actividades conjuntas entre los estudiantes, lo que implica la definición compartida de objetivos, estrategias y de un plan de acción que se aplica de manera conjunta con la coordinación de alguno o algunos de los integrantes del grupo colaborativo. En secundaria (36.4%) y en EMS (44.4%) el nivel de relevancia es medio.</p>

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>a valorar tanto la participación cívica actual como la futura para la satisfacción de necesidades humanas, para procurar el bienestar integral, resolver problemas comunes, vigilar el quehacer de la autoridad y ejercer los derechos ciudadanos. Este énfasis incluido explica el incremento reportado en el porcentaje en este nivel</p> <p>Actitudes, habilidades y procedimientos para la vida democrática (24.9%)</p> <p>En promedio en la educación básica este aspecto alcanza un 24.9%, siendo la secundaria el nivel en el que se promueve con mayor fuerza (41.7%). Esto sugiere que se promueve la comprensión de la mayoría de los procedimientos y actitudes democráticas y se propicia su puesta en práctica de manera deliberada y consistente en la escuela y en el entorno comunitario. En general no se propicia la práctica de estos procedimientos y actitudes en ámbitos distintos del escolar y el entorno cercano a la escuela.</p> <p>Si bien se plantea que la escuela promueve la adquisición y el desarrollo de conocimientos y capacidad de convivencia, no se realizan señalamientos específicos en torno al</p>	<p>incentivar el coraje cívico; no se fomenta la participación y la acción moral determinada y enérgica en iniciativas de alcance comunitario, tanto dentro como fuera de la escuela. La débil presencia del coraje cívico en el currículo constituye un vacío que resulta necesario atender, a fin de que se cumplan las intenciones de la formación del sujeto moral que involucre el desarrollo de las emociones morales a cabalidad y la consecuente acción moral comprometida y decidida.</p> <p>Empatía social (36.8%)</p> <p>Este aspecto es promovido dentro de los cuatro niveles de la educación obligatoria, siendo en la educación secundaria donde se fomenta en un mayor porcentaje (66.7%) comparado con los niveles de preescolar (16.7%), primaria (41.7%) y EMS (22.2%). Estos resultados indican que se promueve que los estudiantes escuchen y respeten lo que otras personas dicen y sienten, tratando de comprenderlos; pero no se fomenta la reflexión sobre los comportamientos personales a partir de valores como la equidad, el respeto, y la responsabilidad social.</p>	<p>ejercicio de los derechos en la familia, el aula, la escuela y la comunidad, o el derecho a la diversidad y a la libre construcción de la personalidad.</p> <p>1.1.4.4 Capacidades relacionadas con la cultura de paz (35.9%)</p> <p>Capacidades para contener la violencia (29.9%)</p> <p>Este aspecto se promueve a lo largo de toda la educación obligatoria, aunque en la educación secundaria se alcanza un mayor porcentaje (41.7%) debido a la fuerte presencia que este tema tiene en FCE y al abordaje que se hace al respecto en los libros de texto correspondientes. Estos datos indican que se promueve en la educación obligatoria que los estudiantes aprendan que la violencia directa involucra la violencia física, verbal y psicológica y que se planteen una visión de la violencia que les permita identificarla como una construcción social, que se configura en el plano de las relaciones interpersonales; sin embargo, no se despliegan de manera clara estrategias para prevenirla, manejarla y contenerla.</p>	<p>Diversidad en procesos de integración grupal (24.4%)</p> <p>Este aspecto se promueve en el preescolar en un nivel bajo (22.2%) y sube en primaria (42.2%). En secundaria obtiene un 33.3% y no se observa en EMS, lo que significa que en la educación básica se contemplan criterios que favorecen la integración de alumnos tomando en cuenta más de dos de los rasgos de diversidad presentes en el grupo, pero no se favorece la conformación heterogénea de los equipos, al tomar en consideración la totalidad de rasgos de diversidad existente en el aula.</p> <p>1.1.4.3 Reconocimiento y valoración de la diversidad y la no discriminación (40.8%)</p> <p>Reconocimiento y valoración de la diversidad (53.6%)</p> <p>Este aspecto es promovido en un mayor porcentaje en la educación primaria (84.4%) que en el preescolar (22.2%), mientras que en secundaria se fomenta en un 63.3% y en EMS en un 4.4%. Esto significa que en este último nivel se</p>

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>aprendizaje práctico de la democracia en el aula y en la escuela, ni a las experiencias de participación que ésta pudiera ofrecer. Tampoco se encuentran orientaciones, recomendaciones que fomenten la intervención explícita sobre este ámbito de la educación ciudadana, ni se contemplan lineamientos para que la escuela se constituya en una comunidad de práctica y de aprendizaje de la democracia, la ciudadanía y los valores.</p> <p>Vinculación activa con la comunidad (8.3%)</p> <p>Este aspecto no se fomenta en la EMS y, en los tres niveles educativos restantes, se promueve en porcentajes bajos. Estos resultados indican que las actividades que propician la vinculación con la comunidad son promovidas de manera esporádica.</p> <p>Apropiación del espacio público (4.3%)</p> <p>Se observa una disminución gradual en el fomento de la apropiación del espacio público ya que en preescolar tiene un porcentaje de 8.3, en primaria de 6.1 y en secundaria de 2.8%. Se fomenta la aplicación de los valores, actitudes y</p>	<p>1.1.3.5 Compromiso ético (26%)</p> <p>Voluntad de participar (36.5%)</p> <p>No se observa en el preescolar, en la primaria se reporta en un nivel bajo (8.3%); en la secundaria alcanza un 70.8% y en EMS es promovido también en un porcentaje alto (66.7%). Esto indica que en estos niveles educativos se promueve que los estudiantes identifiquen un problema que afecta a la comunidad escolar, propongan soluciones, elijan una de ellas y la lleven a cabo.</p> <p>Acción prosocial (15.6%)</p> <p>No se observa en preescolar; en primaria se fomenta en un 8.3%, en secundaria se promueve en un 20.8% y en EMS en un 33.3%. Esto sugiere que en la educación primaria y secundaria sólo se destaca la importancia de la ayuda mutua y la preocupación por los intereses o el bienestar de otros, mientras que, en la EMS, se brindan oportunidades para que los estudiantes se ayuden mutuamente y expresen su preocupación desinteresada por otros, a pesar de que esto implique la posibilidad de pérdida o sacrificio del bienestar propio.</p>	<p>Capacidades para mantener la paz (34%)</p> <p>En el preescolar y en la EMS tiene un porcentaje idéntico (33.3%); mientras que en primaria baja a (30%) y en secundaria sube a 38.9%. Esto indica que dentro de los cuatro niveles educativos se fomenta la formación de capacidades para la resolución de los conflictos, a partir de un método centrado en el análisis de los factores individuales e interpersonales que intervienen en la génesis del conflicto y se promueve el uso de la negociación y la mediación, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales para afrontar los conflictos.</p> <p>Capacidades para construir la paz (43.8%)</p> <p>Este aspecto se desarrolla en nivel medio en la educación básica, y en un nivel bajo en EMS (22.2%). Los porcentajes obtenidos en el preescolar (55.6%), en la primaria (44.4%) y en la secundaria (52.8%) indican que las capacidades para construir la paz se promueven en distintos objetos curriculares dentro de un grado, a partir del análisis de situaciones de su realidad</p>	<p>fomentan la reflexión, el análisis, el diálogo y la toma de postura; pero sólo se promueve el combate a la discriminación como retórica, sin profundizar en las creencias y valores que justifican actitudes intolerantes y discriminatorias hacia las personas diferentes y no se trabaja en la forma como se viven dichas problemáticas en el ámbito concreto del aula y la escuela. En la primaria y la secundaria, se fomentan valores de tolerancia, respeto, solidaridad y valoración de la diversidad</p> <p>Respeto y no discriminación (28%)</p> <p>Este aspecto sólo se promueve en la educación básica: 22.2% en preescolar, 44.4% en primaria y 45.5%, en secundaria, donde se fomenta que los estudiantes se cuestionen sobre los criterios de clasificación que justifican la discriminación a través de estereotipos y se visibilicen y combaten los argumentos, prejuicios y mecanismos que los sostienen.</p> <p>1.1.4.5 Educación ciudadana con perspectiva de género 20.7%</p>

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto Social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>procedimientos para la vida democrática en espacios privados o dentro de la escuela, lo que limita las posibilidades de apropiación del espacio público. Cuando se amplían los círculos sociales y de participación, el currículo ya no promueve su apropiación mediante el ejercicio derechos o la realización de acciones características del compromiso cívico en el espacio público. En los dos primeros grados de FCE en secundaria se promueve la participación en la escuela y en tercero se da un salto hacia la participación global.</p>		<p>inmediata, principalmente a partir de los acuerdos de convivencia o de proyectos para hacer frente a los conflictos interpersonales y sociales dentro y fuera de la escuela. Lo anterior, lo convierte en uno de los aspectos que se promueven con mayor fortaleza y constancia a lo largo de la educación básica. Este aspecto se articula con la comprensión de la cultura de la violencia y el despliegue de actitudes para su rechazo, el conflicto y el desarrollo de capacidades para su manejo mediante el empleo de métodos alternativos no violentos, así como con la comprensión de las estrategias no violentas de la lucha social, como la resistencia civil activa.</p>	<p>Igualdad de género (20.7%)</p> <p>Está presente en niveles bajos en preescolar (22.2%), primaria (33.3%), secundaria (27.3%) y en EMS no se observa. En primaria, en el programa de FCE se señala la necesidad de promover la igualdad de género (garantizar la igualdad de acceso, trato y oportunidad de gozar de sus derechos para mujeres y hombres). Esto apunta a la comprensión y reconocimiento de situaciones asociadas a la igualdad de derechos, la discriminación y la desigualdad; sin embargo, prevalece una visión simplista al pretender solo igualar las condiciones para hombres y mujeres, sin plantear estrategias o medidas que contrarresten las desigualdades.</p>

Anexo 4.2 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA. EN CUATRO DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO

a) EJE DE ANÁLISIS: PERTINENCIA PSICOPEDAGÓGICA

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>2.2.2.2 Agentes de transformación social</p> <p>Correspondencia con el desarrollo cognitivo</p> <p>La correspondencia con el desarrollo cognitivo es baja en todos los niveles de la educación obligatoria; lo que se explica porque el planteamiento curricular no hace alusiones específicas la manera como se vinculan los propósitos formativos y los contenidos con las posibilidades de aprendizaje según el desarrollo cognitivo del alumnado.</p> <p>En la Educación Media Superior se reporta como nulo, no sólo por la falta de menciones explícitas, sino porque las asignaturas revisadas se</p>	<p>2.1.1.1 Contenidos dosificados de acuerdo con el desarrollo sociomoral</p> <p>Identificación clara de las etapas del desarrollo sociomoral</p> <p>Secuenciación y gradualidad</p> <p>En términos generales, en los objetos curriculares evaluados no se presenta una descripción explícita de las etapas de desarrollo sociomoral correspondientes a cada nivel educativo. Sólo en la educación secundaria se incluyen referencias explícitas al respecto. Esto lleva a evaluar en niveles bajos el primer aspecto de este descriptor, aunque sería necesario un análisis más profundo para evaluar si los contenidos se corresponden con dichas etapas.</p> <p>Respecto de la secuenciación y gradualidad, se observa cierta progresividad, acorde con el desarrollo</p>		

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>caracterizan por un alto nivel de abstracción que no necesariamente se corresponde con el desarrollo esperado en los estudiantes de los primeros semestres. Por el contrario, en el preescolar se presentan actividades y ejercicios cognitivos que parecen subestimar las capacidades de los estudiantes.</p>	<p>sociomoral, aunque no es consistente a lo largo de la educación básica.</p> <p>Aunque los procesos formativos fueran acordes con las etapas del desarrollo sociomoral de los estudiantes– no se advierte que los contenidos de estén dosificados y se presenten de manera gradual a lo largo del trayecto formativo de la educación obligatoria, a fin de favorecer un sólido desarrollo moral y cognitivo, ya que un comportamiento similar se observa en la correspondencia con el desarrollo cognitivo.</p> <p>Los libros de texto de secundaria de la asignatura FCE mejoran la pertinencia psicopedagógica, de manera particular en la adecuación del currículo a las condiciones del desarrollo sociomoral.</p>		
	<p>2.1.1.2 Toma de perspectiva personal y social</p> <p>Perspectiva personal</p> <p>Perspectiva social</p> <p>Con excepción de la educación secundaria, prácticamente no se promueve la toma de perspectiva personal y social. No obstante, en la asignatura FCE de secundaria alcanza un alto porcentaje (76.2%).</p>		

b) EJE DE ANÁLISIS: PERTINENCIA SOCIOCULTURAL

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>2.2.2.1 Participación de la comunidad escolar en el diseño y aplicación de acciones colectivas</p> <p>Comprensión y análisis crítico de los principales problemas del entorno</p> <p>Diseño de acciones colectivas</p> <p>Acción transformadora del entorno</p> <p>Proyectos de aprendizaje-servicio</p> <p>En éste se señala que el preescolar ofrece posibilidades para que los estudiantes observen y se planteen preguntas sobre el entorno próximo y plantea la importancia de que participen en asambleas escolares para expresar sus opiniones sobre asuntos de su interés y sobre el mundo que les rodea. Más allá de esto, las oportunidades que pueden generarse en esta dirección desde la propuesta curricular 2017 son nulas.</p> <p>En primaria la pertinencia social es baja porque son escasas las oportunidades que el currículo ofrece para forjar en los estudiantes capacidades para la participación</p>			<p>2.2.1.4 Correspondencia histórica, social y cultural para una educación ciudadana culturalmente pertinente</p> <p>Aprendizaje de la cultura regional</p> <p>Concepciones y prácticas culturales</p> <p>Condiciones del entorno</p> <p>Según los resultados obtenidos, los objetos curriculares evaluados ofrecen una educación ciudadana que no es culturalmente pertinente debido a que se observa una débil presencia de elementos que favorezcan la recuperación de concepciones y prácticas culturales locales en el proceso formativo; además de que se promueve poco el acercamiento de los estudiantes a las condiciones de su entorno.</p> <p>Los extremos de la educación obligatoria presentan los niveles más bajos en este descriptor. El puntaje más alto se observa en la</p>

Sujeto político	Sujeto moral autónomo	Sujeto con dignidad y derechos	Sujeto social
Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos	Descriptor y aspectos
<p>en acciones transformadoras, sociales y de servicio, además de que las referencias al entorno social de los alumnos son superficiales e insuficientes para promover la comprensión de lo que ocurre en éste.</p> <p>Los libros de texto de secundaria incrementan la pertinencia social al promover la realización de proyectos y otras actividades de impacto social. En EMS no se observa en los objetos curriculares evaluados los aspectos relativos a la pertinencia social.</p>			consideración de las condiciones del entorno en secundaria (30.3%).
<p>2.2.2.2 Agentes de transformación social</p> <p>Correspondencia con las condiciones sociales</p> <p>La promoción de la acción transformadora del entorno es prácticamente nula, lo que se agrava con la ausencia de orientaciones para lograr una correspondencia de los contenidos y actividades con las condiciones sociales.</p>			

Anexo 4.3

MATRIZ DE RESULTADOS DE LA CLARIDAD, CONGRUENCIA Y EQUIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA

a) DIMENSIÓN: CONGRUENCIA

Categoría/ Líneas de análisis	Subcategoría	Descriptor y aspectos
3.1 Congruencia interna	3.1.1 Consistencia conceptual interna	<p>3.1.1.1 Consistencia de la concepción de ciudadanía en los fines, intencionalidades formativas y nociones.</p> <p>Consistencia entre finalidades de la educación ciudadana e intencionalidades formativas</p> <p>Consistencia en las nociones clave de la cultura política, de la cultura de paz.</p> <p>No se advierte consistencia entre las finalidades de la educación ciudadana y las intencionalidades formativas ya que los rasgos clave de la concepción de ciudadanía incluidos en diversos apartados del Modelo Educativo y en los programas de FCE no se incluyen en los perfiles de egreso, particularmente en relación con la concepción de ciudadanía activa, los valores o la cultura de paz. Esta inconsistencia se refleja en la ausencia de aspectos clave de la formación ciudadana en los perfiles de egreso, los cuales sí se incluyen en los aprendizajes esperados de FCE.</p> <p>El manejo de las nociones clave de la cultura política es consistente, no así los relativos a la cultura de paz. En este caso se identifican equívocos y manejo de la información que puede conducir a errores conceptuales.</p>
		3.1.2.1 Abordaje integral de la educación ciudadana

Categoría/ Líneas de análisis	Subcategoría	Descriptor y aspectos
	3.1.2 Consistencia metodológica	<p>Interdisciplina en la educación ciudadana, formación ciudadana integral, equilibrio formativo, cultura escolar y gestión democrática, infraestructura de participación.</p> <p>Aunque se da importancia a la ciudadanía como parte del discurso curricular, en la práctica este propósito se reduce al espacio de la asignatura de FCE. El currículo no promueve el trabajo interdisciplinar en formación ciudadana, pero algunas asignaturas y ámbitos no directamente vinculados con ella contribuyen al logro de sus propósitos.</p> <p>Se argumenta que el Modelo Educativo tiene un enfoque competencial en el que se trenzan de manera consistente los conocimientos, habilidades y actitudes; sin embargo, no se advierte la centralidad en la competencia y finalmente prevalece una organización temática en la que sus componentes se fragmentan y se dificulta el equilibrio formativo.</p> <p>Se reconoce que las condiciones en las que tiene lugar el proceso educativo influyen en él, por lo que es necesario crear en la escuela condiciones y procesos para aprender; se concibe a la cultura escolar como dispositivo formativo y se destaca el rol del docente en la construcción de un ambiente escolar y de aula positivos. No obstante, no se incluyen orientaciones para la creación de espacios participativos, dialogantes, de debate y deliberación; para promover el aprendizaje práctico de la democracia en el aula y en la escuela; ni se promueve la participación estudiantil.</p> <hr/> <p>3.1.2.2 Experiencias de aprendizaje coherentes con el enfoque de educación ciudadana</p> <p>Comprensión crítica y problematización, enfoque práctico y realización de proyectos, enfoque socioafectivo, uso de las TIC.</p> <p>Se identifican principios didácticos y lineamientos metodológicos congruentes con una educación ciudadana de orientación democrática y comprometida con los DH, particularmente en FCE.</p> <p>Se reconoce la importancia del trabajo docente para construir ambientes de aprendizaje y un clima socioemocional democrático y confianza; sin embargo, no se alude a su papel en la construcción de la autonomía moral, en la promoción del pensamiento crítico ni en la formación de una ciudadanía activa. Está ausente de la reflexión sobre el trabajo docente la neutralidad activa, indispensable en una educación ciudadana crítica, comprometida y transformadora.</p> <p>Se señala la necesidad de un trabajo pedagógico centrado en la actividad de los alumnos para que forjen un pensamiento analítico, crítico, basado en el trabajo colaborativo y participativo en clase y donde la evaluación constituye en un referente para la mejora personal como parte de la planeación y la enseñanza.</p> <p>No se propone de manera explícita el enfoque socioafectivo, indispensable para la cultura de paz y para construir un clima escolar propicio para el aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía.</p> <p>Las orientaciones didácticas aportan elementos para el trabajo con las nociones, la articulación con otras disciplinas y la relación con los asuntos relevantes del entorno a fin de lograr aprendizajes significativos.</p>

Categoría/ Líneas de análisis	Subcategoría	Descriptor y aspectos
		<p>3.1.2.3 Expresión consistente de los enfoques de moral democrática, género y derechos humanos</p> <p>Aprendizaje integral de los DH y Abordaje consistente de la perspectiva de género.</p> <p>Se reconoce la importancia de los valores como criterios que orientan la convivencia y se promueve la aplicación de la ética de la responsabilidad y del cuidado, así como la práctica de valores en la vida escolar y en la comunidad.</p> <p>El currículo no tiene un enfoque de derechos humanos ni está construido con perspectiva de género, sino que se incluyen como temas en algunos objetos curriculares.</p>
3.2 Congruencia externa	3.2.1 Correspondencia normativa	<p>3.2.1.1. Congruencia del currículo con los principios y criterios del Artículo Tercero Constitucional y la LGE en materia de valores, ciudadanía, equidad y derechos humanos.</p> <p>Artículo Tercero Constitucional. Ley General de Educación</p> <p>El currículo es congruente con el Artículo Tercero Constitucional y con la Ley General de Educación, ya que los preceptos de estas leyes se integran al perfil de egreso y a los ejes y temas de FCE.</p>
	3.2.2 Correspondencia con la política de cultura cívica	<p>3.2.2.1 Consistencia del currículo de educación ciudadana con lo establecido en la ENCCIVICA</p> <p>ENCCIVICA</p> <p>El Modelo Educativo no es congruente con ENCCIVICA. Aunque se advierte cierta afinidad con la concepción de ciudadanía, no se corresponde con la definición ampliada que plantea la Estrategia Nacional de Cultura Cívica; no se promueve la apropiación del espacio público y son escasas las oportunidades para el diálogo, la deliberación y la exigencia.</p>

b) DIMENSIÓN: CLARIDAD

Categoría/ Líneas de análisis	Subcategoría	Descriptor y aspectos
4.1 Currículo comprensible	4.1.1. Definición específica de la educación ciudadana	4.1.1.1 Definición explícita de la concepción de democracia, la ciudadanía y el sentido de la educación ciudadana y sociomoral. (33.3%) Concepción de democracia, concepción de ciudadanía, sentido de la educación ciudadana y definición explícita de la formación sociomoral. Se definen explícitamente la democracia y la ciudadanía, esta última con una concepción amplia que trasciende su dimensión formal y jurídica. El sentido de la educación ciudadana no se define propiamente, sino que se hacen alusiones generales a algunos de sus propósitos. El sentido de la educación sociomoral se define con claridad, aunque no se establece su relación con la educación ciudadana. Formación Cívica y Ética es el objeto curricular con mayor claridad en estos aspectos.
		4.1.1.2 Descripción precisa del enfoque metodológico de la educación ciudadana. (22.5%) Enfoque competencial, procesos formativos, estrategias didácticas, estrategias de evaluación. Se señala con precisión que el enfoque de la educación ciudadana es el competencial; sin embargo, no se describen sus características ni se brindan orientaciones suficientes para su comprensión ni para orientar su aplicación En primaria y secundaria se logra mayor claridad porque en FCE se incluyen orientaciones precisas. Los procesos formativos y las estrategias didácticas son los aspectos más claramente definidos en el currículo, ya que se encuentran descritos tanto en los documentos declarativos como en la asignatura de FCE. En el resto de los objetos curriculares no se explican de manera suficiente las estrategias didácticas fundamentales para la educación ciudadana. Las estrategias de evaluación se describen de manera insuficiente y poco clara en términos generales, con excepción de lo incluido en FCE, donde se advierte mayor claridad en las orientaciones específicas para la evaluación formativa.
	4.1.2 Organización	4.1.2.1. Comprensibilidad de los rasgos de la ciudadanía que se espera desarrollar para lograr el aprendizaje de la ciudadanía activa, crítica y comprometida. (5%)

	curricular comprensible	<p>Perfil de egreso, intencionalidades educativas</p> <p>No se logra claridad en la definición de los rasgos a alcanzar en el perfil de egreso, en el campo de la educación ciudadana, debido a que éstos se describen de manera general y fragmentada, sin brindar elementos para su desarrollo gradual.</p> <p>En los distintos objetos curriculares no se definen claramente los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo de la educación obligatoria en el campo de la educación ciudadana.</p> <p>No es clara la organización curricular, la falta de distinción precisa entre competencias, procesos formativos, habilidades socioemocionales propicia que el programa se organice en temas y se enfatice en los conocimientos. De esta manera, las intencionalidades educativas son desplazadas por los temas.</p>
--	-------------------------	---

c) DIMENSIÓN: EQUIDAD

Categoría/ Líneas de análisis	Subcategoría	Descriptor y aspectos
5.1 Atención a la diversidad	5.1.1 Oportunidades de aprendizaje para distintas condiciones de los estudiantes	<p>5.1.1.1 Promoción de una planeación didáctica en la que se reconozca la diversidad cultural, de capacidades e intereses de los estudiantes y de sus contextos.</p> <p>Planeación didáctica flexible</p> <p>En el conjunto de objetos curriculares evaluados de la educación obligatoria, este aspecto obtiene un 30.6%, mayor que el obtenido en los demás aspectos que definen la equidad. Está claramente definida en los documentos generales del currículo: Modelo educativo, Aprendizajes Clave y Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común (MCC). Sin embargo, en el plano de los programas sólo en Exploración y comprensión del mundo natural y social y en Lengua materna. Lengua indígena se alude a la planeación didáctica flexible, culturalmente situada, que atienda la diversidad de capacidades e intereses de los estudiantes y sus contextos culturales, sean o no indígenas; en el resto de las asignaturas no se promueve.</p>
5.2 Inclusión e interculturalidad	5.2.1 Estrategias para la promoción de la igualdad	<p>5.2.1.1 El currículo contempla la inclusión de estrategias específicas para la aplicación del currículo en contextos diversos.</p> <p>Política educativa y de gestión del currículo para su aplicación en diversos contextos</p>

		<p>Este aspecto tiene una débil presencia en el currículo, en términos generales (16.3%) Los programas de lengua proporcionan lineamientos explícitos para atender a la diversidad, y fomentar la inclusión y la interculturalidad mediante la práctica social del lenguaje, así como en las orientaciones didácticas. En éstas se reconocen las particularidades culturales de los estudiantes y se estimula el trabajo entre quienes presentan diferentes niveles de dominio de la lengua, de tal manera que estas diferencias se conciben como oportunidades para el aprendizaje.</p>
	<p>5.2.2. Promoción de la inclusión y la interculturalidad en el contexto escolar</p>	<p>5.2.2.1 Promoción de aulas inclusivas y desarrollo de capacidades para rechazar la discriminación.</p> <p>Inclusión, interculturalidad</p> <p>No se observan estrategias de política educativa y de gestión del currículo suficientes para garantizar la equidad. La interculturalidad se promueve poco en la mayor parte de los objetos curriculares revisados; la falta de orientaciones para la inclusión o para promover la interculturalidad como rasgo de la vida en las aulas no brinda sentido ni fuerza al discurso curricular contenido en los documentos generales. Las condiciones curriculares son limitadas para impulsar la equidad como criterio para el trabajo en las escuelas y en las aulas, aunque sus aspectos se incluyen en varios de los programas revisados</p> <p>Las asignaturas del campo de Lenguaje y comunicación que brindan orientaciones explícitas para promover la inclusión y la interculturalidad. La concepción de sus contenidos, como prácticas sociales de lenguaje, obliga a una planeación flexible y a la incorporación de estrategias orientadas a la inclusión, la diversidad lingüística y la interculturalidad. El resto de los programas incluyen, de manera variable, temáticas específicas sobre la diversidad, la inclusión y la interculturalidad; sin embargo, la falta de estrategias precisas muestra un enfoque poco consistente en torno a los lineamientos a seguir para superar los efectos de la exclusión, la desigualdad y la discriminación. El discurso pedagógico de la interculturalidad se constriñe a la asignatura de Lengua materna. Lengua indígena, como si se tratara de un asunto que sólo atañe a la población indígena.</p>

Referencias

- Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de filosofía* (2a. ed.). México: FCE.
- Acevedo, A., y López, P. (coords.) (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: CINVESTAV/COLMEX.
- ACNUDH. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2004). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos 2005-2009. Ginebra: ACNUDH.
- ACNUDH (2009). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos 2010-2014. Ginebra: ACNUDH.
- ACNUDH (2014). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos 2015-2019. Ginebra: ACNUDH.
- Aguado Asenjo, J. C., y Abad, J. V. (2006). Gestión democrática de las normas. En: Torrego, J. C. (coord.). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Aguilar, M. (2004). Cultura de la escucha, condición de la democracia. En: *Ensayos. 4° Concurso de Tesis, Ensayo y Cuento 2004*. México: IEDF.
- Ahuja, R., et al. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB-SEP. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/abc-de-la-interculturalidad/>
- Ainsworth, M., Bell, S., y Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. En: Richards, M. (ed). *The Integration of the Child Into the Social World* (pp. 99-135). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ajegbo, K., Kiwan, D., y Sharma, S. (2007). *Diversity and citizenship: Curriculum review* (Ajegbo Report). Londres: Department for Education and Skills.

- Alonso, J. (coord.) (1994). *Cultura política y educación cívica*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., y Nokolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement Among Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Ámsterdam: IEA.
- Antúnez, S. (1999, junio). La participación de las familias en la escuela. *Transformar Nuestra Escuela*, 2(4), pp. 7 y 11.
- Antúnez, S. (2000). Hacia una nueva gestión escolar. El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. En: *Gestión escolar. Programa y materiales de apoyo para el estudio. 6° semestre*. México: SEP.
- Apple, M., y Beane, J. (comps.). (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Annot, M., y Swartz, S. (2012). Youth citizenship and the politics of belonging: introducing contexts, voices, imaginaries. *Comparative Education*, 48(1), pp. 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2011.637759>
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arón, A. M., Milicic, N., Armijo, I. (2012, julio-septiembre). Clima social escolar: una escala de evaluación. Escala de clima social escolar. ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), pp. 803-815.
- Aziz, A., Isunza, E., Zaremberg, G., Somuano, M. F., Layton, M., y Aguilar, R. (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México: INE/COLMEX.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Nueva York: General Learning Press.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), pp. 101-119.
- Banks, A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46(7), pp. 366-377. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Beck, U. (2006). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Madrid: Paidós.
- Bermejo, F., y Muller, F. (2014). La identidad moral y su relación con las conductas prosociales en la adultez emergente. Ponencia en: VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos (Los derechos humanos y su fundamentación filosófica)* (5a. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Biesta, G., y Boqué, M. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? *Participación Educativa*, 5(8).
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3(2), pp. 178-210.
- Bolívar, A. (2004, enero-marzo). La ciudadanía y la escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 15-38.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Crítica y Fundamentos, 16. Madrid: Graó.
- Bonilla, J. M. (1909). *La Escuela Mexicana*, VI(18), p. 302. Citado en: Martínez Carrera, E. (2007). Las ceremonias y las fiestas cívico-escolares: su relación con la enseñanza de la Instrucción Cívica, 1889-1911. Tesis de maestría en Desarrollo Educativo. UPN, México.
- Borja, R. (2003). *Enciclopedia de la política* (3a. ed., vols. 1 y 2). México: FCE.
- Bosch i Vila, C., y Batle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 64-69.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), p. 1.

- Brese, F., Jung, M., Mirazchiyski, P., Schulz, W., y Zuehlke, O. (2011). *ICCS 2009 User Guide for the International Database*. Ámsterdam: IEA.
- Brown, C. J. (2000, 4o. trimestre). Supuestos filosóficos de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX(4). Recuperado el 1 de febrero de 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030404>
- Buk-Berge, E. (2006). Missed opportunities: the IEA's study of civic education and civic education in post-communist countries. *Comparative Education*, 42(4), pp. 533-548.
- Cabezas, M. (2010). Autonomía y emocionalidad en el agente moral. *Factótum: Revista de Filosofía*, 7(7).
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), pp. 125-140.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Cámara de Diputados (2013). Ley General de Víctimas. Texto vigente al 9 de enero de 2013. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/018_DOF_09ene13.pdf
- Cámara de Diputados (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente al 15 de agosto de 2016. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150816.pdf
- Cámara de Diputados (2017). Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales. Texto vigente al 27 de enero de 2017. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipe.htm>
- Camps, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Cantón, V., y Aguilera, M. (1999, septiembre). Formación cívica y ética para la educación secundaria: una propuesta republicana. *Correo del Maestro*, (40). Recuperado de: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/1999/septiembre/incert40.htm>

- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 13-35.
- Castells, M. (1997, 20 de diciembre). Identidades. *El País*.
- Castells, M. (2004). An introduction to the information age. En: Webster, F. (ed.), Blom, R., Karvonen, E., Melin, H., Nordenstreng, K., y Puoskari, E. (cols.). *The information society reader* (pp. 138-149). Londres: Routledge.
- Castoriadis, C. (2002). *Ciudadanos sin brújula*. Filosofía y Cultura Contemporánea. México: Ediciones Coyoacán.
- Castorina, J. A. (2010). Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales. En: Carretero, M., y Castorina, J. A. (coords.). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (comp.). (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional/Departamento de Psicología-Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de los Andes/Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales/Editorial UNIANDES.
- Chou, C. P. (2016). A Chinese Model of Citizenship Education in Taiwan: Under the influence of globalization, localization and cross-straitization. En: Chou, C. P., y Spangler, J. (eds.). *Chinese Education Models in A Global Age* (pp. 163-176). Singapore: Springer.
- Clandinin, J., y Connelly, M. (1992). Narrative and story in practice and Research. En: Schön, D. (ed.). *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Clark, C., y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, M. (ed.). *La investigación de la enseñanza III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós/MEC.

- Conde, S. (2004a). I. Una educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. En: *Educación para la democracia. El apoyo al trabajo docente en un contexto democrático: el programa "Educar para la Democracia"* (pp. 11-23). Cuadernillos de Apoyo a la Gestión Escolar Democrática, 1. México: IFE.
- Conde, S. (2004b). *Educación para la democracia. Elementos para una dirección democrática*. Cuadernillos de Apoyo a la Gestión Escolar Democrática, 3. México: IFE.
- Conde, S. (2006). Construir ciudadanía. Implicaciones para la educación formal. En: *Democracia y construcción de ciudadanía. Nuevos paradigmas, nuevos caminos*. México: IEDF.
- Conde, S. (2011a). El clima social del aula y de la escuela como escenarios para la formación en valores de la vida democrática y ética. En: Cabrero, B., Gutiérrez, J. L., y Mora, R. M. (coords.). *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (pp. 83-94). México: SEP/Escuela Normal Superior de México.
- Conde, S. (2011b). *Entre el espanto y la ternura. Educar ciudadanos en contextos violentos*. México: Cal y Arena.
- Conde, S. (2014). *La formación ciudadana en México*. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 32. México: IFE.
- Conde, S., Gutiérrez, J. L., y Chávez, C. (2015). *Cartilla ciudadana*. México: FCE.
- Conde, S., García, B., y Alba, A. (2017). Civic and Ethical Education in Mexico: From Classic Civics to the Development of Civic and Citizenship Competencies. En: García, B., Sandoval, A. Treviño, E. Diazgranados, S., y Martínez, M. G. P. (eds.). *Civics and Citizenship: Theoretical Models and Experiences in Latin America* (pp. 41-66). Rotterdam: Sense Publishers.
- Corona, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México*. México: Siglo XXI Editores.

- Corporación Latinobarómetro (2016). *Informe Latinobarómetro 2016*. Buenos Aires: Corporación Latinobarómetro/BID.
- Corson, D. (2000). Emancipatory leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 3(2), pp. 93-120.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1999). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina. Currículos comparados*. Santiago de Chile: SREDEEC/Pontificia Universidad Católica de Chile/Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 14. Ginebra: UNESCO/IBE.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). Educación para la ciudadanía y la democracia en América Latina y el Caribe: ¿qué hay de nuevo en este viejo tema? (pp. 3-17). En: *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Crick, B. (2001). *En defensa de la política*. México: IFE-Tusquets.
- Cullen C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades.
- Cullen, C. (2003). La ciudadanía como problema educativo. Ponencia presentada en la Presentación de Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2003. IFE, México.
- Cullen, C. (2008, julio). Sociedad civil y ciudadanía. Desafíos educativos. Educando para la ciudadanía. *Transatlántica de Educación*, (4).

- Dass, R., Ten Dam, G., y Dijkstra, A. (2016, diciembre). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, 51, pp. 88-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.003>
- De Sousa, B. (1999). *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Zan, J. (2006). *Los sujetos de la política. Ciudadanía y Sociedad Civil. Tópicos*, (14), pp. 97-118. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2006000100005&script=sci_abstract
- DeGroot, I. (2017). Mock Elections in Civic Education: A Space for Critical Democratic Citizenship Development. *Journal of Social Science Education*, 16(3), pp. 84-96. DOI: <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i3-1584>
- DeJaeghere, J. G. (2009, septiembre). Educación ciudadana crítica para una sociedad multicultural. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 2. Recuperado de: www.ried-ijed.org
- Duart, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México: Trotta/UAM/UNAM.
- Eisenberg, N., y Miller, P. A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), pp. 91-119.
- Elbaz, F. (1981). Practical Knowledge. Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 22(1), pp. 43-71.
- Elizondo, A., Christiansen A. S., y Ruiz, D. (2007, enero-marzo). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), pp. 243-260.

- Erikson, E. H. (1975). *Life History and the Historical Moment*. Nueva York: Norton.
- Escudero, J. M., y Flecha, R. (2005). Ciudadanía y democracia: el núcleo central de una buena educación para todos. En: *Proyecto Atlántida. Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias-Gobierno de Canarias.
- Estévez, J. (2000). Ciudadanía cosmopolita versus globalización neoliberal. En: Silveira, H. (coord.). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta.
- EURYDICE (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: EACEA-Eurydice/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>; también disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publivera/descarga.action?f_codigo_agc=16077_19
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Fierro, M. C., y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*, México: Gedisa.
- Frigerio, G., y Poggi M. (1992). Actores, instituciones y conflictos. En: Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Serie FLACSO-Acción .Buenos Aires: Troquel Educación.
- Frisancho, S., y Pain, O. (2012). Identidad moral y justicia en personas con compromisos sociales y morales extraordinarios. *Revista de Psicología*, 21(2), pp. 109-132.
- Fundación IDEA (2014). *Las y los jóvenes en el centro de las políticas públicas. Cuatro casos en Latinoamérica*. México: Fundación IDEA/USAID.
- Fundación Konrad Adenauer Stiftung (2015). Índice de Desarrollo Democrático (IDD-MX). Recuperado de: <http://www.idd-mex.org/2015/informes/2015/index.html>
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5(8).
- García, O. (2012). Del milagro mexicano a la crisis del sistema político, 1940-2012. *Actas, Revista de Historia de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, (9), pp. 30-37.

- García-Cabrero, B. (2002). Educación, ciudadanía y participación democrática. En: SEGOB, SEP e IFE. Secretaría de Gobernación, Secretaría de Educación Pública e Instituto Federal Electoral. *Deconstruyendo la ciudadanía. Avances y retos en el desarrollo de la cultura democrática en México* (pp. 207-221). México: SEGOB/Miguel Ángel Porrúa.
- García-Cabrero, B., y Alba, A. R. (2008). Afectividad y ciudadanía democrática: una reflexión sobre las bases filosófico-psicológicas de la formación cívica y ética en la escuela. En: I. Vidales (coord.), *Formación ciudadana. Una mirada plural* (13-32). Monterrey: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- García-Cabrero, B., Pérez-Martínez, M. G., Sandoval-Hernández, A., Caso-Niebla, J., y Díaz, C. (2016). Assessing two Theoretical Frameworks of Civic Engagement. *J SSE-Journal of Social Science Education*, 15(1), pp. 38-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v15-i1-1463>
- García-Cabrero, B., Sandoval-Hernández, A., Treviño, E., Ferráns, S. D., y Martínez, M. G. P. (2017). *Civics and citizenship: theoretical models and experiences in Latin America*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Gibbs, J. (2003). *Moral Development of Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks: SAGE.
- Gibbs, R. (2003). Embodied experience and linguistic meaning. *Brain and language*, 84(1), pp. 1-15.
- Giddens, A. (2000, 11 de octubre). Globalisation: Good or bad? Debate en The London School of Economics and Political Science. Recuperado de: www.globaldimensions.net/articles/debate/giddens.htm; también disponible en <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Globalization%20giddens,%20kaldor,%20gray.pdf>
- Gimeno, S. J. (2002). *Educación y convivencia en la sociedad global*. Madrid: Morata.

- Góngora, J. (2008). Ciudadanía y Cultura Política: Docentes de Educación Primaria del Estado de Morelos. Tesis de doctorado. Cuernavaca.
- Gripenberg, M., y Lizarte Simón, E. J. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, pp. 14-24.
- Guérin, L. (2017). Group Problem Solving as a Different Participatory Approach to Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 16(2), pp. 7-17. DOI: <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i2-1609>
- Guijón Casares, M., y Rubio i Serrano, L. (2006). María Nieves Tapia de Basílico. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 80-83.
- Gutiérrez Espíndola, J. L. (2009). *Educación. Formación cívica y ética*. México: Cal y Arena.
- Haas, C. (2015). Citizenship Education in Denmark. Recuperado de: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/214058/citizenship-education-in-denmar>
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), pp. 814-834. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En: Davidson, R. J., Scherer, K. R., y Goldsmith H. H. (eds.). *Handbook of Affective Science* (pp. 852-870). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Gente Nueva/UNICEF.
- Held, D. (2002, 8 de julio). La globalización tras el 11 de septiembre. *El País*.
- Heyneman, S. P. (2000). From the Party/State to Multiethnic Democracy: Education and Social Cohesion in Europe and Central Asia. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2).
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Prosocial Behavior. En: Lewis, J., Haviland-Jones, M., y Feldman Barrett, L. *Handbook of Emotions* (pp. 440-455). Nueva York: Guilford Press.

- IFE. Instituto Federal Electoral (2013). *Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía IFE 2013*. México: autor.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1997). *Participación ciudadana*. Serie Módulos Educativos, 2. San José: autor.
- INE. Instituto Nacional Electoral (2016). *Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023*. México: autor.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública. México. Recuperado el 2 de febrero de 2015, de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/envipe/envipe2013/default.aspx>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana 2016*. Textos de Divulgación. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/311/P2A311.pdf>
- INEE (2018). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. Cívica 2016. Informe Nacional de Resultados*. Resultados de Evaluaciones. México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D318.pdf>
- Janowski, T. (1998). *Citizenship and civil society: a framework of rights and liberal, traditional and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jares, X. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Biblioteca de Aula. Barcelona: Graò
- Johnson, L., y Morris, P. (2012). Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis. *Comparative Education*, 48(3), pp. 283-301. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.588885>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development* (vol. 2: The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages). Nueva York: Harper & Row Publishers.

- Kohlberg, L. (1994). *Moral Development: A Compendium* (vol. 3: Kohlberg's original study of moral development). Abingdon on Thames: Taylor & Francis.
- Koshanska, G., y Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlate of early internalization. *Child Development*, 66, pp. 236-254.
- Kwok, J., y Selman, R. L. (2017). From Informed Social Reflection to Civic Engagement: How to Interpret What Youth Say and Do. En: García-Cabrero, B., Sandoval Hernández, A., Treviño Villarreal, E., Díazgranados Ferrans, S., y Pérez Martínez, G. (eds.). *Civics and Citizenship: Theoretical Models and Experiences in Latin America* (pp. 17-38). Róterdam: Sense Publishers.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: CESU/Plaza y Valdés.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política*. México: FCE.
- Lechner, N. (2002). Los desafíos políticos del cambio cultural. *Nueva Sociedad*, 184, pp. 46-65.
- Leek, J. (2016). Global citizenship education in school curricula. A Polish perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), pp. 51-74. Recuperado de: jsser.org/article/download/5000203150/5000176549.
- LGDNNA. Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, 4 de diciembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Luna, S., y Rojas, A. (2015). *Principios fundacionales de la educación primaria en México*. México: SEP.

- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán/Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y Arena.
- Magendzo, A., y Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. Bogotá/México/San José: SREDECC/BID/Fundación Antonio Restrepo Barco. Recuperado de: <http://sredecc.com/sites/default/files/Documentos/informe-regional-2015-web.pdf>; también disponible en: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=304&aid=489>
- Marco Legal del Diseño Curricular en Colombia (s. f.). Recuperado de: www.feriadelaciencia.com.co/v2_base/file_downloader.php?id_file=44748-m21
- Martin, F. (2006). Cambios sociales y trastornos de la personalidad posmoderna. *Papeles del psicólogo*, 2(27), pp. 104-115. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1342>
- Martín García, J., Muñoz García, A., y Puig Rovira, J. M. (2006). Siete ejemplos para visualizar el aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 70-79.
- Martínez, M. (1996). Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (15), pp. 10-16.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. Londres: Continuum.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Mena, I., y Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. Documento VALORAS UC. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.

- Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Mesa, M. (s. f.). Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. Recuperado de:
<http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Gu%C3%ADas/MESA,%20Manuela,%20Educar%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20global,%20EDUCAR%20CIUDADANIA.pdf>
- Milicic, N., y Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, 9(2), pp. 117-123.
- Miller, M., y Schlenker, B. (2009). Integrity and identity: Triangulating private and public perceptions of moral identity. Manuscrito bajo revisión. University of Florida.
- Moll, H., Carpenter, M., y Tomasello, M. (2007). Fourteen-month-olds know what others experience only in joint engagement. *Developmental Science*, 10(6), pp. 826-835.
- Moll, J., Oliveira-Souza, R. D., Garrido, G. J., Bramati, I. E., Caparelli-Daquer, E. M., Paiva, M. L., y Grafman, J. (2007). The self as a moral agent: linking the neural bases of social agency and moral sensitivity. *Social Neuroscience*, 2(3-4), pp. 336-352.
- Moreno, G. (2014, enero-abril). Movimientos sociales y desarrollo en México contemporáneo. *Espacios Públicos*, 17(39), pp. 93-104. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67630574006>
- Moshman, D. (2004a). False Moral identity: Self-serving denial in the maintenance of moral self-conceptions. En Lapsley, D., y Narvaez, D. (eds.). *Moral development, self, and identity* (pp. 83-109). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moshman, D. (2004b). *Adolescent rationality and development: Cognition, morality, identity*. Nueva York/Londres: Psychology Press.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: Rationality, morality, and identity* (2a. ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. En: Killen, M., y Smetana, J. G. (eds.). *Handbook of moral development* (pp. 703-732). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Narvaez, D., y Lapsley, D. K. (2009a). Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. *Psychology of Learning and Motivation, 50*, pp. 237-274.
- Narváez, D., y Lapsley, D. K. (eds.) (2009b). *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Neyra, A. R. (2010, agosto). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual*, pp. 63-82.
- Nucci, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell, G. (2008). Hacia un Estado de y para la democracia. En: PNUD. *Democracia/Estado/Ciudadanía. Contribuciones al debate* (vol. II). Lima: PNUD.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003). *Primeros Resultados de PISA 2003. Resumen Ejecutivo*. París: autor. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/informe_pisa2003.pdf
- OCDE (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2012-Resultados. Nota País. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy* (Papeles de Pedagogía, 51). Barcelona: Paidós.
- Oser, F. (2013). Models of Moral Motivation. En: Heinrichs, K., Oser, F., y Lovat, T. (eds.). *Handbook of moral motivation: theories, models, applications* (pp. 7-26). Róterdam: Sense Publishers.
- Owen, D., Doom, J., y Riddle, I. (2017). Educating Digital Citizens: The influence of High School Civics Instruction. *Educational Researcher, 46*(7), pp. 366-377. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>

- Oxfam (2016). Análisis de la desigualdad con los nuevos datos de la ENIGH 2016. Recuperado el 24 de febrero de 2018, de: <https://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/Ana%CC%81lisis%20de%20desigualdad.pdf>
- Oxfam (2017). Una economía para el 99%. Recuperado el 24 de febrero de 2017, de: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf
- Oxfam Intermón, INIZIAMED, CIDAC y UCODEP. Mediterranean Cultural Initiative, Centro de Investigación para el Desarrollo y Unity and Cooperation for Development of Peoples (2007). La educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy. Documento de posicionamiento. Recuperado de: <https://www.oxfamintermon.org/es/que-hacemos/campanas-educacion/educacion/ciudadania-global>
- Pacewicz, A. (s. f.). Citizenship Education in Poland. Networking European Citizenship Education. En: Bundeszentrale für politische Bildung. Recuperado de: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/207007/citizenship-education-in-poland?p=all>
- Palos Rodríguez, J. (1998). *Educar para el futuro: temas transversales del currículum*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Palos Rodríguez, J., y Puig Rovira, J. M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.
- Papadimitriou, G., y Romo, S. (2006). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de los conflictos*. México: McGraw-Hill.
- Parada, C. (2009, julio-diciembre). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Via Juris*, (7), pp. 98-111.
- Peña, E., Zambrano, J., Díaz, M. C., y Madero, G. (2012). Pacto por México. Recuperado de: http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/politicas_publicas/pacto_por_mexico.pdf

- Peña, N. (2017). Los niños y niñas ¿Sujetos políticos? Construcciones posibles desde el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), pp. 227-240.
- PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: PNUD/Aguilar/Altea/Taurus/Alfaguara.
- PNUD (2014). *Programa Construye T. Manual de Operación en Planteles. Ciclo escolar 2014-2015*. México: autor.
- PNUD (en prensa). *Orientaciones didácticas para el docente. Manual de aprendizaje socioemocional. Programa Construye T*. México: autor.
- Propst, K. (2017). Civics and Social Science Education in the Nordic Conference on School Subjects (NoFa6). *Journal of Social Science Education*, 16(3), pp. 97-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.003>
- Puig Rovira, J. M., y Martínez, M. (1999). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Puka, B. (2005a). Inclusive moral education: A critique and integration of competing approaches. En: *Moral education and pluralism* (pp. 206-233). Londres: Routledge.
- Puka, B. (2005b). The good of evil. Educating goodness in “bad kids”. En: Van Haaften, W., Wren, T., y Tellings, A. (eds.). *Moral Sensibilities and Education* (vol. 3: The Adolescent, pp. 53-70). Londres/París: Concorde Publishing House.
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ramírez Grajeda, B. (2009). La formación profesional entre convocatorias, encargos y figuraciones. En *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*, Veracruz. Citado en Reyes, N. (2012). Reflexiones sobre la investigación como acontecimiento y síntesis de experiencias. *Revista de Investigación Educativa REDIECH*, (5), pp. 66-70.
- Reimers, F., y Villegas-Reimers, E. (2006, febrero). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC, Los Sentidos de la Educación*, (2), pp. 90-107.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Nueva York: Praeger.

- Rest, J. R. (1983). Morality. En: Flavell, J. H., y Markrnan, E. M. (eds.). *Handbook of Child Psychology* (vol. III: Cognitive Development). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Richardson, M. (2010). Assessing the assessment of citizenship. *Research Papers in Education*, 25(4), pp. 457-478. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02671520903045566>
- Roldán, E. (2012). La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos. En Acevedo, A., y López, P. (coords.). *Ciudadanos inesperados*. México: El Colegio de México/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Rosales, R. (2005). La educación cívica y los saberes docentes. Un estudio en la escuela primaria. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Rosanvallon, P. (1999). *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*. México: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.
- Rossi, T., y Ryan, M. (2006, junio). National Education as a “Civics” Literacy in a Globalized World: The challenges facing education in Singapore. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(2), pp. 161-174.
- Sánchez, C. (2008). *Educando al ciudadano: Los catecismos políticos oaxaqueños del siglo XIX*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca/Carteles Editores.
- Sánchez Martín, J. (2006). El aprendizaje-servicio. Un instrumento de la educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 56-59.
- Savater, F. (2005). *Política para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Schlenker, B. R. (2008). Integrity and character: Implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(10), pp. 1078-1125.
- Schlenker, B. R., Miller, M. L., y Johnson, R. M. (2009). Moral identity, integrity, and personal responsibility. En: Narvaez, D., y Lapsley, D. K. (2009). *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 316-340). Nueva York: Cambridge University Press.

- Schulz, W. (2016). ICCS 2016: Los resultados Latinoamericanos en una perspectiva internacional.
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ICCS-2016-Launch-Resultados>; también disponible en:
www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ICCS-2016-Launch-Resultados-Schulz-8Nov2017.pdf
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., y Kerr, D. (2008). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Marco de la Evaluación*. Ámsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries International Civic and Citizenship Study*. Ámsterdam: IEA.
Recuperado de:
http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf; también disponible en:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520018.pdf>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer International Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Ámsterdam: Springer Open.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (2005). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- SEGOB. Secretaría de Gobernación (2012). *Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas 2012*. México: autor.

- SEP. Secretaría de Educación Pública (1993a). *Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio 1993*. México: autor.
- SEP (1993b). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México: autor.
- SEP (1994). *Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*. Segunda edición. México: autor.
- SEP (1997). Entre maestros. Educación cívica. [Serie de 5 videos.] México: autor.
- SEP (1999a). *Formación Cívica y Ética. Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. México: autor.
- SEP (1999b). *Formación Cívica y Ética. Programas de estudio comentados. Educación secundaria*. México: autor.
- SEP (2001, 22 de enero). Decreto de Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 5 de diciembre de 2017 de: <http://www.inali.gob.mx/pdf/decreto-CCGEIB-SEP.pdf>; también disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=788506&fecha=22/01/2001&cod_diario=29367
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: autor.
- SEP (2006). *Plan de Estudios 2006*. México: autor.
- SEP (2007). *Formación Cívica y Ética. Reforma de la Educación Secundaria. Programas de Estudio 2006*. México: autor.
- SEP (2008a, 31 de marzo). Acuerdo 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. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5032264&fecha=31/03/2008&cod_diario=213145
- SEP (2008b, 26 de septiembre). Acuerdo No. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. México.

- Recuperado de:
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5061936&fecha=26/09/2008&cod_diario=215065
- SEP (2008c, 21 de octubre). Acuerdo No. 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de:
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5064951&fecha=21/10/2008&cod_diario=215563
- SEP (2008d). *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: autor. Recuperado de:
<http://eib.sep.gob.mx/isbn/968592743X.pdf>
- SEP (2008e). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: autor.
- SEP (2011a, 19 de agosto). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de:
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5205518&fecha=19/08/2011&cod_diario=239926
- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011, educación básica*. México: autor.
- SEP (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación cívica y ética*. México: autor.
- SEP (2012, 20 de noviembre). Acuerdo 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las Competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de:
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5278078&fecha=20/11/2012&cod_diario=249332

- SEP (2017a). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: autor.
- SEP (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: autor. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Silveira, H. (2000). La vida en común en las sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate. En Silveira, H. (coord.). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta.
- Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (2010). *Informe Regional 2010. Evaluación de programas exitosos de formación ciudadana*. Bogotá: SREDECC.
- Somuano, M. F., Aziz, A., Isunza, E., Zaremborg, G., Layton, M., y Aguilar, R. (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México: IFE/Colmex/. Recuperado de: <http://digital.colmex.mx/index.php/informe-pais-sobre-la-calidad-de-la-ciudadania-en-mexico>
- Spitz, J.-F. (2001). Humanismo Cívico. En: Raynaud, P., y Rials, S. (eds.). *Diccionario Akal de Filosofía Política* (pp. 366-372). Madrid: Akal.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tedesco, J. C. (1996, enero-abril). Los desafíos de la transversalidad en educación. *Revista de Educación*, Monográfico, Transversalidad en el Currículum, (309), pp. 7-22.
- Thoma, S. J., y Bebeau, M. J. (2013). Moral motivation and the four component model. En: Heinrichs, K., Oser, F., y Lovat, T. (eds.). *Handbook of moral motivation: theories, models, applications* (pp. 49-67). Róterdam: Sense Publishers.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, pp. 341-388.

- Torney, J. V., Oppenheim, A. N., y Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Nueva York: Wiley.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., y Amadeo, J. (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Ámsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Delft: IEA. Recuperado de: http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE.
- Touraine, A., y Khosrokhavar, F. (2000). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.
- Tyack, D., y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Evaluación del Programa Construye T. Informe final. De la primera fase de la Evaluación de Procesos. Recuperado de: https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2010-007_Informe_final_Octubre_2010_Construye-T.pdf
- UNESCO (2007). *Perspectivas de la UNESCO sobre Políticas Educativas, Culturales, de Ciudadanía y de Juventud*. México: autor.
- UNICEF México. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (2014). *Programa Construye T en escuelas de nivel medio superior, para el desarrollo de proyectos de vida y prevención de riesgos en adolescentes*. Serie Buenas Prácticas. México: UNICEF.

- Urrutia de la Torre, F. (2015). Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLV(4), pp. 41-88.
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: CONALITEG.
- Villán, C. (2006). Las obligaciones de los estados en materia de educación en derechos humanos. En: *Educación en derechos humanos, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Unión Europea*. México: SRE, pp. 23-39.
- Virta, A., y Yli-Panula, E. (2012). History, Social Science and Geography Education in Finnish Schools and Teacher Education. En: Niemi, H. Toom, A., y Kallioniemi, A. (eds.). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning* (pp. 189-208). Róterdam: Sense Publishers.
- Wren, T., y Mendoza, C. (2004). Cultural identity and personal identity: Philosophical reflections on the identity discourse of social psychology. *Moral development, self, and identity* (pp. 239-266). Londres: Routledge.
- Wren, T., y Mendoza, C. (2005). Striving to be one Personal and cultural identity as a moral issue. En: Van Haaften., Wren, A., y Telling, A. (eds.). *Moral Sensibilities and Education* (vol. III, pp. 33-52). The Adolescent. Londres/París: Concorde Publishing House.
- Yurén, T., y Aráujo-Olivera, S. (2003, septiembre-diciembre). Estudios docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(119), pp. 631-652.
- Zan, J. de (2006). Los sujetos de la política. Ciudadanía y Sociedad Civil. *Tópicos*, (14).



EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN CIUDADANA
EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.

Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
En su formación se emplearon las familias tipográficas Corbel y Caecilia LT Std.
Mayo de 2019.