



# Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural

María Teresa Meléndez Irigoyen

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN  
EDUCACIÓN

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL ALUMNADO DE  
SECUNDARIA EN MÉXICO: DIAGNÓSTICO DESDE UN MODELO  
DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL**

María Teresa Meléndez Irigoyen

Barcelona 2011



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN  
EDUCACIÓN

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO  
CALIDAD EDUCATIVA EN UN MUNDO PLURAL  
BIENIO 2001-2003

**FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL ALUMNADO DE  
SECUNDARIA EN MÉXICO: DIAGNÓSTICO DESDE UN MODELO  
DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL**

Para optar al título de Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona

Realizada por:

MARÍA TERESA MELÉNDEZ IRIGOYEN

Dirigida por:

DRA. MARÍA ÁNGELES MARÍN GRACIA

DRA. MERCEDES RODRÍGUEZ LAJO



*A mis padres, Cristina e Ignacio.*

*A mi hermana, Cristina.*

*A los tres por su amor y apoyo incondicional en este proceso.*

*A mi sobrina, Jimena por la alegría con la que llena nuestra existencia.*



## Agradecimientos

Agradezco a las siguientes personas por su apoyo para la realización de este trabajo de investigación, que se volvió asimismo un aprendizaje de vida:

A la Dra. María Ángeles Marín y a la Dra. Mercedes Rodríguez, mis directoras de tesis, por su dedicación, compromiso y rigurosidad para la realización de este trabajo, así como por sus incalculables enseñanzas que acompañaran significativamente mi desempeño académico, profesional y personal.

Al profesorado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y a la Secretaria Académica del mismo, por los aprendizajes promovidos para la concreción de la tesis, así como por el apoyo en las gestiones que la posibilitan.

A la Dra. Cristina Sanz y al Dr. Joan María Malapeira, así como a mis compañeras y compañeros de la Agencia de Posgrado de la Universidad de Barcelona, Sandra, Helena, Maite, Ferrán y Sergi, por permitirme experimentar procesos de interculturalidad en el ámbito laboral y por el cariño y apoyo incondicional que siempre me han brindado para hacerme sentir como en casa.

Al alumnado y profesorado del Estado de México, Tlaxcala y Morelos, que respondió a mis instrumentos porque con sus opiniones y percepciones han colaborado para visualizar la construcción de una sociedad más justa.

Al Mtro. Miguel Ángel Vargas, por creer desde el inicio en la potencialidad de este trabajo de investigación, apoyar su desarrollo y promover su cierre. Así como por la certeza de su amistad.

Al Dr. Gilberto Guevara, por sus enseñanzas sobre el compromiso y cariño hacia la educación y a todo el equipo del Centro de Investigación Educativa y Actualización del Profesorado A.C., especialmente a Dora.



Al Lic. Héctor Morales y a todo el equipo del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México, por su gran apoyo personal y profesional en la recolección de información y proceso en general.

Al Mtro. Alberto Navarrete, por las oportunidades para fortalecer mi desarrollo profesional y conocer de cerca las necesidades educativas más apremiantes de México.

Al Dr. Juan Eduardo Esquivel Larrondo, por iniciarme en las tareas de investigación.

A la Antropóloga Alejandra Azcárraga, quien con su gran compromiso social, amistad y alegría vital inyectó de sentido la recolección de datos y el vaciado de la información. Así como a Anabel Gómez quien colaboró ampliamente en esta segunda tarea.

A Ana Belén Rodríguez, por su cuidadosa y profesional lectura de la tesis, como cazadora de erratas, las que pudieran quedar son de mi entera responsabilidad. También por su incondicional amistad.

A Isidro Navarro, por su disposición y apoyo incondicional para procurar los más mínimos y máximos detalles del proceso.

A toda mi familia y en especial:

A mi tío Manolo y a mi abuela Marta (q.e.p.d.), porque con su existencia me enseñaron lo que es el amor, el sentido de la vida, la fuerza vital, la solidaridad; contribuyeron fundamentalmente a lo que soy hoy. A mi abuelita Toñita, por su amor y sabiduría. A Hugo, mi cuñado y compadre, por su apoyo incondicional y cariño. A mis tíos y tías: Tere, Josefina, Pepe, Ricardo, Jaime, Marta, Susana, Celia, Julia, Asunción, Toño y José Luis. A mis primos: Israel, Iván, Bernardino, Rodrigo, Mercedes, Javi, Cris, July, Toño, Asu, Pollo, Laura, Emilio, Susi, Amaya, Edurne, Iranzu, Xavi, Natxo e Iker. A mis sobrinos: Santiago, Diego, Mauricio, Andrea, JuanPa, José Miguel, Andoni y Eunáte, a todos y todas porque su cariño me dió la fuerza para empezar y terminar este proceso.

*A Carlos, por ser y estar cerca,  
por iluminar de inmensidad*

A todos mis amigos y amigas, en especial a:

Alberto Katurla, Cristina Rodríguez, Valeria Macías, Suleiman Kefo, Shadai Torres, Débora Bellagio, Juliana Martin, Eva María Álvarez, Empar Chueca, Ruth Álvarez, Wladi Morales, Luis M. Hermoza, Daniela Sarmiento, Fernando Armada, Alma Ramírez, Javier de Santos, Héctor Salinas, Jordi, Alicia Satorras, Martin Bijl, Alessandro Gragnani, Iván Sánchez, Esther Pérez, Andrés Yara, Jorge Rivera, Edinson Pacheco, José Ángel Prieto, Laura Cirera, Lucia Marino, Oscar Ramos, Cristian Prado, Vivian Amorim, Rocío Hendez y Macarena Ossola porque su amistad es la evidencia de que las fronteras son una invención...

Joana Grau, Hilda Cerda, Anna Pi, Verónica Camacho, Esperanza Vargas, Cynthia Lerma, Eric Díaz, Olga Malvaez, Olivia Pinedo, Demian Lerma, Norma Hernández, Adrian Cabello, Gabriel Bello (que como tod@s se merece no sólo la mención de sus nombres sino más de una hoja), Toño Villareal, Enrique Lira, Rocío Casariego, Ricardo Atl, Iliana Cuevas, Itzel Duque, Adriana Sanfilippo, Karla Pérez-Gil, Teté Dávila, Yesika Saad, Ana Paula Legaspi, Ainhoa Echenique, Lourdes Semaan, Renata Pérez y Paty Sánchez, porque su cercanía es una muestra de que la amistad y el cariño existen por encima de la distancia...

A Valeria y a Lety, porque su ejemplo de vida resulta una inmensa motivación para seguir trabajando por una Ciudadanía Democrática e Intercultural.

A todos y todas los que no nombro específicamente, pero que también han contribuido hacer de este sueño una realidad.

A los Poetas.

A la poesía, que impidió mi naufragio...



“Esta tesis se ha realizado con el apoyo de beca de la Secretaria de Educación Pública de México y del Gobierno Mexicano”. Así como con la *Ayuda para la finalización y difusión de tesis doctoral* de la *Agrupació de Recerca en Ciències de l’Educació* de la Universidad de Barcelona.

## SIGLAS

|               |   |
|---------------|---|
| ANMEB         | Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica   |
| BID           | Banco Interamericano de Desarrollo  |
| CBFCPS        | Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio  |
| CNDH          | Comisión Nacional de Derechos Humanos   |
| CEE           | Consejo de Especialistas en Educación   |
| CIESAS        | Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social  |
| CONAFE        | Consejo Nacional de Fomento Educativo   |
| CONAPRED      | Consejo Nacional para prevenir la Discriminación  |
| DGEI          | Dirección General de Educación Indígena   |
| DIE-CINVESTAV | Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados                          |
| EC            | Educación para la Ciudadanía  |
| ECD           | Educación Para la Ciudadanía Democrática  |
| ENCUP         | Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas   |
| ENCRAVE       | Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México |
| ENLACE        | Examen Nacional de Logro Académico en Centros Educativos  |
| ESO           | Escuela Secundaria Obligatoria  |
| FC            | Formación para la Ciudadanía  |
| FCYE          | Formación Cívica y Ética  |
| GREDI         | Grupo de Investigación en Educación Intercultural (Por sus siglas en catalán)   |
| IEA           | Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (Por sus siglas en inglés)                              |
| IFE           | Instituto Federal Electoral   |
| IEEE          | Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México  |
| INALI         | Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas   |
| INEE          | Instituto Nacional para la Evaluación Educativa   |
| INEGI         | Instituto Nacional de Estadística y Geografía   |
| INI           | Instituto Nacional Indigenista  |
| IISUE         | Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  |
| IPN           | Instituto Politécnico Nacional  |
| MFC           | Modelo de Formación para la Ciudadanía  |
| MFCDEI        | Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural  |
| OEA           | Organización de Estados Americanos  |
| OIE           | Oficina Internacional de Educación  |
| ONG           | Organización No Gubernamental   |
| PAEPI         | Programa de Atención Educativa para la Población Indígena   |

|         |  |
|---------|--|
| PAEIIES | Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior                         |
| PAN     | Partido de Acción Nacional   |
| PEI     | Primera Etapa de Implementación (de la Reforma de la Educación Secundaria)                               |
| PIFCyE  | Programa Integral de Formación Cívica y Ética  |
| PISA    | Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (Por sus siglas en inglés)               |
| PNUD    | Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo   |
| PRD     | Partido de la Revolución Democrática   |
| PRI     | Partido Revolucionario Institucional   |
| PSE     | Programa Sectorial de Educación  |
| RES     | Reforma de la Educación Secundaria   |
| RIEB    | Reforma Integral de Educación Básica   |
| SEB     | Subsecretaría de Educación Básica  |
| SEIEM   | Servicios Educativos Integrales al Estado de México  |
| SEN     | Sistema Educativo Nacional   |
| SEP     | Secretaría de Educación Pública  |
| SNTE    | Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación   |
| UABC    | Universidad Autónoma de Baja California  |
| UNAM    | Universidad Nacional Autónoma de México  |
| UNESCO  | Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Por sus siglas en inglés) |
| UPN     | Universidad Pedagógica Nacional  |



## Tabla de Contenido

|  |    |
|--|----|
| Introducción.....  | 25 |
| Capítulo Introdutorio. Contexto mexicano .....   | 31 |
| I. Aspectos culturales.....  | 32 |
| i) La construcción de la identidad cultural de los y las mexicanas: Un breve recorrido histórico .....           | 32 |
| ii) Mosaico actual de la Diversidad Cultural y lingüística en México .....                                       | 36 |
| II. Aspectos políticos.....  | 40 |
| III. Aspectos sociales .....   | 42 |
| i) Concepción y cifras actuales de la educación en México .....  | 43 |
| ii) Las Reformas Educativas de la Educación Básica.....  | 46 |
| iii) Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación .....  | 49 |
| iv) Instancias educativas que atienden a la Diversidad Lingüística y Cultural de México.....                     | 51 |
| Capítulo 1. Concepto de Ciudadanía .....   | 55 |
| 1.1 Nuevas concepciones de ciudadanía .....  | 55 |
| 1.1.1 La ciudadanía política: La nueva concepción para abordar derechos universales .....                        | 61 |
| 1.1.2 Una ciudadanía social: Por una mejor calidad de vida .....   | 62 |
| 1.1.3 La ciudadanía solidaria: Clave para un nuevo planteamiento de la ciudadanía .....                          | 62 |
| 1.1.4 Una ciudadanía compleja: Fenómenos de diversas disciplinas.....  | 64 |
| 1.1.5 La ciudadanía global y cosmopolita: Una nueva propuesta de globalización más humana .....                  | 64 |
| 1.1.6 La ciudadanía ambiental y planetaria: Por un mundo habitable .....   | 65 |
| 1.1.7 Ciudadanía multicultural e intercultural, por un reconocimiento e implicación con la diversidad .....      | 65 |
| 1.1.8 La ciudadanía responsable y activa: Una respuesta a la apatía política .....                               | 67 |
| 1.1.9 La ciudadanía crítica frente a posiciones laxas en el ámbito de la política y la participación social..... | 68 |
| 1.1.10 La ciudadanía democrática, por una convivencia de igualdad y equidad....                                  | 69 |
| 1.2 El concepto de ciudadanía en el contexto Latinoamericano .....   | 70 |



|   |     |
|---|-----|
| 1.3 La concepción de la ciudadanía en México .....  | 74  |
| 1.3.1 La transición ciudadana desde la perspectiva de lo político y lo social .....   | 76  |
| 1.3.2 Hacia una Ciudadanía Democrática e Intercultural en México.....   | 79  |
| Capítulo 2. Formación para la Ciudadanía .....  | 83  |
| 2.1 Conceptualización de la Educación para la Ciudadanía .....  | 83  |
| 2.2 Antecedentes de Investigaciones sobre Formación para la Ciudadanía .....  | 87  |
| 2.3 Elementos Clave de la Formación para la Ciudadanía .....  | 88  |
| 2.3.1 El contexto, andamiaje de la Formación para la Ciudadanía .....   | 89  |
| 2.3.2 El currículum, punto de partida clave de la Formación para la Ciudadanía ..   | 96  |
| 2.3.3 La escuela como espacio democrático de Formación para la Ciudadanía...  | 108 |
| 2.3.4 El aula, espacio para el ejercicio crítico .....  | 117 |
| 2.3.5 El profesorado, clave de la Formación para la Ciudadanía. ....  | 120 |
| 2.3.6 La evaluación, clave de la Formación para la Ciudadanía .....   | 132 |
| Capítulo 3. Modelos de Formación para la Ciudadanía .....   | 135 |
| 3.1 Concepción del Modelo de Formación para la Ciudadanía .....   | 136 |
| 3.2 Modelos de Formación para la Ciudadanía .....   | 138 |
| 3.2.1 El Modelo para el Estudio de la Educación Cívica de Torney-Purta,<br>Lehmann, Oswald y Schulz .....   | 139 |
| 3.2.2 El Modelo de Educación para la Ciudadanía de Osler y Starkey.....   | 143 |
| 3.2.3 El Modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática de Reimers y<br>Villegas.....  | 149 |
| 3.2.4 El modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural, Responsable,<br>Activa y Crítica del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI)<br>..... | 154 |
| 3.3 Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural en<br>México.....   | 165 |
| Capítulo 4. La Formación para la Ciudadanía en México.....  | 177 |
| 4.1 Análisis del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 bajo los componentes<br>del Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural.....          | 178 |
| 4.1.1 Concepción de Ciudadanía.....   | 179 |
| 4.1.2 Interculturalidad .....   | 181 |
| 4.1.3 Sentimiento de Pertenencia.....   | 184 |
| 4.1.4 Competencias Ciudadanas .....   | 184 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.5 Participación Ciudadana .....  | 187 |
| 4.2 La Formación para la Ciudadanía a través del programa de Formación Cívica y Ética.....   | 188 |
| 4.2.1 Breve recorrido histórico .....  | 189 |
| 4.2.2 Análisis del Programa de Formación Cívica y Ética I y II bajo los componentes del modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural.....  | 195 |
| 4.3 Análisis de los Campos Formativos de la Asignatura Estatal bajo los componentes del Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural ..... | 211 |
| 4.3.1 Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad .....  | 213 |
| 4.3.2 Lengua y Cultura Indígena.....   | 218 |
| Capítulo 5. Metodología.....   | 223 |
| 5.1 Planteamiento del problema, propósito y objetivos de la investigación .....  | 223 |
| 5.1.1 El problema a investigar .....   | 225 |
| 5.1.2 Propósito y objetivos de la investigación .....  | 227 |
| 5.2 Fundamentación metodológica y diseño de investigación .....  | 229 |
| 5.2.1 Metodología de la investigación.....   | 229 |
| 5.2.2 Diseño de la investigación .....   | 232 |
| 5.2.3 Población y muestra.....   | 237 |
| 5.3 Estrategias de recogida de información.....  | 244 |
| 5.3.1 Cuestionario alumnado: Elaboración y aplicación.....   | 245 |
| 5.3.2. Entrevistas al profesorado: Elaboración y aplicación.....   | 257 |
| 5.3.3 Análisis documental .....  | 260 |
| 5.4 Análisis de la información .....   | 263 |
| 5.4.1 Análisis datos cualitativos: análisis de contenido .....   | 263 |
| 5.4.2 Análisis de los datos cuantitativos.....   | 266 |
| Capítulo 6. Análisis de resultados.....  | 269 |
| 6.1 Caracterización de la muestra .....  | 269 |
| 6.1.1 Distribución de la muestra por Estados y Localidades.....  | 269 |
| 6.1.2 Sexo y Edad.....   | 272 |
| 6.1.3. Lugar de nacimiento del alumnado, de sus padres y madres .....  | 273 |

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| 6.1.4       | Escolaridad del padre y de la madre .....  | 276 |
| 6.1.5       | Ocupación del padre y la madre .....   | 278 |
| 6.1.6       | Expectativas personales sobre el nivel de estudios .....   | 279 |
| 6.1.7       | Computadora e Internet en Casa .....   | 280 |
| 6.2         | Estructura para el análisis de resultados, según los componentes del Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural ..... | 280 |
| 6.3         | Análisis de resultados según las dimensiones del cuestionario .....  | 282 |
| 6.3.1       | Concepción de Ciudadanía.....  | 282 |
| 6.3.2       | Interculturalidad .....  | 295 |
| 6.3.3       | Sentimiento de Pertenencia .....   | 329 |
| 6.3.4       | Competencias Ciudadanas .....  | 358 |
| 6.3.5       | Participación.....   | 378 |
| 6.4         | Análisis del Instrumento .....   | 393 |
| 6.4.1       | Validez .....  | 394 |
| 6.4.2       | Fiabilidad .....   | 397 |
| Capítulo 7. | Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva .....  | 399 |
| 7.1         | Conclusiones del estudio .....   | 399 |
| 7.1.1       | Elementos clave y modelos de Formación para la Ciudadanía .....  | 399 |
| 7.1.2       | Análisis del curriculum desde el modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural .....                                     | 405 |
| 7.1.3       | Lo identificado a través del instrumento diagnóstico .....   | 412 |
| 7.2         | Propuesta de mejora .....  | 422 |
| 7.3         | Límites de la investigación .....  | 438 |
| 7.4         | Prospectiva.....   | 441 |
| 8.          | Referencias bibliográficas .....   | 445 |
| 9.          | Anexos (cd)  |     |
|             | ANEXOS DEL CAPÍTULO 1  |     |
|             | Anexo 1.1 Organismos, propósitos y principales acciones a favor de la Formación para la Ciudadanía en Latinoamérica                            |     |
|             | Anexo 1.2 Ciudadanos mexicanos   |     |
|             | ANEXOS DEL CAPITULO 2  |     |
|             | Anexo 2.1 Estudios con respecto a la Formación para la Ciudadanía en Secundaria  |     |

## ANEXOS DEL CAPÍTULO 4

Anexo 4.1 Análisis comparativo de los programas de Formación Cívica y Ética de tercero de secundaria de 1999 y de 2006

## ANEXOS DEL CAPÍTULO 5

Anexo 5.1 Cuestionario Piloto

Anexo 5.2 Cuestionario Definitivo 2008

Anexo 5.3 Protocolo y descripción de la aplicación

Anexo 5.4 Entrevista profesorado

Anexo 5.5 Guía de codificación

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

### INTRODUCCIÓN

|  |    |
|--|----|
| Esquema 0: Interrelación dinámica entre los capítulos que conforman la investigación | 29 |
|--|----|

### CAPITULO INTRODUCTORIO

#### Figuras:

|                |    |
|----------------|----|
| Mapa I: México | 31 |
|----------------|----|

#### Tablas:

|  |    |
|--|----|
| Tabla I: Agrupaciones lingüísticas y número de hablante en miles | 38 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Tabla II: Estructura del Sistema Educativo Mexicano | 44 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Tabla III: Matrícula en las diversas modalidades de Secundaria | 45 |
|--|----|

### CAPITULO 1

#### Tablas:

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1.1: Etapas en el desarrollo de los Derechos Humanos, ciudadanía y tipo de valores | 59 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1.2: Nuevas conceptualizaciones de ciudadanía y componentes asociados | 60 |
|---|----|

### CAPÍTULO 2

#### Tablas:

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 2.1 Currículum de Formación del Profesorado | 125 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 2.2: Cursos del Catálogo de Formación Continua de Formación Cívica y Ética para Educación Básica | 131 |
|--|-----|

### CAPÍTULO 3

#### Figuras:

|  |     |
|--|-----|
| Esquema: 3.1. Modelo para el estudio de Educación Cívica del IEA | 140 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Esquema: 3.2 Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica | 157 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Esquema: 3.3 Modelo para el Análisis de la Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural en México | 171 |
|---|-----|

#### Tablas:

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 3.1: Componentes de la Educación para la Ciudadanía | 144 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 3.2: Conocimientos, habilidades y actitudes a abordarse en la Formación para la Ciudadanía | 151 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 3.3: Comparativa entre los contenidos del modelo de Reimers y Villegas y las Competencias ciudadanas de la asignatura de Formación Cívica y Ética | 153 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 3.4: Conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para formar en el conocimiento y comprensión de las democracias y los derechos humanos desde la perspectiva del GREDI | 162 |
|--|-----|

### CAPÍTULO 4

#### Tablas:

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 4.1: Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 | 179 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 4.2: Recorrido histórico de la asignatura de Formación Cívica y Ética | 189 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 4.3: Propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética | 193 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 4.4: Campos formativos a elegir de la asignatura estatal | 212 |
|--|-----|

### CAPÍTULO 5

#### Figuras:

|   |     |
|---|-----|
| Esquema 5.1: Diseño de la Investigación | 232 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Mapa 5.2: Estados Muestra y ubicación del Distrito Federal | 238 |
|--|-----|

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| Esquema 5.3: Acceso a la muestra | 241 |
|----------------------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Mapa 5.4: Localidades muestra del Estado de México | 243 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Mapa 5.5: Localidades Muestra de Tlaxcala | 243 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Mapa 5.6: Localidades muestra de Morelos | 244 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Tablas:   |     |
| Tabla 5.1: Distribución del alumnado de secundaria según tipo de centro, grado escolar y género | 239 |
| Tabla 5.2: Muestra de la investigación  | 242 |
| Tabla 5.3: Estrategias de recogida de información   | 244 |
| Tabla 5.4: Dimensiones y subdimensiones del cuestionario piloto y del cuestionario definitivo   | 245 |
| Tabla 5.5: Tabla de especificaciones cuestionario piloto  | 246 |
| Tabla 5.6: Tabla de especificaciones del cuestionario definitivo                                | 252 |
| Tabla 5.7: Tipos de preguntas   | 253 |
| Tabla 5.8: Tabla de especificaciones de la entrevista   | 258 |
| Tabla 5.9: Fases de un proceso de análisis de contenido. Tomado de Cabrera                      | 264 |

## CAPÍTULO 6

|   |     |
|---|-----|
| Figuras:  |     |
| Figura 6.1: Distribución del alumnado por estados   | 271 |
| Figura 6.2: Distribución del alumnado según tipo de localidad   | 272 |
| Figura 6.3: Distribución de la muestra según el sexo  | 272 |
| Figura 6.4: Lugar de nacimiento de los padres   | 275 |
| Figura 6.5: Lugar de nacimiento de las madres   | 275 |
| Esquema 6.6: Esquema de análisis para interpretar los datos a la luz del modelo de Ciudadanía Democrática e Intercultural | 281 |
| Figura 6.7: Concepción de ciudadanía  | 283 |
| Figura 6.8: Reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística de México   | 296 |

|  |     |
|--|-----|
| Tablas:  |     |
| Tabla 6.1: Distribución de la muestra según por estado, escuela y sexo   | 270 |
| Tabla 6.2: Edad  | 273 |
| Tabla 6.3: Lugares de nacimiento del alumnado que no nació en donde estudia actualmente                                | 274 |
| Tabla 6.4: Lugar de nacimiento de padres y madres por estado   | 276 |
| Tabla 6.5: Escolaridad del padre y de la madre   | 276 |
| Tabla 6.6: Nivel de estudios del padre y de la madre por estado  | 277 |
| Tabla 6.7: Ocupación del padre y de la madre   | 278 |
| Tabla 6.8: Expectativas personales sobre el nivel de estudios  | 279 |
| Tabla 6.9: Distribución de la muestra por las expectativas personales sobre el nivel de estudios en función del estado | 279 |
| Tabla 6.10: Concepción de ciudadanía y Programa cursado (De toda la muestra)   | 288 |
| Tabla 6.11: Valoración de un Buen/a Ciudadano/a Mexicano/a   | 289 |
| Tabla 6.12: Relación con personas que representan la diversidad cultural y lingüística (De toda la muestra)            | 299 |
| Tabla 6.13: Relación con personas que hablan alguna lengua indígena según el estado                                    | 301 |
| Tabla 6.14: Relación con personas de otros estados según el estado   | 302 |
| Tabla 6.15: Nacimiento de los padres en un estado diferente al que viven actualmente según el estado                   | 302 |
| Tabla 6.16: Relación con personas de otros estados por tipo de localidad   | 303 |
| Tabla 6.17: Relación con personas de otras comunidades según el tipo de localidad (De toda la muestra)                 | 304 |
| Tabla 6.18: Medida en que el uso de internet apoya la relación con otros colectivos (De toda la muestra)               | 304 |
| Tabla 6.19: Percepción de discriminación (De toda la muestra)  | 308 |
| Tabla 6.20: Percepción de discriminación por la forma de vestir según el estado y tipo de localidad                    | 312 |
| Tabla 6.21: Percepción de discriminación por el grupo de amigos/as según tipo de localidad                             | 314 |
| Tabla 6.22: Convivencia con otras culturas o con personas de otros territorios según el estado                         | 315 |
| Tabla 6.23: Escala de Sensibilidad Intercultural   | 318 |
| Tabla 6.24: Análisis de los ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural   | 320 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 6.25: Sensibilidad intercultural según estudios de padres y madres del alumnado  | 321 |
| Tabla. 6.26: Sensibilidad Intercultural según relación del alumnado con personas de otros Colectivos   | 322 |
| Tabla. 6.27: Percepción de discriminación por rasgos físicos, situación económica y desempeño escolar con respecto a la media de la Escala de Sensibilidad Intercultural | 323 |
| Tabla 6.28: Escala de Actitud hacia la Convivencia Multicultural   | 324 |
| Tabla 6.29: Análisis de los ítems de la Escala de Convivencia Multicultural  | 325 |
| Tabla 6.30: Escala de convivencia multicultural según nivel de estudios de padre y madre   | 325 |
| Tabla 6.31: Elementos que conforman la identidad personal del alumnado   | 330 |
| Tabla 6.32: Características personales de la muestra   | 336 |
| Tabla 6.33: Frecuencias de elementos positivos que conforman la identidad personal del alumnado  | 345 |
| Tabla 6.34: Frecuencias de elementos negativos que conforman la identidad personal del alumnado  | 346 |
| Tabla 6.35: Sentimiento de pertenencia a identidades culturales y cívica   | 346 |
| Tabla 6.36: Identidad cultural (indígena) según estado   | 348 |
| Tabla 6.37: Identidad cultural (indígena) según tipo de localidad  | 349 |
| Tabla 6.38: Elementos que conforman el sentimiento de pertenencia a la comunidad del Alumnado (De toda la muestra)   | 350 |
| Tabla 6.39: Sentimiento de pertenencia al grupo cultural indígena y la consideración de que el conocer gente de su comunidad los hace sentir parte de ella               | 352 |
| Tabla 6.40: Sentimiento de pertenencia a un territorio (De toda la muestra)  | 353 |
| Tabla 6.41: Valores cívicos (De toda la muestra)   | 359 |
| Tabla 6.42: Respuestas correctas de valores cívicos por Programa de Estudios   | 360 |
| Tabla 6.43: Personas que deberían gobernar un país democrático (De toda la muestra)  | 362 |
| Tabla 6.44: Confianza en las siguientes instituciones y/o sus representantes (De toda la muestra)  | 363 |
| Tabla 6.45: Democracia. Conocimiento del funcionamiento de la democracia en el país (De toda la muestra)   | 367 |
| Tabla 6.46: Contenidos de Democracia en los Programas de 1999 y 2006 de Formación Cívica y Ética   | 369 |
| Tabla 6.47: Juicio crítico. Práctica del juicio crítico (De toda la muestra)   | 371 |
| Tabla 6.48: Escala del juicio crítico y su relación con otras escalas  | 374 |
| Tabla 6.49: Distinción entre hechos y opiniones (De toda la muestra)   | 375 |
| Tabla 6.50: Concepto de participación (De toda la muestra)   | 379 |
| Tabla 6.51: Justificación de la participación o la falta de participación (De toda la muestra)   | 379 |
| Tabla 6.52: Participación en actividades escolares (De toda la muestra)  | 380 |
| Tabla 6.53: Relación de la participación escolar con reactivos varios y escalas  | 384 |
| Tabla 6.54: Participación en actividades de la comunidad (De toda la muestra)  | 385 |
| Tabla 6.55: Relación de la participación en la comunidad con reactivos y escalas de otras dimensiones  | 388 |
| Tabla 6.56: Participación en acciones a favor del cuidado del medio ambiente (De toda la muestra)  | 389 |
| Tabla 6.57: Relación de la participación en cuestiones del medio ambiente con reactivos y escalas de otras dimensiones   | 391 |
| Tabla 6.58: Correlaciones entre escalas  | 395 |
| Tabla 6.59: Fiabilidad de las escalas  | 398 |







## Introducción

El haber nacido en México, un territorio con inmensas riquezas naturales y culturales, y al mismo tiempo ser testigo de las injusticias sociales que en este mismo espacio se perpetúan, son situaciones que no podrían, desde mi formación en pedagogía y como ser humano, dejarme insensible. Estas circunstancias socavan los derechos más humanos y fundamentales de todos los y las ciudadanas, debido a que esta desigualdad no sólo afecta a los que se les niegan oportunidades educativas reales o medios de subsistencia, sino también a quienes se les hace pensar que estas situaciones no son de su incumbencia, porque los *forma*, por así decirlo, en la poca solidaridad. Es decir, el quedarse inmóvil ante fenómenos de esta índole nos hace partícipes silenciosos de ellos.

Bajo este pensamiento, y estando trabajando en el campo de la educación artística, específicamente en el Departamento de Servicios Educativos del Museo Nacional de San Carlos, creció mi inquietud por desarrollar programas educativos que respondieran realmente a las necesidades del contexto, diagnosticadas con toda rigurosidad para que las acciones propuestas fueran las pertinentes y adecuadas. Ello, a mi juicio, aseguraría el logro de los propósitos educativos y la transformación de la sociedad.

Tratando de identificar un programa de posgrado que respondiera a mis intereses, encontré el doctorado “Calidad Educativa en un mundo plural”, que se impartía en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Universidad de Barcelona, el cual ofrecía dentro del programa el itinerario de Educación Intercultural. El hecho de que este tipo de doctorado se ofreciera dentro de este departamento y que tuviera el itinerario en Educación Intercultural respondía a mis intereses, porque satisfacía mi inquietud por fortalecer y desarrollar habilidades en la investigación y, al mismo tiempo, me brindaba herramientas educativas para erradicar las desigualdades que visualizaba principalmente en grupos culturales de personas indígenas.

Las lecturas y los trabajos del primer año del doctorado fueron perfilando mi tema de investigación (profundicé principalmente sobre la situación de los diversos grupos culturales que existen en mi país, la cual iba analizando, a la luz de bibliografía sobre multiculturalidad e interculturalidad y de las investigaciones del *Grup de Recerca en Educació Intercultural* (GREDI), entre otras temáticas). Asimismo, la visión sobre la diversidad cultural del país se

enriqueció gracias al trabajo realizado en el Programa de Educación Inicial no Escolarizada del Consejo Nacional de Fomento Educativo en México, el cual atiende a padres, madres y cuidadores/as de niños y niñas menores de cuatro años. Este programa aborda temáticas en torno a prácticas de crianza en comunidades rurales e indígenas de todo el territorio mexicano.

Todo lo anterior permitió llegar a enunciar mi propósito de investigación: Diagnosticar la Formación para la Ciudadanía en alumnado de secundaria en México.

La razón de este propósito responde a que cuestiones como la desigualdad que deriva en situaciones de delincuencia e impunidad impide una convivencia armónica entre las personas. Por ello, es necesario apostar por una Formación para la Ciudadanía que asegure la vivencia de derechos y obligaciones, haciendo énfasis en lo democrático, es decir, en un clima participativo y de equidad, así como en lo intercultural, en donde se promueva el respeto a todos y a todas las personas, independientemente de los grupos culturales a los que pertenezcan o, mejor dicho, aprovechando la riqueza de lo diverso.

El hecho de apostar por un diagnóstico responde a la inquietud por asegurar que se cuenta con un panorama real y actual de la situación, para poder proponer actuaciones pertinentes. Antecedentes destacados sobre diagnósticos de Formación para la Ciudadanía realizados en México se ciñen a adaptaciones realizadas en el país del instrumento de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), aplicado a adolescentes de catorce años. Sin embargo, en nuestra investigación hemos elaborado un modelo teórico propio como herramienta para visualizar el tópico de nuestro interés, a través del currículum de Formación para la Ciudadanía, es decir, de un análisis de contenidos en documentos educativos oficiales relacionados con este tema y de un estudio por encuesta a alumnado de tercero de secundaria.

El que se haya optado por el nivel de secundaria para el estudio se debe a que el estado apuesta de manera fundamental por este nivel, porque resulta una de las últimas oportunidades que tiene de incidir en alumnado próximo a ejercer sus derechos ciudadanos, dado que posteriormente a la secundaria se *pierde* alumnado (muchos adolescentes abandonan los estudios). Asimismo, se ha elegido este nivel por comprender una etapa fundamental en la consolidación de la identidad, la cual tiene grandes repercusiones en las actuaciones ciudadanas presentes y futuras.

Para poder dibujar la situación diagnóstica que nos ocupa, el trabajo se ha organizado en ocho capítulos.

El primero de ellos, que hemos denominado “capítulo introductorio”, contiene un panorama general de las principales características de México, entre las que destacan cuestiones educativas. Asimismo, se desarrollan temáticas en torno a la construcción de la identidad mexicana y de la diversidad cultural. Todo lo anterior, con el propósito de contar con elementos del contexto que permitan comprender de una mejor manera los planteamientos teóricos y los resultados empíricos.

En el capítulo uno se hace un seguimiento a la evolución del término de ciudadanía para entender su significado actual y vigencia. Dicho seguimiento nos permite identificar sus componentes principales y los énfasis que ha tenido a través del tiempo. Asimismo, se analiza el énfasis que actualmente impera sobre el término de ciudadanía, en contextos globales, regionales y en México. Lo anterior se hace con el propósito de poder enunciar qué tipo de ciudadanía es por la que debe apostar México.

Una vez que se cuenta con el perfil de ciudadanía que requiere México, en el capítulo dos se analiza cómo es que la ciudadanía ha sido abordada para materializar sus propósitos: es decir, cómo ha sido trabajada por la educación. Dado que se navega por este ámbito, se desarrollarán los elementos que en esta investigación consideramos clave para el logro de lo que entendemos por Formación para la Ciudadanía. Estos son: el contexto, el curriculum, la escuela democrática, el aula crítica, el profesorado y la evaluación. Estos elementos se establecen como resultado de un análisis de contenido realizado a estudios relacionados con la Formación para la Ciudadanía en secundaria.

En el capítulo tres se expone el Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural para el análisis de la Formación para la Ciudadanía en México, elaborado con base en elementos de otros modelos revisados en este mismo capítulo. Los componentes que conforman el modelo provienen, principalmente, del modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural del GREDE. A lo largo del capítulo, se discute la presencia de los elementos clave, obtenidos en el capítulo dos, en los modelos, así como el de que respondan a las características del contexto mexicano o perfil de su ciudadano mexicano, proviene de las reflexiones hechas en el capítulo uno.

En el cuarto capítulo se emplea la concepción del Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural, así como sus componentes y contextualización para analizar los documentos que conforman el curriculum de Formación para la Ciudadanía en México, como son el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el Programa de Estudios de Formación

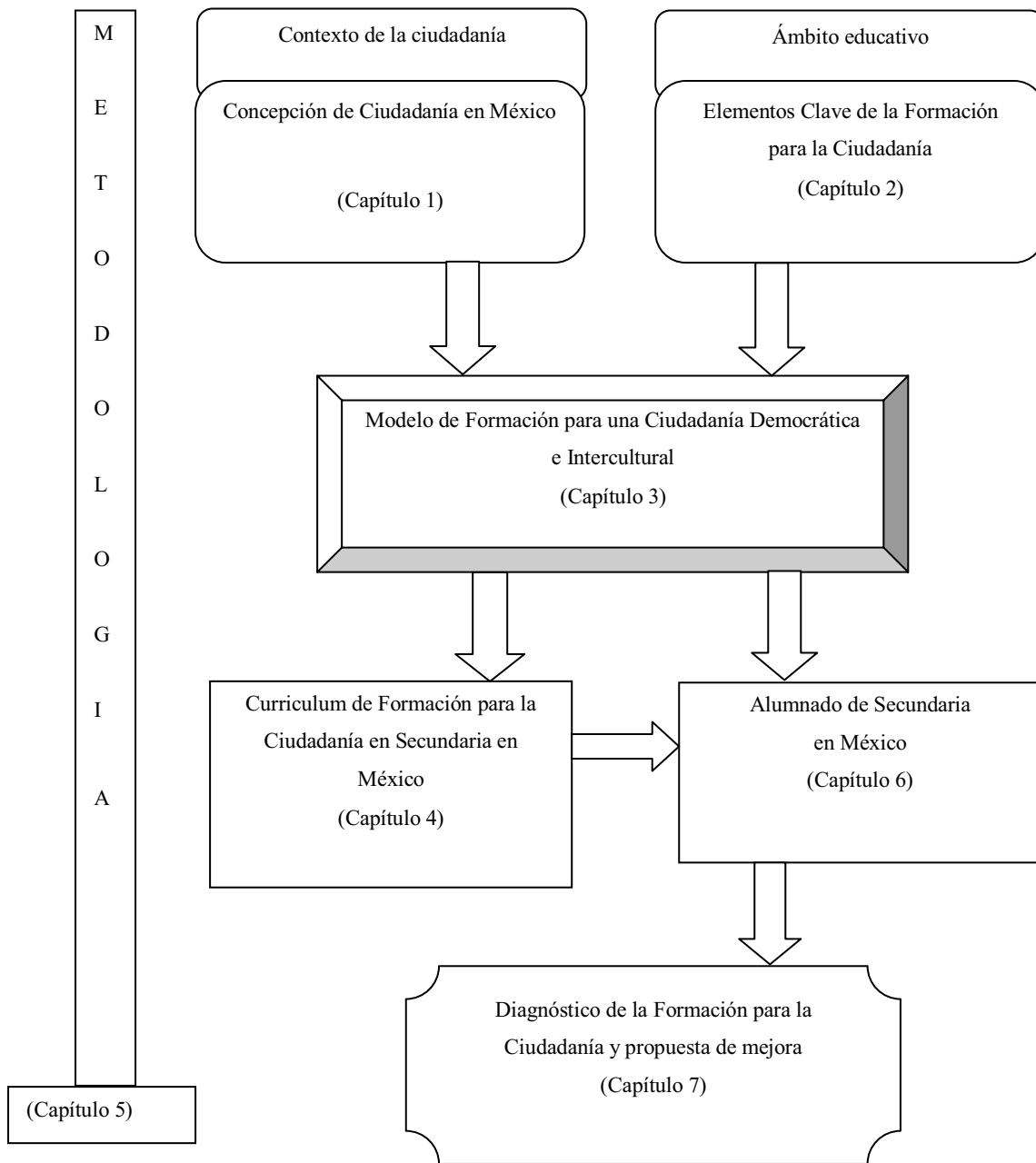
Cívica y Ética 2006 y dos de los Campos Formativos de la Asignatura Estatal: Lengua y Cultura Indígena, y Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad, así como algunas referencias al Plan de Estudios 2006 de secundaria.

En el quinto capítulo se definen los objetivos de la investigación y se plantea la metodología para darles respuesta. Las perspectivas metodológicas empleadas son la cuantitativa y la cualitativa. La primera consiste en una encuesta al alumnado y al profesorado, la cual consta de tres etapas principales: 1) Elaboración del Marco Teórico; 2) Elaboración y aplicación de Instrumentos, y 3) Análisis global de resultados. La segunda se aterriza en un análisis de contenido, que propone un acercamiento comprensivo hacia el curriculum de Formación para la Ciudadanía en México.

El capítulo seis integra los resultados empíricos obtenidos de la encuesta aplicada al alumnado, así como las opiniones del profesorado obtenidas en la entrevista y los resultados del análisis de contenido del capítulo cuatro. El análisis se organiza bajo la concepción y los componentes del modelo: Concepción de Ciudadanía, Interculturalidad, Sentimiento de Pertenencia, Competencias Ciudadanas y Participación Ciudadana, dando como resultado el Diagnóstico de la Formación para la Ciudadanía en alumnado de secundaria en México.

En el último capítulo se responde a todos los objetivos de la investigación, a modo de conclusión. Se evidencia así el diagnóstico a la Formación para la Ciudadanía en México. Asimismo, se desarrolla una propuesta de mejora con base en los resultados obtenidos. En este mismo capítulo, se destacan las limitaciones del estudio, así como las perspectivas del estudio o las próximas líneas de investigación visualizadas como resultado de la presente investigación.

**Esquema 0. Interrelación dinámica entre los capítulos que conforman la investigación**



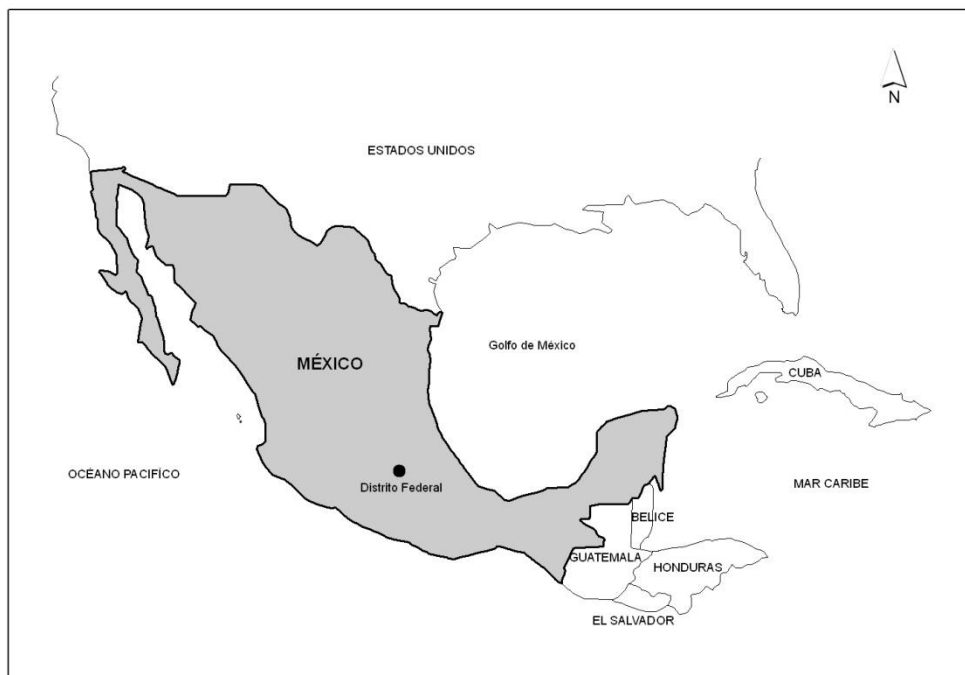


## Capítulo Introductorio. Contexto mexicano

La importancia de este apartado es que al desarrollarse y defenderse esta tesis en un país que no es México, y siendo que el fenómeno que se aborda es mexicano, puede darse el caso de que existan cuestiones de contexto desconocidas por algún lector o lectora, por ello resulta necesario precisar las más destacadas. Así como aspectos culturales, políticos y sociales.

He aquí que los Estados Unidos Mexicanos, conocidos comúnmente como México o República Mexicana, cuentan con una extensión territorial de 1 964 375 kilómetros cuadrados, ocupando así el número quinto a nivel del continente y el decimosegundo a nivel mundial.

Mapa I. México



La división política de México se organiza en 31 estados<sup>1</sup> y un Distrito Federal. La República Mexicana cuenta con 112 336 538 millones de personas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010), siendo el onceavo país más poblado del mundo. El español es reconocido constitucionalmente como su idioma oficial.

---

<sup>1</sup> El *estado* es lo que en territorio español es conocido como comunidad autónoma.



## ***I. Aspectos culturales***

Para comprender los aspectos culturales que hoy en día experimentamos los y las mexicanas, es importante conocer algunos datos sobre la construcción de nuestra identidad cultural, que nos lleva a posicionarnos de uno u otro modo frente a la diversidad cultural actual, dado que por los objetivos de nuestra investigación interesa abordar el contexto desde esta arista.

### **i) La construcción de la identidad cultural de los y las mexicanas: Un breve recorrido histórico**

La conquista de la Gran Tenochtitlán<sup>2</sup> por Hernán Cortés en 1521 marca un inicio significativo de los procesos de aculturación<sup>3</sup> en la población de lo que hoy se conoce como el territorio mexicano. Los procesos de dominación española se prolongaron hasta principios del siglo XIX.

La importancia de haber conquistado la Gran Tenochtitlán reside en el hecho de que en este territorio habitaban personas del pueblo Mexica herederos del poderoso y centralista imperio Azteca (Von Metz, 2000). Tomada esta ciudad, los pueblos aledaños se vislumbraban como presa fácil de conquista.

Los años subsecuentes a la conquista fueron de lucha para someter al resto de los pueblos de la meseta y después evangelizar en nombre del cristianismo.

Para los españoles no fue fácil determinar cuál sería la condición jurídica de los habitantes del territorio conquistado, la llamada Nueva España, hasta que tras largas discusiones definen que los habitantes de ésta serían vasallos libres, pero únicamente con los derechos que poseían los menores de veinticinco años (González, 2000).

A partir de esta situación, se comenzaron a buscar mecanismos para conseguir que los oriundos tuvieran un tratamiento diferente pero “justo” frente a los españoles que gobernaban. La manera de conseguir esto se dio a partir de instituciones que amparaban y protegían a las personas que

---

<sup>2</sup> La Gran Tenochtitlán era parte de lo que hoy se conoce como Distrito Federal.

<sup>3</sup> La aculturación es un proceso que implica la interacción de diferentes culturas y que conlleva cambios en las conductas de los grupos.

conformaban a los pueblos originarios, muchas de las cuales eran órdenes religiosas españolas que llegaron a México a evangelizar<sup>4</sup>.

En esta lucha por establecer la situación legal de los indígenas, se crea en 1768 una ley que dicta que la educación, la seguridad y la salubridad de los pueblos originarios son responsabilidad del gobierno, siendo entonces cuando se empieza a apelar por la integración de estos pueblos al “progreso” (González, 2000).

Como puede verse la identidad del pueblo mexicano se iba discutiendo a partir de políticas de Estado. Los términos estamentales de Estado vigentes en la Nueva España tenían la función de señalar diferencias por nacimiento, es decir, el pertenecer a una casta estaba definido desde el nacimiento por la situación social y cultural de los padres y no por cuestiones territoriales.

Es interesante destacar que la denominación de “lo mexicano” como término<sup>5</sup> surge poco antes de la Independencia de México (1810). En 1808, el regidor del Ayuntamiento de la Nueva España llamaba “mexicanos” a los habitantes de lo que hoy conocemos como la Ciudad de México. Esto se dio porque el término era utilizado para los que hablaban el idioma náhuatl y los que hablaban náhuatl eran personas del pueblo Mexica.

El término “mexicano” se explica como una designación étnica que se convirtió en hegemónica y se usó para inventar una nueva identidad (Von Metz, 2000). Von Metz, junto con Bartra (2004), aseguran que la nación mexicana se inventó y que este hecho fue aceptado por determinados grupos y por otros no.

Los grupos que aceptaron la formación de una nueva nación después de la Independencia de México fueron los fabricantes menores, artesanos, pequeños y grandes empresarios, profesionales libres y maestros/as<sup>6</sup>. Por otro lado, estaban los que no aceptaban esta nueva identidad, pues si bien se creaba una nueva identidad también se buscaba negar la existencia de muchas otras, entre las cuales cabe destacar la de los pueblos originarios, quienes al presenciar la lucha entre criollos (hijos de españoles nacidos en América) y mestizos (hijos de español y

---

<sup>4</sup> La evangelización de los españoles sobre las culturas autóctonas respondía a un modelo asimilacionista de educación, entendiéndose por este el proceso que intenta que el grupo al que se quiere evangelizar olvide o rechace su cultura de origen, incorporándose de esta manera a la cultura dominante.

<sup>5</sup> Señalamos lo de “término”, porque la conformación de la identidad nacional como tal se hará posteriormente, ya señalaremos más adelante el inicio de lo que se denomina como identidad mexicana.

<sup>6</sup> Es importante poder ver que la Independencia de México tuvo sus causas principales en aspectos de tipo económico, más que cultural, en donde los intereses de todas estas personas se beneficiaban, siendo el tema de la liberación de los pueblos indígenas un argumento por decirlo de alguna manera propagandístico.

## Contexto Mexicano

autéctona, generalmente) por detentar el poder, prefirieron mantenerse al margen y vivir alejados de los procesos de “modernización”, lo que les permitía conservar su lengua y cosmovisión.

Cabe destacar dos movimientos determinantes en la historia de México, la Independencia de México (1810-1821) y la Revolución Mexicana (1910-1920), que aunque no fueron definitivos en la consolidación de identidades, contribuyeron a perfilar estos procesos.

La consolidación de la identidad mexicana fue un proceso lento; las personas contaban, ante todo, con un fuerte sentimiento de pertenencia a sus regiones y los estamentos establecidos durante la colonia estaban muy solidificados. Por esta razón es que algunos colocan la conciencia de identidad mexicana después de la Independencia (Paz, 2004) y, otros, hasta bien entrado el siglo XX (Von Metz, 2000).

Los años subsecuentes a la Revolución Mexicana<sup>7</sup> continuaron siendo tiempos de consolidación de lo que debería ser la nación mexicana, esta idea llevaba al gobierno de turno a presentar una nación homogénea, en donde todos hablaran castellano y compartieran los mismos valores sociales, lo cual era impensable porque había una gran cantidad de comunidades monolingües. Sin embargo, se intentó mestizar a estos grupos autóctonos a través de políticas de asimilación<sup>8</sup>.

En 1917 se establece la Constitución Política de México, en donde se señala que México es un país democrático<sup>9</sup>, representativo y federal. Sin embargo, no se menciona nada sobre su conformación pluricultural.

Estas prácticas violentas contra la identidad indígena encontraron medianamente su fin durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien planteó el respeto a las lenguas autóctonas y a las costumbres de los pueblos originarios.

Posterior al gobierno de Lázaro Cárdenas vino un gobierno conservador, que detuvo todos los avances que en reconocimiento a la diversidad se habían dado. Se volvió por un tiempo a la práctica de las políticas asimilacionistas.

---

<sup>7</sup> Movimiento con carácter de construcción interna, además del derrocamiento de la dictadura del General Porfirio Díaz.

<sup>8</sup> Este tipo de políticas postulan que las minorías étnicas, consideradas así por el grupo dominante, se integren en las instituciones de la cultura dominante, dejando de lado todo lo que implica su cultura.

<sup>9</sup> Desde el artículo tercero constitucional se entiende a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en los constantes mejoramientos económico, social y cultural del pueblo (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011).

Este periodo se interrumpió por antropólogos/as y educadores/as que lucharon para que no decayera el trabajo que se había hecho anteriormente sobre las prácticas de integración para tratar a la diversidad cultural de la población mexicana, fundándose entonces bajo el gobierno de Miguel Alemán, el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. Este instituto postulaba acciones en beneficio de la comunidad, los indígenas como promotores de cambio, el uso de la lengua materna como medio de enseñanza y como medio para todo tipo de contacto con la comunidad.

En este tenor se continuaron las apuestas educativas por el respeto de la diversidad cultural, ejemplo de lo cual es la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), órgano dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>10</sup>.

La tensión entre las prácticas asimilacionistas, las posturas de respeto a la diversidad cultural y los avances en cuestiones educativas producto de estas posturas, fueron preparando el camino para que en 1992 se estableciera en el artículo dos de la Constitución Mexicana lo siguiente:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011, p. 2)

Es importante destacar que, al defender el pluralismo cultural, se está defendiendo el hecho de optar por la integración; en el sentido de que las personas se puedan identificar tanto con su grupo cultural de origen como con el grupo mayoritario: país. Este enfoque apuesta, de cierta manera, por el desarrollo de múltiples pertenencias, sin que éstas entren en conflicto. La pluralidad en un mismo contexto facilita la formación y el mantenimiento de la propia identidad.

Para finalizar, es importante estar consciente de lo que señala Bartra (2004) sobre los estudios de “lo mexicano”, argumentando que éstos constituyen un conjunto articulado de estereotipos contruidos por la cultura dominante sobre la vida campesina, de la existencia obrera, del mundo rural y del ámbito urbano, con lo que se ha forjado “una compleja mitología que tiende a

---

<sup>10</sup> La Secretaría de Educación Pública, es el equivalente al Ministerio de Educación en territorio español.

sustituir el formalismo de la democracia política por una imaginaria que provoca una cohesión social de tipo irracional” (p. 17).

## **ii) Mosaico actual de la Diversidad Cultural y lingüística en México**

El reconocimiento anterior ha hecho que poco a poco se deje de concebir a la nación como culturalmente homogénea y se acepte su diversidad, siendo que “ésta diversidad está conformada por diferentes pueblos indígenas quienes forman parte de la diversidad cultural y lingüística del país, al igual que sucede con los no indígenas” (SEP, 2009a: 140) o denominados tradicionalmente mestizos. La población de México también comprende a los afrodescendientes y personas extranjeras que se establecen temporal o definitivamente en el país.

### **- Pueblos indígenas**

Cabe señalar algunas de las características que distinguen a los colectivos que conforman el país. En primer lugar destacaremos al colectivo indígena; es de resaltarse que México cuenta actualmente con la mayor población absoluta de indígenas en América.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008) considera indígena a “un conjunto de pueblos, conocimientos, lenguas, tradiciones y prácticas altamente diversificadas, en nada homogéneos ni uniformes, como lo hacen suponer las interpretaciones reduccionistas dominantes” (p. 38).

Es importante destacar que los indígenas no se definen a sí mismos de esta manera. En sus comunidades el término indígena no existe, es una denominación que se hace desde fuera, como la que hace el grupo cultural de los *nahuatl*s, desde dentro cuando alguien extraño llega a su comunidad, a ese le llaman *coyotl*, que quiere decir coyote o *caxteltecatl*, que quiere decir hombre de castilla (Hernández, 1996).

Sin embargo, el mismo Hernández (1996) reconoce que el término indígena se ha ido asumiendo para enarbolar el movimiento de reivindicación. Bajo esta perspectiva es que nosotros trabajaremos con el término indígena, no en un sentido que marque una relación

desigual entre personas, sino en una perspectiva de reivindicación de sus derechos en términos de equidad con el resto de la población mexicana.

Es importante destacar los indicadores empleados en el Censo de Población y Vivienda tanto del año 2000, 2005 y 2010 (INEGI, 2005 y 2010). En estos censos se utilizaron dos indicadores para denominar a una persona indígena: el primero de ellos fue el idioma hablado y, el otro, la autoidentificación con el grupo indígena - *¿es Maya, Zapoteco, Nahuatl o de algún otro grupo indígena?* Es de destacarse que hay autoras que coinciden con esta distinción:

Desde el punto de vista de un observador, las posibilidades de establecer que una persona es miembro de un grupo étnico serían al menos dos: 1) a partir de un enfoque que define a las etnias como grupos sociales en función de un conjunto de rasgos físicos o culturales observables – el color de la piel, la raza, los apellidos, la ascendencia, la lengua, la vestimenta, la propiedad de territorios y otros y 2) dando prioridad a la autoidentificación, es decir, a una autodefinición de pertenencia como expresión de una identidad subjetiva, sentida y autoconsciente. (Schkolnik y Del Popolo, 2005, p. 107)

En el censo del 2010, con respecto al primer indicador, se destacó que el país cuenta con 6 695 228 personas de tres años o más que hablan alguna lengua indígena, es decir, lo equivalente al 6,8 % de la población total del país. En lo que se refiere al segundo indicador, se puede decir que un 14,9 % se considera a sí misma indígena (INEGI, 2010).

Actualmente el INALI (2008) reconoce 68 agrupaciones lingüísticas<sup>11</sup> en el territorio nacional. Éstas se pueden ver en la Tabla I.

---

<sup>11</sup> Entenderemos por *Agrupación Lingüística* el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena. Esta agrupación es la que subsume precisamente el hecho de reconocer a México como un país con diversidad cultural y lingüística. Es de señalarse que las agrupaciones lingüísticas provienen de una categoría más general que es la *Familia Lingüística* siendo que ésta es la categoría más inclusiva de los niveles de catalogación aquí aplicados, se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común. Dentro de esta categoría encontramos once familias lingüísticas (Álgida, Yuto-nahua. Cochimi-yumana, Seri, Oto-mangue, Maya, Totonaco-tepehua, Tarasca, Mixe-zoque, Chontal de Oaxaca, Huave). Asimismo es de señalarse que dentro de las agrupaciones lingüísticas existe una categoría que alcanza un mayor grado de detalle: la *Variante Lingüística*, siendo que ésta se define como una forma de habla que presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística e implica para sus usuarios una identidad sociolingüística que contrasta con la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes.

**Tabla I. Agrupaciones lingüísticas y número de hablante en miles<sup>12</sup>**

| Agrupación Lingüística | Hablantes | Agrupación Lingüística | Hablantes | Agrupación lingüística | Hablantes | Agrupación lingüística | Hablantes | Agrupación lingüística | Hablantes |
|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|
| Nahuatl                | 1376      | Totonaca               | 231       | Purépecha              | 106       | Huichol                | 36        | Cora                   | 16        |
| Maya                   | 759       | Mazateco               | 207       | Tlapaneco              | 99        | Popoluca               | 35        | Popoluca               | 16        |
| Lenguas mixtecas       | 423       | Chol                   | 185       | Tarahumara             | 75        | Mayo                   | 33        | Huave                  | 14        |
| Lenguas zapotecas      | 411       | Huasteco               | 150       | Zoque                  | 54        | Chontal de Tabasco     | 32        | Yaqui                  | 13        |
| Tzeltal                | 372       | Lenguas chinantecas    | 126       | Tojolabal              | 43        | Triqui                 | 24        | Cuicateco              | 68        |
| Tzoltzil               | 330       | Mixe                   | 116       | Chatino                | 43        | Tepehuano              | 23        | Otras                  | 191       |
| Otomí                  | 240       | Mazahua                | 112       | Amuzgo de Guerrero     | 38        | Durango                | 17        |                        |           |

Es importante, señalar en este mosaico de diversidad un hecho grave e innegable que lo atraviesa y que pone en riesgo, precisamente la continuidad de dicha diversidad: el racismo.

El racismo no indígena latinoamericano, desprecia al indígena, lo considera inferior, no cree que se merezca más que migajas, asocia la pobreza económica del indígena con una falsa pobreza cultural, y atribuye su pobreza económica a su supuesta pobreza cultural. La única salvación para el indígena, desde esta perspectiva, es dejar de serlo, si no racialmente, al menos culturalmente: abandonar su cultura, olvidar su lengua, dominar el español, acceder a los mecanismos de movilidad social abiertos a la población no indígena. (Schmelkes, 2010, p. 214)

- Población afrodescendiente

Otra fuente de diversidad cultural, claramente marcada por el colonialismo, es la presencia de afrodescendientes. Ésta data de los primeros años de la conquista, cuando el tráfico de esclavos se incentivó por el cultivo de la caña de azúcar.

Al pasar de los años, esta población no se limitó a los cañaverales y pasó a desempeñar trabajos más cualificados en minas, obraje, comercio, haciendas y ranchos, por lo que se vislumbró una

---

<sup>12</sup> Tomado del Censo de Población y Vivienda 2005 (INEGI, 2005). En el Censo de Población 2005, las cifras sobre el hablar una lengua indígena era de 5 años o más; en el censo de 2010, se considera que la persona habla una lengua indígena a partir de los 3 años (INEGI, 2010). La razón de poner las cifras del Censo de 2005 se debe a que en los principales resultados sólo se resaltaban los porcentajes de las principales lenguas, mientras que en el de 2005 salen las cifras de todos los hablantes de una lengua. El tomar cifras del 2005 en algunos casos no implica un impacto significativo, ya que la población que habla una lengua indígena creció de un 6,7 % a un 6,8 % de 2005 a 2010.

movilidad social importante. Esto permitió que la población negra mantuviera un contacto intenso y continuo con españoles, y uniones con mestizos e indígenas, lo que lo llevaría a desdibujar sus identidades étnicas en las ciudades y en diversas regiones del país (Oehmichen, 2006).

Sin embargo, hay actualmente en las costas de Guerrero y Oaxaca manifestaciones de identidades colectivas que permiten a la población afrodescendiente distinguirse, como grupo cultural. Algunos de estos grupos demandan su reconocimiento como grupo étnico y junto con ello, sus derechos culturales y políticos.

### - Los inmigrantes extranjeros

Durante la colonia, la inmigración extranjera estuvo muy restringida, debido a las políticas del gobierno colonial de preservar los territorios del Nuevo Mundo, lejos de las influencias de la “herencia luterana” (Bastian, 1986), y seguramente también por fines económicos. Con las Leyes de Reforma de 1856, se marca la separación de Iglesia y Estado y se permite la libertad de culto y se abren las puertas a la inmigración internacional y a los miembros de religiones diferentes a la católica.

Es a partir de entonces cuando se forma la colonia francesa, inglesa, italiana, belga, estadounidense, judía y alemana, que durante el porfiriato mostraría signos de xenofilia “para mejorar la raza”. También se fundó la colonia china. A inicios del siglo XX llegaría la inmigración libanesa, siria y turca. Asimismo, actualmente existen una gran cantidad de personas de Guatemala en el sur del país, así como de otras personas de Centro y Sudamérica que buscan llegar a los Estados Unidos de Norteamérica, los llamados transmigrantes (Oehmichen, 2006).

Además de todo lo anterior, cabe mencionar que México se enfrenta a nuevos patrones de asentamiento territorial dados por los movimientos continuos de urbanización y por los flujos de movilidad por cuestiones de tipo económico, ya sea en el territorio nacional o movimientos hacia el exterior, lo que provoca comunidades multiculturales en territorios determinados, en donde antes sólo existía una sola cultura.



## Contexto Mexicano

### - Mestizos

Los mestizos son considerados desde el tiempo de la colonia como la mezcla entre la cultura española y la oriunda. Schmelkes (2010) señala que “el 80 % de la población mexicana se considera mestiza”<sup>13</sup> (p.214). Sin embargo, se percibe en documentos de la SEP (SEP, 2009a) o artículos especializados en el tema (Schmelkes, 2010) que el uso del término está menguando. Lo que se puede atribuir a la intención de abolir brechas socioculturales que derivan en desigualdad social (aunque es un punto importante a considerar, deben a la par trabajarse acciones concretas en la práctica para erradicar la desigualdad y fomentar el respeto por todas y todos los mexicanos).

Esta diversidad cultural puede en términos generales asentarse de dos maneras:

- En comunidades monoculturales
- En comunidades donde convivan personas de diferentes grupos culturales. Sin embargo, esta segunda manera tiene a nuestro juicio dos matices importantes: 1) Comunidades en donde esta diversidad sea reconocida y 2) Comunidades en donde la diversidad este completamente invisibilizada.

Estas agrupaciones pueden observarse tanto en determinaciones territoriales como municipios, localidades pero también en escuelas y aulas.

## ***II. Aspectos políticos***

A pesar de que como se ha dicho México cuenta con un marco democrático desde 1917 (Woldenberg, 2007), por mucho tiempo sus acciones no se han regido en lo práctico bajo este tipo de organización política.

Actualmente, el país está tratando de hacer realidad este discurso democrático. Una evidencia de ello es que recientemente se ha experimentado una decisiva transición política. Después de casi

---

<sup>13</sup> Esta cuestión no se extiende según Schmelkes (2010) a la mayoría de los países de Latinoamérica donde “el mestizaje ha sido reducido, y los pueblos indígenas aún conservan su fenotipo, además de su lengua y su cultura, y muchas veces sus apellidos” (p.214).

setenta años del Partido Revolucionario Institucional (PRI, 2008)<sup>14</sup> en el poder, éste ha sido reemplazado por un nuevo partido político: el Partido Acción Nacional (PAN)<sup>15</sup>.

La situación se desencadenó porque después de años ininterrumpidos en el poder, la ciudadanía se cansó de los abusos del PRI, y comenzó a pugnar por un gobierno realmente democrático. La ciudadanía, junto con los partidos de oposición, estableció mecanismos democráticos, consiguiendo que el voto de los y las mexicanas se respetara.

Entre estos mecanismos se encuentra la creación del Instituto Federal Electoral (IFE) en 1989. El IFE es un organismo público y autónomo; su fundación es el resultado de los conflictos postelectorales del año 1988. Este organismo incentivó una serie de reformas a la Constitución Política, entre ellas una nueva legislación reglamentaria en materia electoral federal.

Una vez establecidos estos mecanismos, los partidos políticos se peleaban la presidencia en un territorio más transparente electoralmente hablando; sin embargo, lo que más interesaba era el cambio.

El cambio llegó el 2 de julio del año 2000 cuando el PAN ganó las elecciones presidenciales<sup>16</sup>. Este hecho se convierte en un hito histórico y trascendente en la vida democrática del país.

En el año 2006 el PAN vuelve a ganar las elecciones, pero eventos de gran magnitud<sup>17</sup> cuestionan la victoria de este partido sobre otro de los partidos de la oposición: el Partido de la Revolución Democrática PRD<sup>18</sup>. Estos hechos vuelven a dejar en entredicho el camino de la consolidación democrática hasta nuestros días.

Sin embargo, a día de hoy continúa gobernando con todos los reconocimientos jurídicos atribuidos a la figura presidencial Felipe Calderón Hinojosa, del PAN.

---

<sup>14</sup> Es de señalarse que años más tarde de finalizada la Revolución Mexicana se creó en 1929 el Partido Nacional Revolucionario. Este partido cambió de nombre en varias ocasiones, pero sus principios continuaron siendo los mismos. En 1946 el partido toma el nombre con el que se le conoce actualmente: PRI.

<sup>15</sup> El PRI se ha considerado tradicionalmente como un partido de centro derecha, mientras que el PAN ha sido considerado como un partido de derecha.

<sup>16</sup> Los periodos presidenciales son de seis años.

<sup>17</sup> Manuel López Obrador, candidato del Partido de la Revolución Democrática PRD, partido de la oposición considerado de izquierdas, cuestiona los resultados de los comicios electorales del 2006. Realizó una marcha masiva al Zócalo de la Ciudad de México, estableció un plantón de más de dos meses sobre la principal avenida de la ciudad, impidió que se llevara a cabo el último informe de gobierno del PAN en términos “normales”, así como la toma de posesión protocolaria del nuevo presidente electo. Asimismo, Manuel López Obrador se autoasignó como presidente legítimo de los Estados Unidos Mexicanos.

<sup>18</sup> Es importante destacar que el PRD ha sido uno de los partidos más activos en la búsqueda de actuaciones democráticas en el país.

Otras evidencias políticas de esta transición es que hace treinta años todos los cargos de elección popular eran ocupados por los integrantes de un solo partido, mientras que hoy la diversidad política está presente en todo el espacio estatal (Woldenberg, 2007); es más, señala Muñoz (2007), “actualmente cada municipio, cada congreso, cada cámara del Congreso de la Unión, puede tener un titular de un partido político diferente” (p. 100).

Cabe destacar que, actualmente, se reconoce que el régimen de organización que prevalece en el estado mexicano es el de una democracia representativa. Sin embargo, es de señalarse que muchas veces los y las mexicanas no nos sentimos representados por los gobernantes, pues a pesar de que se continúa luchando por establecer unas vías fortalecidas de democracia aparentemente desde todos los frentes, persisten situaciones que menoscaban el ideal democrático.

### ***III. Aspectos sociales***

Algunas cuestiones a las que se enfrenta la sociedad mexicana y que determinan gran parte de sus políticas sociales son, entre otras cosas, que la mitad de la población vive en condiciones de pobreza, casi dos terceras partes de la población vive en las entidades con índices de producto interno bruto por habitante, esperanza de vida y años de escolaridad inferiores a la media nacional y casi tres cuartas partes de los indígenas habitan en las localidades más pobres (Consejo de Especialistas en Educación [CEE], 2006). En pocas palabras, es de reconocer, junto con muchos otros expertos en el tema, que el principal problema en México es la desigualdad.

Una de las cosas que se le imputa a la desigualdad en México, además de las relacionadas con las cuestiones económicas y de distribución de la riqueza, es el hecho de que existe en el territorio nacional una gran dispersión de comunidades, dada la extensión del territorio mexicano. Lo anterior obstaculiza la llegada de cualquier tipo de servicio a estas comunidades.

Dado el corte de la investigación nos centraremos en datos relacionados principalmente con lo educativo en este ámbito de lo social.

## **i) Concepción y cifras actuales de la educación en México**

Abordar el tema de la educación en cualquier parte del mundo es un tema tanto complejo como amplio que se sitúa paradójicamente entre el deber ser y el ser. El caso de México no es la excepción. Sin embargo, dado que la intención de este apartado es dar un panorama general que ayude a comprender situaciones relacionadas con el ámbito de la Formación para la Ciudadanía en el nivel secundaria en México, que es el tema de nuestra tesis, nos veremos limitados a abordar los aspectos que apoyen esta tarea.

Por lo anterior, comenzaremos enunciando la línea gubernamental de los propósitos de la educación. El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos define que:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; II El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; además:

- a. Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b. Será nacional, en cuanto, sin hostilidades ni exclusivismos, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c. Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011, p. 4 y 5)

## Contexto Mexicano

Estos principios buscan aterrizar en la niñez y en la juventud mexicana a través de una estructura bien diferenciada de niveles, la cual se expone en la Tabla II.

**Tabla II. Estructura del Sistema Educativo Mexicano (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2007)**

| Tipo, nivel educativo o subsistema          | Nivel escolar  | Modalidad de servicio  |
|---|--|--|
| Educación Básica<br>(Educación Obligatoria) | - Preescolar<br>3 grados<br>(3-5 años)   | - General<br>- Indígena<br>- Comunitaria   |
|   | - Primaria<br>6 grados<br>(6-12 años)  | - General<br>- Indígena<br>- Comunitaria   |
|   | - Secundaria<br>3 grados<br>(13-15 años)   | - General<br>- Telesecundaria<br>- Técnica<br>- Para trabajadores<br>- Comunitaria |
| Educación Media Superior                    | - Profesional Técnico<br>La duración depende del programa cursado<br>(Generalmente los programas duran 3 años)   |  |
|   | - Bachillerato<br>3 grados<br>(16-18 años)   | - General<br>- Tecnológico   |
| Educación Superior                          | -Licenciatura<br>La duración depende del programa cursado<br>(Generalmente los programas duran entre 4 y 5 años) | - Educación Normal<br>- Universidad y Tecnológica                                  |
|   | Postgrado<br>La duración depende del programa cursado  | - Especialidad<br>- Maestría<br>- Doctorado  |

Es de destacarse que el Sistema Educativo Mexicano atiende a 32,3 millones de estudiantes, de los cuales 25 millones corresponden a la Educación Básica, 3,7 millones a la Educación Media Superior, 2,4 millones a la Enseñanza Superior y 1,2 millones son atendidos en modalidades de Educación para el trabajo (CEE, 2006).

Dados los propósitos de la investigación, conviene resaltar que el nivel de secundaria en específico atiende a 6 055 467 alumnos y alumnas, a través de 356 133 maestros y maestras en 32 788 escuelas. Estos datos se distribuyen bajo las modalidades de secundaria general, técnica y telesecundaria (INEE, 2007).

Estas modalidades comparten el mismo mapa curricular-nacional; sin embargo, sus diferencias residen en el énfasis sobre ciertas asignaturas y en el tipo de intervención. La secundaria Técnica difiere de la General principalmente en que en la primera, además del currículo nacional, con mínimos cambios, se ofrecen asignaturas específicas para uno de los cuatro campos de formación tecnológica: industrial, agropecuaria, forestal y pesquera; según el caso. La organización escolar de estas dos modalidades es disciplinar; es decir, con la intervención directa de un docente especialista por asignatura, por grado y grupo. En contraste, la telesecundaria, que implementa el mismo currículo que la modalidad de general, emplea recursos tecnológicos de enseñanza a distancia (TV, videos, computadora) en donde el docente, uno por grado/grupo para todas las asignaturas, se desempeña como monitor – facilitador (M.A. Vargas, comunicación personal, 12 marzo, 2009). Esta última modalidad se crea para atender a alumnado que se encuentra en comunidades donde no hay una secundaria general, técnica o el servicio de secundaria comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) <sup>19</sup>.

**Tabla III. Matrícula en las diversas modalidades de Secundaria (INEE, 2007)**

|   |          |           |
|---|----------|-----------|
| General<br>(Incluye secundaria para trabajadores)   | Alumnos  | 3 095 319 |
|   | Maestros | 206 782   |
|   | Escuelas | 10 676    |
| Telesecundarias<br>(Incluye secundaria comunitaria) | Alumnos  | 1 246 073 |
|   | Maestros | 62 233    |
|   | Escuelas | 17 782    |
| Técnica   | Alumnos  | 1 714 075 |
|   | Maestros | 87 118    |
|   | Escuelas | 4 330     |

Del total de escuelas del nivel el 88 % son de sostenimientos público y el 12 % de sostenimiento privado (INEE, 2007).

<sup>19</sup> El CONAFE, esta institución se designa a sí misma como "un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonios propios, que tiene como objeto allegarse de recursos complementarios económicos, técnicos, nacionales y extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como la difusión de la cultura al exterior, además de proporcionar servicios de educación comunitaria rural a la población que habita pequeñas comunidades rurales marginadas, mestizas e indígenas que carecen de atención educativa". El CONAFE tiene dos vertientes: los programas comunitarios y los programas compensatorios. Cabe mencionarse que actualmente el Consejo está siendo sometido a una reestructuración administrativa y pedagógica; sin embargo, en documentos oficiales las vertientes de educación comunitaria y los programas compensatorios siguen apareciendo como tal. Los programas de educación comunitaria atienden a la población rural mestiza, indígena y agrícola inmigrante de comunidades aisladas y marginadas en poblaciones menores de 100 habitantes en los niveles de educación preescolar, primaria y post primaria. Su objetivo es investigar, desarrollar y operar programas alternativos, flexibles y pertinentes. Los programas compensatorios apoyan al sistema regular de educación indígena, inicial y básica, de todos los estados de la República en los niveles de preescolar, inicial, primaria y telesecundaria, con el objetivo de lograr una educación de calidad, con equidad y pertinencia (Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], s.f.).

Las cifras anteriores nos permiten dimensionar la magnitud del reto que el gobierno tiene que enfrentar no sólo desde una perspectiva de cobertura sino también de calidad. Lo anterior lo señalamos porque uno de los grandes logros de la Educación Básica en los años anteriores fue el atender casi al 100 % del nivel de la primaria. Lo que se le cuestiona actualmente es la calidad educativa que se brindaba a los y las atendidas por el sistema en este nivel.

### **ii) Las Reformas Educativas de la Educación Básica**

Existen dos reformas significativas en la Educación Básica en las últimas dos décadas: una de ellas se da en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (ANMEB), en 1993, y la otra es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que se plantea por primera vez en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012<sup>20</sup> (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007a). Cabe destacar las principales características de estas dos reformas, dado que sus lineamientos son los que dibujan el panorama actual de la Educación en México.

#### - El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

Entre las principales cuestiones que se derivan del ANMEB se encuentran:

*La obligatoriedad del nivel de Secundaria.* La reforma del artículo tercero Constitucional, promulgado el 4 de marzo de 1993, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria. Se incrementa así a nueve años la escolaridad básica obligatoria: seis años de primaria y tres de secundaria. Esta transformación es la más importante que ha experimentado este nivel educativo desde que fue organizado como ciclo con características propias hace casi 70 años.

*La federalización.* Con anterioridad a 1992, la toma de decisiones sobre el sistema educativo estaba centrada en el poder ejecutivo, es decir, los estados que conforman la República Mexicana no tenían una injerencia directa en las decisiones relacionadas con la educación en sus estados. Era un sistema que se caracterizaba por su carácter centralista y vertical. En el marco de la ANMEB, el gobierno traspassa a los gobiernos estatales los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones,

---

<sup>20</sup> Documento en el que se expresan los objetivos, las estrategias, las líneas de acción, así como las metas y los indicadores que definen las actuaciones de las dependencias y de los organismos federales que pertenecen al sector educativo.

bienes muebles e inmuebles, con los que la SEP venía prestando, en el estado respectivo, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación (SEP, 2008a).

Sin embargo, el diseño curricular continuó en manos del gobierno federal, por lo que se vislumbra una descentralización de tipo administrativo más que de carácter académico. Esto se evidencia en la frase que señala que los estados están facultados para el desarrollo de contenidos y modelo pedagógicos propios, pero sólo “en aquellas áreas y materias que los facultaba la SEP”, como son las asignaturas estatales u otro tipo de cursos (que de todas maneras tienen que ser aprobadas por los departamentos correspondientes en las Oficinas del Distrito Federal).

La federalización en México, aunque es un paso en la distribución de la toma de decisiones, no es un logro definitivo de implicación, debido a que si el Ejecutivo Federal continúa como responsable del diseño curricular, esencia de lo educativo, la federalización puede leerse como un fantasma en la búsqueda de la verdadera participación para la consolidación de una democracia real.

*La participación social en Educación.* Asimismo se crea el Consejo Nacional de Participación Social<sup>21</sup>, el cual tiene el propósito de propiciar una vinculación activa y constante entre la escuela y las comunidades con el fin de promover la colaboración de padres y madres de familia, profesorado y autoridades educativas en las tareas cotidianas del plantel escolar. Actualmente se le está dando un nuevo impulso a esta iniciativa dada la importancia que ésta tiene en la constelación para la ciudadanía.

*Reforma Curricular.* Esta reforma marcó el énfasis, según la SEP, en el “desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo; impulsó programas para apoyar la actualización de los maestros; realizó acciones de mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento audiovisual y bibliográfico” (p. 5). Uno de los cambios más destacados fue el de cambiar de áreas disciplinares a asignaturas. Cabe resaltar el caso de la Formación para la Ciudadanía, que dejó de ser parte del área de Ciencias Sociales a la cual estaba subsumida, para convertirse en una asignatura independiente llamada en ese entonces Civismo y que actualmente es conocida como la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE).

---

<sup>21</sup> A través del Acuerdo 260 se establecen los lineamientos para la constitución y el funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social (Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación [SNTE], 2009).



### - La Reforma Integral de la Educación Básica

En el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 (SEP, 2007a), se plantea como una de las estrategias de la Educación Básica el “realizar una Reforma Integral de la Educación Básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el Siglo XX” (p. 23).

Es de destacarse que anteriormente en el Programa Nacional de Educación 2001-2006<sup>22</sup> ya se habían planteado como programas y proyectos a elaborar: a) la Renovación Curricular Pedagógica de la Educación Preescolar y b) la Reforma Integral de la Educación Secundaria (2001, SEP). La Reforma a nivel de Preescolar se puso en marcha en el año 2004 (SEP, 2010a), y en Secundaria a partir del 2008.

Lo anterior lo destacamos para tener claro que la RIEB no se inició de manera conjunta en todos los niveles, sino que se han ido piloteando y generalizando en tiempos diferentes en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Dados los propósitos de nuestra investigación, nos centraremos en destacar las principales características de la Reforma en la Educación Secundaria (SEP, 2007c):

*Primera Etapa de Implementación (PEI).* Con el propósito de contar con evidencias sobre la pertinencia de los contenidos y de los enfoques a enseñar, así como de las implicaciones que tiene aplicar una nueva propuesta curricular en la organización de las escuelas y en las prácticas del profesorado, durante el ciclo 2005-2006 se comenzó a desarrollar en algunas escuelas secundarias de 30 entidades federativas la PEI del nuevo currículo<sup>23</sup>. Es de destacarse que la PEI se extendió hasta el ciclo 2007-2008, cubriéndose así primero, segundo y tercero de secundaria. Los resultados del seguimiento a esa experiencia permitieron atender con mejores recursos la generalización de la reforma curricular a todas las escuelas del país.

---

<sup>22</sup> Documento que como en el Programa Sectorial de Educación agrupa los lineamientos educativos, pero del periodo gubernamental que va de 2000 al 2006.

<sup>23</sup> Sin embargo, el Director de Secundarias de Servicios Educativos Integrados al Estado de México SEIEM en una entrevista nos informó de que el Estado de México, Oaxaca y Michoacán fueron tres estados que no participaron con escuelas PEI, independientemente de lo que se menciona en el Plan de Estudios de Secundaria 2006 (SEP, 2007c). Es decir, en la entrevista se menciona que fueron 28 estados donde realmente se aplicó la PEI (H. Animas, comunicación personal, 15 abril 2008), mientras que el documento menciona que fueron 30. La entrevista mencionada se celebró en marzo de 2008.

*Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993.* En 1993 se plantea por primera vez el enfoque por competencias. Sin embargo, éste no logra consolidarse por completo, por lo que en los nuevos programas se continúa trabajando bajo el enfoque de competencias en busca de su consolidación. No obstante, ahora la SEP (2007c) le da también un énfasis importante a “explicitar en los programas lo que se espera que el alumnado aprenda, así como propuestas claras de integración entre las asignaturas” (p. 18).

*Por una educación integral.* El propósito de llamar a la reforma “Reforma Integral de Educación Básica” es que busca que haya una articulación entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria a nivel de prácticas pedagógicas congruentes, así como de formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo del alumnado y a su formación como ciudadanos democráticos (SEP, 2007c).

*Consejos Consultivos Interinstitucionales (CCI).* Dentro de la RIEB también se establece la conformación de los CCI, conformados por representantes de: instituciones educativas especializadas en la docencia y la investigación sobre los contenidos de los programas de estudio; instituciones responsables de la formación inicial y continua; asociaciones y colegios, tanto de profesorado como de padres y madres de familia; organizaciones de la sociedad civil vinculadas con la educación básica. El funcionamiento de los Consejos permite atender las necesidades y retos que se vayan presentando en la educación secundaria, buscan instalar una política de desarrollo curricular apegada a las necesidades formativas de los ciudadanos, así como fortalecer en las escuelas la cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas.

### **iii) Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación<sup>i</sup>**

El Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE) representa un elemento fundamental para la educación mexicana, dado que su fuerza política determina una cantidad significativa de decisiones en este ámbito.

El sindicato agrupa actualmente a un millón trescientos mil trabajadores de la educación, los cuales han sido afiliados en el momento en el que se les otorga una plaza de trabajo. Es de resaltar que éste es el sindicato más numeroso en toda Latinoamérica.

El SNTE se constituye en el año de 1943. La estructura organizacional del sindicato se encuentra extendida en todo el Sistema Educativo Nacional (SEN). La unidad básica sindical

son las “delegaciones sindicales”. En el caso de las escuelas de preescolar, primaria y las telesecundarias, una delegación está conformada por varias escuelas. En el caso de las secundarias generales y técnicas, por la cantidad del profesorado que tienen, cada institución es a la vez una delegación sindical. Esta situación pone al profesorado de secundaria en posiciones que pueden comprometer ampliamente los verdaderos intereses de la educación o, como menciona, Zorilla (2004) que los docentes, en estos casos, se encuentran entre dos líneas de autoridad de manera simultánea e incluso se alternan las posiciones. Este elemento afecta, generalmente, de manera negativa al clima de trabajo de estas escuelas.

Otra de las cuestiones que suponen un grave problema en el papel que desempeña el SNTE en la educación mexicana, es la reelección de los líderes sindicales<sup>24</sup>, la cual, desde la perspectiva de Ornelas (2007), implica que “en el sistema educativo no habrá cambios profundos en la educación nacional y que los altos funcionarios de la SEP y las instituciones que administran la educación pública en los estados, seguirán prisioneros de los organismos que el SNTE colonizó” (p. 54).

Las anteriores opiniones resultan relevantes para dimensionar el peso de la influencia del SNTE en el gobierno federal y, al mismo tiempo, para cobrar consciencia del reto al que están obligados los profesores de enseñar democracia en un ambiente adverso.

Es importante también destacar que en un estudio encargado por la SEP se revela que siete de cada diez maestros y maestras rechazan ser representados por la Mtra. Elba Esther Gordillo, actual líder del SNTE, en particular, o el SNTE en general (Gómez, 2008). Sin embargo, a pesar de no comulgar con los principios que vaya marcando el SNTE, todo indica que el profesorado se encuentra ampliamente supeditado a él.

En un afán por buscar líneas de colaboración entre el SNTE y la SEP, en el año 2008 se firmó la *Alianza por la Calidad de la Educación* entre estas dos instancias, la cual contempla cinco ejes principales: la Modernización, la profesionalización, el bienestar y el desarrollo, la formación integral y el evaluar para mejorar. Entre ellos, cabe destacar la profesionalización del profesorado, que implica que los egresados de las normales tanto públicas como privadas tendrán que realizar exámenes de oposición para ganar la plaza por concurso, quedando atrás la historia de la asignación directa de plazas al profesorado por el simple hecho de egresar de las

---

<sup>24</sup> El sindicato desde sus inicios ha estado dirigido únicamente por tres líderes sindicales, los cuales han mantenido un control vertical sobre sus agremiados.

normales públicas. Esta cuestión está marcando un nuevo hito en la profesionalización del magisterio, la cual no está libre de luchas entre varios frentes.

El tema del SNTE es un tema complejo que podría abordarse de manera extensa. Sin embargo, para los fines de esta investigación consideramos que lo vertido en párrafos anteriores puede resultar un norte para comprender la complejidad de ciertas situaciones educativas relacionadas con el sindicato<sup>25</sup>.

#### **iv) Instancias educativas que atienden a la Diversidad Lingüística y Cultural de México**

La diversidad lingüística y cultural de México la comprende principalmente la población tradicionalmente denominada mestiza y la población perteneciente a algún pueblo originario, como se ha venido mencionando<sup>26</sup>.

El SEN en México al reconocer esta diversidad la ha atendido de manera diferenciada principalmente en los niveles de preescolar y primaria, mientras que en el resto de los niveles la atención es en su mayoría homogénea para todo el alumnado.

Las estrategias de gestión de la diversidad que presenta Essomba (2006) pueden apoyarnos para hacer un análisis sobre el tipo de gestión que existe o por el que se apuesta en México desde una perspectiva macro. Las estrategias brevemente expuestas son las siguientes:

- *Especialización.* Aquí se apuesta por atender de forma separada al alumnado en grupos homogéneos con respecto a una variable determinada.
- *Incorporación.* En esta estrategia se oferta un currículum idéntico para todo el alumnado

---

<sup>25</sup> Para una mayor comprensión del sindicalismo magisterial, se recomienda ver los trabajos de Alberto Arnaut que se encuentran citados en: <http://www.colmex.mx/centros/ces/CV-Arnaut.htm>

<sup>26</sup> Schmelkes (2010) distingue tres tipos de educación para alumnado indígena: 1) el que es atendido en su propia comunidad de origen (lo cual puede representar a la escuela monocultural), 2) alumnado que es atendido en centros urbanos (lo cual puede significar que en el centro escolar haya consciencia de su identidad indígena o no) y jornaleros agrícolas, es decir alumnado que cambia de residencia por cuestiones laborales de los padres (en estos espacios al igual que en los anteriores puede haber consciencia de su identidad indígena o no).

## Contexto Mexicano

- *Integración*. Esta estrategia asume la necesidad de contemplar la diferencia y al mismo tiempo, señala Essomba (2006) “se considera que el tratamiento de las diferencias que presenta todo el alumnado se pueden realizar en el contexto de un agrupamiento conjunto” (p. 89). Lo que actualmente se denominan *necesidades educativas especiales* es una clara evidencia de esta perspectiva.
- *Inclusión*. Esta tipología de gestión, según Essomba (2006) “introduce la dimensión sociocomunitaria al enfoque de la integración de un forma estructural” (p. 92).

La atención focalizada a la población indígena se ha hecho principalmente a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP desde 1978. Esta dirección trabaja en los niveles de preescolar y primaria a través del modelo de Educación Bilingüe Intercultural. El modelo reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística, promoviendo el respeto a las diferencias, procurando la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tienden a la búsqueda de libertad y justicia para todos. Asimismo favorece el desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y pretende eliminar la imposición de una lengua sobre otra. La estrategia de gestión que se visualiza aquí es la de *especialización*. El empleo de este tipo de estrategia podría responder a la situación geográfica de este tipo de población o al argumento de atender focalizadamente las necesidades educativas de este tipo de alumnado. Sin embargo, recientemente una de las máximas especialistas en el tema califica a este tipo de educación como *una educación equivocada*:

México decidió segregar la educación preescolar y primaria destinada a la población indígena (...) Parecía la mejor manera de llevar una educación pertinente a las poblaciones indígenas. Pero parecería haber indicios de que efectivamente segregar a los indígenas en un sistema educativo propio no ha rendido los frutos esperados, sino todo lo contrario. Efectivamente, al parecer hemos creado y permitido que se desarrolle un subsistema de educación preescolar y primaria de calidad inferior. Los maestros no son buenos, los supervisores no tienen recursos para visitarlos y apoyarlos, la infraestructura es deficiente... Con excepciones, los sistemas educativos en las entidades federativas, responsables de operar la educación indígena, tienen arrinconados a los departamentos de educación indígena. (Schmelkes, 2010, p. 216)

Sin embargo, es de destacarse que en comunidades indígenas con menos de 100 habitantes los niveles de preescolar, primaria y secundaria son atendidos por la Dirección de Educación Comunitaria a través de su Programa de Atención Educativa para la Población Indígena (PAEPI) del CONAFE, instancia descentralizada de la SEP creada en 1971. El modelo del

PAEPI de CONAFE trabaja holísticamente bajo un enfoque por competencias en centros comunitarios con una organización que se adecua a la población que asiste al centro. Este tipo de estrategia, responde al enfoque de inclusión debido a que su componente fundamental es lo sociocomunitario.

A pesar de que en los niveles de secundaria, bachillerato y universidad se atiende casi de manera homogénea a toda la población, es decir, bajo un enfoque de incorporación, existen algunas iniciativas para atender de manera focalizada a la población indígena.

El caso de secundaria se puede ilustrar a través del Campo Formativo de Lengua y Cultura Indígena dentro de la asignatura estatal. Esta asignatura estatal es obligatoria para ser cursada en todos los estados en primero de secundaria, y cada estado puede elegir entre cinco Campos Formativos diferentes de acuerdo a las necesidades de su contexto. Sin embargo, las comunidades donde más del 30 % de su población habla alguna lengua indígena están obligadas a cursar este campo formativo, pero también se opción de implementarla en comunidades donde menos del 30 % hable una lengua indígena, todo lo anterior por una apuesta a un verdadero enfoque intercultural. A nuestro juicio esta estrategia responde al enfoque de integración.

También se puede observar el caso de los Bachilleratos Interculturales que han tomado el modelo del Campo Formativo de Lengua y Cultura Indígena de secundaria para aplicarlo en sus centros con las adecuaciones necesarias (Schmelkes, 2002). Este tipo de estrategia responde también a la estrategia de integración.

Por su parte, las Universidades Interculturales en México, que en la actualidad ya suman nueve, buscan formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y educativo de sus pueblos y de sus regiones a partir de las necesidades y potencialidades de la región. Es importante destacar que no sólo en las Universidades Interculturales se está dando la importancia merecida a los temas relacionados con la población indígena; en las normales regulares se están dando seis horas adicionales por semana durante seis semestres escolarizados a los futuros docentes indígenas, con el propósito de que aprendan bien su lengua y conozcan a fondo su cultura (Schmelkes, 2002). A este tipo de atención podría denominársele de integración, aunque con vistas hacia la inclusión.

También existen programas de apoyo a estudiantes de nivel Medio Superior y Superior, entre ellos el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

## Contexto Mexicano

(ANUIES) y el programa de becas a estudiantes indígenas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (I. Navarro, comunicación personal, 4 agosto 2011). Ambos programas podrían responder a la estrategia de integración, buscando en sus acciones rasgos propios de inclusión.

Es posible observar que la atención a la diversidad que da México a través de distintas instituciones y programas refleja un mosaico rico en estrategias, lo cual a juicio de Essomba (2006) resulta positiva la combinación de estrategias para gestionar a la diversidad. Aunque consideramos que un enfoque de integración e inclusión debería permear enfáticamente comunidades, escuelas y aulas, que hemos tipificado como comunidades donde conviven personas de diferentes grupos culturales y no son conscientes de ello.

En lo que respecta a las comunidades monoculturales, atendidas bajo una estrategia de especialización deben procurarse estrategias que establezcan vínculos reales con otras culturas para que no se caiga en la segregación.

Consideramos que este panorama es suficiente para que el lector pueda valorar con mayores elementos la compleja situación de la educación en México.

## Capítulo 1. Concepto de Ciudadanía

El propósito de este capítulo es enunciar el tipo de ciudadanía por el que se quiere apostar en México, el cual se nutrirá tanto de las nuevas perspectivas que plantea su concepción, así como de los contextos actuales. Para poder realizar esta enunciación será necesario hacer un breve seguimiento de su evolución. Primeramente se destacará el término de ciudadanía en círculos globales y europeos y, posteriormente, en un contexto latinoamericano y mexicano, que es donde se concreta nuestra investigación<sup>27</sup>.

La necesidad de contar con un perfil de ciudadanía, en una investigación que surge desde un ámbito pedagógico, responde al hecho de que para poder llegar a decir qué educación imaginamos, debemos responder primero a qué tipo de ciudadanía queremos.

### 1.1 Nuevas concepciones de ciudadanía

El término de ciudadanía se maneja desde la antigua Grecia<sup>28</sup>, filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles hablaban de las virtudes ciudadanas y de la responsabilidad del Estado por fomentarlas. Sin embargo, la manera de entender la ciudadanía en ese entonces, dista de lo que actualmente entendemos por ella. Antiguamente, la ciudadanía era ejercida por una minoría. En Atenas, solamente 30 000 hombres eran considerados ciudadanos y por lo tanto podían participar en la toma de decisiones, no obstante había 200 000 personas, entre las cuales había mujeres, esclavos y extranjeros, quienes estaban excluidos de este ejercicio (Guevara, 1998).

Un cambio fundamental con respecto a la concepción de ciudadanía se da en la Declaración de los Derechos Universales, documento fundamental de la Revolución Francesa (1789), dado que es ahí cuando la ciudadanía se institucionaliza como base del orden político de la sociedad<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Iniciar el abordaje del término desde territorios europeos responde a dos cuestiones: 1) La concepción de ciudadanía ha nacido en Europa históricamente en la polis Griega (Guevara, 1998). 2) El estudio, aunque aterriza en la situación mexicana, se ha generado desde un marco europeo.

<sup>28</sup> Una justificación de la vigencia de su uso se presenta a continuación:

¿Por qué es Grecia tan importante para nosotros? Porque en Grecia se realiza por primera vez el hombre racional, el hombre formado por la Razón. Por este motivo, pues, la filosofía y el arte griegos se han convertido para nosotros en algo muy importante: porque toda Europa y la humanidad moderna provienen de Grecia (Gombrowicz, 2001, p. 140).

<sup>29</sup> Por esta razón es que partiremos de este momento histórico para iniciar un recorrido más actualizado de su concepción.



## Concepto de Ciudadanía

¿Por qué a pesar de que la concepción de ciudadanía se acuña en la antigüedad y se replantea en la Revolución Francesa, hoy día es un tema con tanta vigencia? La preeminencia actual de la ciudadanía responde a dos cuestiones que consideramos básicas. Por un lado, el hecho histórico de que las sociedades siempre se han tenido que plantear el tipo de persona que imagina que las habite. Ahora es nuestra responsabilidad formular estos perfiles y atender sus perspectivas de una manera eficaz. Es decir, es relevante porque nos incumbe como seres humanos del siglo XXI.

Por otro lado, está el convulsionado contexto político, económico y social, que el ciudadano actual tiene que enfrentar y al mismo tiempo mejorar para poder vivir armónicamente. Este contexto está dibujado por fenómenos como la globalización, el avance de las nuevas tecnologías que posibilitan los accesos a la información, la crisis de los Estados de Bienestar, las migraciones que ponen en entredicho los “ideales” del Estado-Nación y su idea de homogeneización, la superpoblación y el deterioro del medio ambiente, la búsqueda de la equidad de género, entre otros.

- El término *globalización* ha avanzado hacia concepciones más amplias en los últimos años. En un inicio, su uso se relacionaba principalmente con cuestiones económicas. Posteriormente se fue vislumbrando su alcance en el campo social y cultural. El fenómeno de la globalización cuestiona actualmente las fronteras de los Estados-Nación debido a la conformación de nuevas y más amplias comunidades políticas y económicas, como la Unión Europea y el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre México, los Estados Unidos Americanos y Canadá, entre muchas otras.
- El uso de *las nuevas tecnologías* en el ámbito de las telecomunicaciones representa un avance en el acceso a casi todo tipo de información en tiempo real. Sin embargo, la información que socava derechos y valores ciudadanos también se ve beneficiada por las características de estas nuevas tecnologías. Asimismo, la posibilidad de acceso a las tecnologías crea brechas de acceso al conocimiento en la población.
- Un fenómeno más que afecta actualmente al planeta es su *superpoblación*. Se calcula que para 2025 habrá sobre el planeta ocho mil millones de personas, las cuales tendrán que alimentarse, tener un techo, ser capaces de encontrar un trabajo e intentar tener un cierto nivel en la calidad de vida. La cuestión de la superpoblación se relaciona directamente con aspectos de tipo ambiental, debido a que los recursos tendrán que repartirse entre un mayor número de personas y la erosión del planeta se intensificará

(Cogan y Derricot, 2000). Esto puede derivar en luchas sociales por la escasez de productos de primera necesidad.

- Las *problemáticas ambientales* que más aquejan al planeta en este momento son la destrucción de las tierras cultivables, la preeminencia de los monocultivos, el agotamiento de los mantos acuíferos, la lluvia ácida, los depósitos nucleares y residuos químicos, el agotamiento de los recursos naturales, la extinción de especies, la erosión, la destrucción de los bosques, el envenenamiento de la atmósfera, el desgastamiento de la capa de ozono, el cambio climático y la falta de agua potable. Estas situaciones están provocando desplazamientos masivos de la población.
- La *crisis de los Estados de Bienestar*, esto es que el conjunto de la población va perdiendo progresivamente sus atributos ciudadanos; no vota, no tiene trabajo, vive en zonas marginales y se siente excluida de las instituciones (Cabrera, 2002a). Todo lo anterior influye en la conceptualización de ciudadanía, dado que si no se contempla que el “nuevo ciudadano/a” goce de sus derechos, tenga trabajo, techo y comida, se socava toda posibilidad del concepto de ciudadanía en el planeta.
- Como consecuencia de la globalización, la crisis de los Estados de Bienestar y de los problemas ambientales, se da el fenómeno de *la migración*. Las personas cruzan sus propias fronteras en busca de una mejor calidad de vida, lo que provoca la conformación de estados poliétnicos y multiétnicos<sup>30</sup> (Kymlicka, 2003).
- La noción del *Estado-Nación* se ve cuestionada tanto por el fenómeno de la migración, dado que en una comunidad pueden habitar individuos carentes del reconocimiento de una ciudadanía como estatus<sup>31</sup>, como por la conformación de los gobiernos supranacionales, en cuanto a que se desarrollan deberes y derechos más allá del propio Estado (Cabrera, 2002a). Este fenómeno cuestiona el concepto tradicional de

---

<sup>30</sup> Entendidos como:

En el modelo de Estado Poliétnico, se entiende que la diversidad cultural procede de la inmigración individual y familiar, construyendo grupos o minorías étnicas. Estos grupos pretenden integrarse en la sociedad de la que forman parte y desean que se les acepte como miembros de pleno derecho de la misma- los grupos o minorías étnicas exigen el reconocimiento de unos derechos particulares, derechos poliétnicos, que, de un lado, les salvaguarde de la discriminación y los prejuicios y de otra a que pueden verse sometidos por la mayoría y, de otro lado, les permita expresar sus particularidades y orgullo cultural. En el modelo de Estado multinacional, la diversidad cultural procede de la incorporación de culturas que previamente disfrutaron del autogobierno representando comunidades históricas más o menos completas institucionalmente , que ocupan un territorio delimitado y que comparten una lengua y cultura diferenciada. (Kymlicka, 2003, p. 36)

<sup>31</sup> El término de *ciudadanía como estatus* se refiere al reconocimiento legal que el Estado hace de los derechos y obligaciones de los individuos, más adelante se ahondará en su concepto.

## Concepto de Ciudadanía

ciudadanía, debido a que ya no se circunscribe a un ámbito territorial, sino a una nueva conformación.

- La redefinición “femenina” de la ciudadanía, denominada así por Cabrera (2002a), consiste en redefinir el concepto de ciudadanía en función del género, debido a que subsisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural. A pesar de que la mujer está más presente en ámbitos como la educación y el mercado laboral, lo que han surgido son nuevas formas de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres.

Esta vorágine de eventos que van circunscribiendo al ciudadano de hoy nos da pie para resaltar que el término de ciudadanía nunca va a ser una concepción cerrada ni única, ni una mejor para toda la humanidad, como bien señala Bárcena (1997): “una ciudadanía, es algo genuinamente dinámico, exigido de contrastes inter-subjetivos, socio-históricamente contextualizado y múltiple. Tan sólo abarcable teóricamente en el marco de un proceso dinámico de discusión racional, crítica e intersubjetiva” (p. 76).

Dadas las complejas demandas que el contexto le hace al término de ciudadanía, éste se ha tenido que hacer acompañar de alguna característica que enfatice sus propósitos, lo que le da un mayor nivel de compromiso práctico a las acciones que postula o, dicho de otra manera, los fenómenos del mundo, expuestos actualmente, nos llevan a acentuar una *ciudadanía como proceso*. Por ello, es común encontrar actualmente términos tales como ciudadanía activa, ciudadanía crítica, entre otros.

La *ciudadanía como proceso* se consolida a través de la construcción de procesos sociales en donde los individuos se implican en asuntos políticos de una manera activa y comprometida con su comunidad. En este tipo de ciudadanía, las personas se vuelven actores dinámicos de ella<sup>32</sup>. Este tipo de ciudadanía empieza a tomar auge a mediados del siglo pasado. Anteriormente a esta perspectiva, lo que primaba era una *ciudadanía como estatus*. Este enfoque se denomina así debido al reconocimiento del estatus legal que el Estado hace de los ciudadanos. Bajo este término, se entienden principalmente los derechos y obligaciones políticas, civiles y sociales de las personas como miembros de una comunidad<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Esta concepción proviene del componente llamado *práctico* de la ciudadanía, que trata sobre los procesos a través de los cuales las personas construyen una identidad que les genera un sentimiento de pertenencia a la comunidad a la que se inscriben de manera voluntaria y en la cual existen derechos y obligaciones que deben conocerse y ejercerse (Cabrera, 2002b).

<sup>33</sup> Esta concepción, por su parte, viene del componente de la ciudadanía conocido como *político*, que igualmente se relaciona con el reconocimiento legal que el Estado hace de los ciudadanos (Cabrera, 2002b).

Por lo anterior, es que se puede decir que *el estatus y el proceso* son dos de los componentes fundamentales de la ciudadanía. Ambos deben estar presentes para que se desarrolle la ciudadanía. Sin embargo, es de resaltar la importancia de la *ciudadanía como proceso*, que es la que da vida a lo jurídicamente estipulado.

Para conocer la evolución del término partiremos de la perspectiva de Cabrera (2002b), que a nuestro juicio brinda los elementos necesarios para una rica discusión sobre el tema. Una primera aproximación, consiste en equiparar los tipos de ciudadanía con las generaciones de los Derechos Humanos, lo cual resulta relevante para evidenciar cómo el tipo de derechos por los que se pugna en determinado momento brindan la pauta para enunciar el tipo de ciudadano que se requiere. La Tabla 1.1 es una evidencia de esta correspondencia.

**Tabla 1.1 Etapas en el desarrollo de los Derechos Humanos, ciudadanía y tipo de valores<sup>34</sup>**

| Tipos de ciudadanía  | Derechos humanos   | Periodo                    | Valores fundamentales subyacentes |
|----------------------|--|----------------------------|-----------------------------------|
| Ciudadanía política  | Derechos de la Primera Generación:<br>Defensa de la persona frente al estado<br>Derechos civiles y políticos | Siglo XVIII y XIX          | Libertad                          |
| Ciudadanía social    | Derechos de la segunda generación:<br>Derechos sociales, económicos y culturales                             | Primera mitad del siglo XX | Igualdad                          |
| Ciudadanía solidaria | Derechos de la Tercera Generación:<br>Derechos sectoriales   | Segunda mitad del siglo XX | Solidaridad y respeto             |
| Ciudadanía compleja  | Derechos de la cuarta generación: Derechos complejos   | Principios del siglo XXI   | Participación y responsabilidad   |

En el afán de contar con un panorama más preciso y amplio de los tipos de ciudadanía que se visualizan actualmente, la autora se dio a la tarea de elaborar un cuadro en donde se destacan las nuevas conceptualizaciones de ciudadanía y sus componentes asociados, las cuales puede apreciarse en la tabla 1.2.

<sup>34</sup> Cuadro extraído de Cabrera (2002b).

## Concepto de Ciudadanía

**Tabla 1.2. Nuevas conceptualizaciones de ciudadanía y componentes asociados<sup>35</sup>.**

| Concepto de ciudadanía   | Autores representativos   | Dimensiones que destaca   |
|--------------------------|---|---|
| Ciudadanía Cosmopolita   | Cortina, 1996   | Trasciende los marcos de la comunidad política nacional e internacional   |
| Ciudadanía global        | Bank, 1997<br>Steve Olu, 1997<br>Oxfam                              | Se acentúan los conceptos de diversidad, equidad, sostenibilidad y responsabilidad. Esta ciudadanía apuesta por el término "ciudadanos del mundo".                                    |
| Ciudadanía responsable   | Bell, 1991<br>Spencer y Klug, 1998<br>Consejo de Europa, 1998, 2000 | Enfatizan el compromiso social y el sentido de pertenencia a una comunidad. Engloba aspectos relacionados con la responsabilidad social.  |
| Ciudadanía activa        | Osler, 1998, 2000<br>Bárcena, 1997<br>Consejo de Europa, 1998, 2000 | Resalta la conciencia de pertenencia a una comunidad; identidad comunitaria, así como la implicación y compromiso para mejorar la comunidad.  |
| Ciudadanía democrática   | Carneiro, 1999  | Enfatiza la justicia social: derechos y deberes sociales para todos y todas.  |
| Ciudadanía crítica       | Giroux, 1993<br>Mayordomo, 1998<br>Inglehart, 1996                  | Compromiso por construir una ciudadanía más justa, con elementos de oposición y estrategias de construcción y reconstrucción social.  |
| Ciudadanía social        | Cortina, 1999   | Lucha contra fenómenos de exclusión y busca la igualdad de oportunidades y equidad.   |
| Ciudadanía ambiental     | Carneiro, 1996  | Enfatiza el desarrollo sostenible.  |
| Ciudadanía paritaria     | Carneiro, 1996  | Busca superar los prejuicios de grupo y "feminizar" el espacio público.   |
| Ciudadanía económica     | Cortina, 1999   | Impulsa un clima laboral en la empresa y cultura de confianza entre sus miembros, también destaca la responsabilidad por el entorno social y ecológico.                               |
| Ciudadanía multicultural | Kymlicka, 1995<br>Carneiro, 1996                                    | Destaca derechos colectivos, la solidaridad y el respeto.   |
| Ciudadanía intercultural | Cortina, 1996   | Comprende un diálogo entre culturas, que no se recreen en las diferencias, sino que las respeten. Afirma que el comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia. |
| Ciudadanía diferenciada  | Joung, 1990   | Respeto la diversidad y pugna por derechos colectivos.  |

Del panorama aportado por Cabrera (2002b), destacaremos a continuación los tipos de ciudadanía que nos evidencian la evolución del término. Asimismo, esta revisión nos dará un

<sup>35</sup> Se tomó el cuadro base de Cabrera (2002b) y se fortalecieron algunas dimensiones.

panorama para poder optar por el tipo de ciudadanía que habría que enfatizar en México actualmente.

Cabe destacar que la siguiente tipificación responde a una concepción propia construida a partir de lo revisado de cada una de las ciudadanía, lo cual quiere decir que es posible que otros autores entiendan otros elementos para concebir determinado tipo de ciudadanía.

### **1.1.1 La ciudadanía política: La nueva concepción para abordar derechos universales**

La situación política y social que imperaba cuando surge la denominada *ciudadanía política* era de revoluciones burguesas en Europa (la más representativa, la Revolución Francesa) y de luchas de independencia en América (Estados Unidos de América, 1775; México, 1810; Colombia, 1810; Argentina, 1816; Brasil, 1822; entre otras).

Como resultado de la victoria de la burguesía en Europa y de los pueblos liberados de la colonización en América, se buscaba en el nuevo orden social lo que por mucho tiempo se había negado, por lo que a partir de un gran esfuerzo de reconstrucción civil, se establecieron derechos como el de la libertad de conciencia, de pensamiento, de religión, de cátedra, de prensa, de reunión, de inviolabilidad de correspondencia, de domicilio, de imagen. Estos derechos son conocidos también como *derechos político-sociales*, los cuales tienen el propósito de defender a los ciudadanos frente a cualquier abuso que se pueda dar por parte del estado. La conceptualización de ciudadanía comienza aquí con un postulado universal para todos los pueblos del mundo: la libertad.

Es de señalar que en este tipo de ciudadanía destaca prioritariamente una concepción de *ciudadanía como estatus*, dado que el reconocimiento a los derechos políticos está legitimado por el Estado, pero aún no se puede hablar sobre el hecho de que las personas se involucran activamente para que se respeten sus derechos y obligaciones.

### **1.1.2 Una ciudadanía social: Por una mejor calidad de vida**

La llamada ciudadanía social se ampara en el derecho al trabajo, a la salud, a la educación, a la vivienda, al descanso retribuido.

Europa, durante la primera mitad del siglo XX, que es cuando se ubica el surgimiento de la ciudadanía social, había tenido que soportar dos Guerras Mundiales, ambas iniciadas como “guerras civiles europeas”. Tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tres cuestiones evidenciaban la idea de reordenar el contexto político y social europeo: la conciencia de la fragilidad de los estados que comprendían Europa, la convicción de evitar el enfrentamiento entre ellos y, el más destacado, el deseo de crear un continente más libre, justo y próspero (Rodríguez y Sabariego, 2003).

El avance en la reconceptualización del concepto de ciudadanía residió, por lo anteriormente dicho, en que la ciudadanía no se conformaba con contar con individuos libres, como lo postula la *ciudadanía política*, sino en tener un marco legal que permitiera a las personas acceder a un empleo, a educación y a salud en un marco de igualdad entre individuos y pueblos; en otras palabras, que los individuos puedan potenciar y utilizar todas sus capacidades para tener una vida que los satisfaga: una vida de calidad o calidad de vida, como se dice comúnmente.

### **1.1.3 La ciudadanía solidaria: Clave para un nuevo planteamiento de la ciudadanía**

Se denomina ciudadanía solidaria al reconocimiento de la necesidad de derechos diferenciales que promueven la solidaridad entre pueblos, generaciones, géneros y culturas (Cabrera, 2002b). Este tipo de ciudadanía surge en la segunda mitad del siglo XX.

Esta concepción de ciudadanía respondió a una de las etapas históricas más cargadas de eventos políticos, económicos y sociales: hechos históricos como el derrumbamiento de los sistemas comunistas en los países de Europa Central y Oriental, la reunificación de Alemania, la creación de la Unión Europea como resultado de las Guerras Mundiales de la primera mitad del siglo XX.

Esta concepción de ciudadanía marca los precedentes para que se cuestione la concepción de *ciudadanía como estatus*, debido a que se intenta pensar la ciudadanía en espacios transnacionales. Esta situación da cabida a un pensamiento de *ciudadanía como proceso*. Es decir, se empieza a pensar que no basta con que se reconozcan en las leyes, los derechos y las obligaciones de las personas dentro de un territorio nacional, sino se postula que estos derechos deberían ser reconocidos en cualquier territorio. Además, implica el hecho de que sean los propios individuos los que se comprometan activamente a darles vida y a modificarlos si es necesario. A partir de estos planteamientos es que las concepciones de ciudadanía empiezan a tener un énfasis en el *proceso*, marcado por las situaciones de contexto que se han desarrollado ampliamente en los inicios del apartado 1.1.

El panorama anterior provoca, por un lado, que las concepciones de ciudadanía avancen hacia el reconocimiento equitativo de colectivos con necesidades particulares que cubrir, creándose así los llamados derechos sectoriales. Estos derechos se recogen dentro de los Derechos Humanos y son, entre otros, los derechos del niño, del cuidado del medio ambiente, a la paz entre los pueblos y a su desarrollo, así como los de la eliminación de la discriminación de la mujer, de las personas con capacidades diferentes, principalmente.

La ciudadanía solidaria representa, en el *continuum* evolutivo del término que nos ocupa, un momento clave, por responder de manera diferenciada a los colectivos que así lo requieren, enfatizando la importancia del reconocimiento a la diversidad y, por ende, respondiendo con solidaridad y respeto ante dichos fenómenos.

Lo anterior se evidencia en la concepción de ciudadanía de la Comisión Europea<sup>36</sup> y del Consejo de Europa<sup>37</sup>. Ambos afirman que:

Ciudadanía es la membresía y la participación activa de los individuos en la sociedad que tienen derechos y responsabilidades y que tienen la capacidad de influir en política. Por ello la ciudadanía debe ser más que un status político y jurídico: tiene también un rol social (Comisión Europea, 2007, p. 56).

---

<sup>36</sup> La Comisión Europea es el órgano ejecutivo de la UE. Propone la legislación, vela por su cumplimiento y representa y defiende los intereses de Europa en su conjunto (Comisión Europea, s.f.)

<sup>37</sup> El Consejo de Europa tiene por objetivo favorecer en Europa un espacio democrático y jurídico común, organizado alrededor del Convenio Europeo de los Derechos Humanos y de otros textos de referencia sobre la protección del individuo. Su creación data del 5 de mayo de 1949. Actualmente cuenta con 47 países miembros (Consejo de Europa, s.f.). Es de resaltar que el Consejo de Europa ha venido desarrollando su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía democrática desde 1997 (Cabrera, 2007).



### **1.1.4 Una ciudadanía compleja: Fenómenos de diversas disciplinas**

La ciudadanía compleja surge en el marco de los denominados derechos complejos, (Cabrera, 2002b), valga la redundancia, los cuales se ubican a inicios del siglo XXI. El tipo de derechos por los que se pugna son el derecho de la ciudad, a la formación continua, a la salud y a la seguridad, al salario ciudadano, a la calidad de vida, a la inserción social, a una participación política múltiple, a la comunicación y al acceso a las tecnologías de información y comunicación, a constituir y a que sean reconocidas redes transnacionales o transfronterizas, a la identidad colectiva y a la autodeterminación en nuevos marcos políticos complejos. Este tipo de derechos responden al contexto político, económico y social desarrollado al inicio del apartado 1.1. A este contexto sumaríamos cuestiones como la violación de derechos en los países menos desarrollados y la continuidad de formas de discriminación por género, edad, nacionalidad, grupo cultural, capacidad física y mental.

Los valores que se destacan fundamentalmente de este tipo de ciudadanía son los valores de la participación y la responsabilidad.

### **1.1.5 La ciudadanía global y cosmopolita: Una nueva propuesta de globalización más humana**

La ciudadanía global enfatiza el sentimiento de pertenencia a una comunidad transnacional o, como su denominación misma lo indica, a una global. Este tipo de ciudadanía responde al hecho de que el fenómeno de la globalización cuestiona las fronteras políticas del Estado-Nación. Un ciudadano/a global *es consciente de la amplitud del mundo y tiene un sentido de su propio papel como ciudadano del mundo* (Cortina, 1997).

La ciudadanía cosmopolita que propone Cortina (1997) plantea una forma de ciudadanía que trascienda el marco nacional, pretendiendo superar las barreras de territorialidad que imponía la noción clásica de ciudadanía.

Este tipo de ciudadanía, al poner en entredicho las cuestiones de territorialidad impuestas en marcos políticos y económicos, impulsan simultáneamente percepciones de globalización que tomen en cuenta sobre todo a las personas que conforman las nuevas comunidades.

La globalización influye en la concepción de ciudadanía, en la medida en que las sociedades enfatizan un tipo u otro de globalización. Es decir, la concepción de ciudadanía puede apostar o no por comunidades en donde la globalización se viva como un bien político, económico, social y cultural en beneficio de todos y todas sus ciudadanos. Los movimientos migratorios, por su parte, influyen en las nuevas conceptualizaciones de ciudadanía debido a que si la persona que migra no es reconocida como ciudadana del lugar al que llega, quedará marginada de derechos y obligaciones.

### **1.1.6 La ciudadanía ambiental y planetaria: Por un mundo habitable**

La ciudadanía ambiental de Carneiro (1999), que enfatiza un desarrollo sostenible, y la ciudadanía planetaria (Gadotti, 2003), que se define como un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que demuestran una nueva percepción de la tierra como única comunidad, responden a la necesidad imperante de un mundo donde sea posible respirar, entre otras cosas, y donde el medio ambiente sea percibido como un bien que debemos procurar.

El fenómeno de la superpoblación y del deterioro del medio ambiente influyen en la conceptualización de ciudadanía, en la medida en que el ciudadano/a actual debe de responsabilizarse de las cuestiones del medio ambiente porque, si no lo hace, sus posibilidades de continuar habitando el mundo se consumirán, debido a la falta de agua potable, aire limpio, alimento, tierra fértil y, también, porque los conflictos sociales originados por la escasez de lo anterior lo podrán aniquilar.

### **1.1.7 Ciudadanía multicultural e intercultural, por un reconocimiento e implicación con la diversidad**

Este tipo de ciudadanía surgen como respuesta al cuestionamiento del concepto tradicional de ciudadanía ligado a un territorio, como resultado de la conformación de estados poliétnicos y multiétnicos (Kymlicka, 2003).

La ciudadanía multicultural destaca derechos colectivos y valores tales como la solidaridad y el respeto, a través del reconocimiento de la diversidad que coexiste en un espacio determinado.

## Concepto de Ciudadanía

Este tipo de ciudadanía considera ampliamente el sentimiento de identidad de los individuos y de cómo éstos conciben otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta reflexiones como las de Panikkar (2006) quien resalta que la multiculturalidad no significa simplemente una radiografía de la realidad, sino que implica supremacía de una cultura sobre las demás, porque aunque las reconoce, lo que trata es de asimilarlas bajo su propia hegemonía. Barabas (2006) evidencia una postura parecida a la del autor de *Paz e Interculturalidad* y resalta que culturas como la canadiense, australiana, estadounidense, inglesa, alemana y francesa, encarnan este tipo perspectiva. Esta autora aclara que en antropología el término de multiculturalidad como mosaico de diversas culturas se ha llamado pluralismo cultural, acepción que se utiliza comúnmente en Latinoamérica.

Por su parte, la *ciudadanía intercultural*<sup>38</sup> también reconoce la diversidad que existe en determinado territorio; sin embargo, esta da un paso más en su concepción de ciudadanía, debido a que propone que en la convivencia de sus individuos existan interacciones a través de la comunicación auténtica y el diálogo entre culturas. Este tipo de ciudadanía pone el énfasis en las relaciones, más que en la diferencias entre culturas, y destaca la influencia que se genera entre ellas.

La ciudadanía intercultural entiende el diálogo como un elemento en que se pueden descubrir aportaciones valiosas, además de que exige conocimiento mutuo<sup>39</sup> y convivencia entre personas y grupos originarios de diferentes culturas (Marín, 2001). Este diálogo será posible si adquirimos una competencia a través de la interacción y la apertura cultural, la cual suele nombrarse *Competencia Comunicativa Intercultural*.

Este tipo de ciudadanía supone el desarrollo de una identidad cívica<sup>40</sup> a partir de aprender a convivir y a dialogar con otros grupos culturales, desarrollar valores y normas de convivencia donde las distintas miradas culturales se vean reconocidas. Se considera el respeto y el reconocimiento mutuo como base de la convivencia de la sociedad en la que vivimos. Desde este reconocimiento del valor de la diversidad, es necesario desarrollar una concepción de

---

<sup>38</sup> Abdallah (2001) destaca que el prefijo *inter* del término hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos y las identidades.

<sup>39</sup> En este tipo de reconocimiento se hace necesario aprender a convivir y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales y en algunos casos pueden representar culturas muy diferentes a la nuestra, que desde la apuesta y defensa de una convivencia democrática se exige el diálogo, la apertura y el reconocimiento mutuo de las diferentes culturas (Cabrera, 2002a)

<sup>40</sup> Por identidad cívica, se entiende: El sentimiento de pertenencia a una comunidad política determinada, entendiéndose que este se construye al establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad en el ejercicio de la ciudadanía (Marín, 2001).

ciudadanía no discriminatoria que apueste por el reconocimiento de la riqueza que supone construir desde la diferencia y el diálogo entre culturas (Bartolomé y Cabrera, 2007).

Es importante destacar cuatro elementos básicos que distinguen lo que Cortina (1997) llama una Ética de la Ciudadanía Intercultural:

- La sociedad debe evitar que las diferentes culturas, minoritarias o no, adopten el modelo cultural dominante como único, sino que debe respetar que los grupos mantengan sus propias adhesiones a colectivos diversos.
- Se debe asegurar una convivencia auténtica, es decir, no vivir la diferencia entre culturas como una curiosidad simplemente, sino tomar conciencia de que esta es *una expresión de la autenticidad personal y cultural*.
- El respeto hacia una cultura tiene su origen en el respeto que precisamente cada una de las personas que lo componen inspira.
- La comprensión de otras culturas es un elemento indispensable para comprender realmente la propia, debido a que se adquieren nuevas perspectivas.

Cortina (1997) nos habla también de los problemas éticos de un proyecto intercultural, asegurando que el reconocimiento del valor de las culturas es una exigencia ético-política de cualquier sociedad que afirme la dignidad de la persona.

### **1.1.8 La ciudadanía responsable y activa: Una respuesta a la apatía política**

La ciudadanía responsable enfatiza el hecho de comprometerse y responsabilizarse con la sociedad a la que se pertenece. Este tipo de ciudadanía pone especial atención en el sentido de pertenencia a la comunidad, la cual le demanda una serie de habilidades y actitudes para participar en ella, implicarse y, sobre todo, para comprometerse a mejorarla. Un ciudadano que se sienta corresponsable de la mejora de su sociedad y no responsabilice a otros de toda la problemática, sino que se movilice y movilice a otros para trabajar permanentemente por la mejora de la sociedad.

## Concepto de Ciudadanía

Por su parte, la ciudadanía activa<sup>41</sup> acentúa el sentimiento de pertenencia a una comunidad. En esto es similar a lo que postula la ciudadanía responsable; sin embargo, la ciudadanía activa se caracteriza por la participación activa y creativa de los ciudadanos.

No se trata sólo de desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad, sino que es necesario aprender un conjunto de habilidades y actitudes para participar en ella, una implicación y un compromiso para mejorarla y un sentido de responsabilidad sobre las acciones que inciden en la comunidad o en el medio ambiente.

Este tipo de ciudadanía surge como respuesta a la pasividad de los ciudadanos en asuntos cívicos, entre otras cuestiones por el desencanto en los resultados de la democracia, la cual se atribuye a las actuaciones ineficientes y corruptas de los políticos. Bartolomé y Cabrera (2003) afirman que la apatía cívica es un problema palpable en la comunidad europea, y por ello desde 1998 optaron por el término de ciudadanía activa y responsable. Esta afirmación es secundada por Martin (2003), quien destaca que la gente no se interesa por la política, porque la política no se interesa por la gente.

### **1.1.9 La ciudadanía crítica frente a posiciones laxas en el ámbito de la política y la participación social**

Esta ciudadanía implica la toma de posiciones críticas con respecto a la propia cultura y de equidad en la sociedad. Esta ciudadanía favorece procesos de reconstrucción social que promuevan una transformación de la sociedad y sus instituciones (Bartolomé y Cabrera, 2007).

La anterior conceptualización se nutre de posturas como la perspectiva crítica de Giroux (1993), en la que se postula que la sociedad requiere de ciudadanos que asuman “una cultura cívica” con todas sus consecuencias. En esta misma línea se encuentran las reflexiones de Mayordomo (1998) e Inglehart (1996), que insisten en ciudadanos con ideas claras e interesados en participar plena y críticamente en la vida pública.

---

<sup>41</sup> La Comisión Europea (2007) realiza un estudio sobre la *ciudadanía activa*, en donde señala la gran variedad de términos que existen con respecto al término de ciudadanía y de ciudadanía activa. En el estudio se destaca que, dependiendo de donde se ponga el acento al término, es como este se conceptualizará. Hay énfasis dentro de la conceptualización de ciudadanía activa puestos en la Participación Democrática y Ciudadanía Activa, otro puesto en el compromiso con las actitudes, los conocimientos y las habilidades y, finalmente, otro puesto en cuestiones de multiculturalidad o de diferencias geopolíticas.

### **1.1.10 La ciudadanía democrática, por una convivencia de igualdad y equidad**

Existen una infinidad de conceptos que buscan definir la democracia. Nosotros nos solidarizaremos con la postura de Conde (1997), quien destaca que la mayoría coinciden en considerarla como: 1) Un conjunto de leyes, procedimientos e instituciones que limitan el poder del estado en beneficio de los ciudadanos; 2) Reconoce la igualdad política de las personas así como sus derechos fundamentales, y 3) Asegura la más amplia participación social en la toma de decisiones.

La ciudadanía democrática implica un individuo que actúe a lo largo de su vida como un ciudadano activo y responsable, respetuoso de los derechos de los demás. Asimismo importante destacar una concepción sobre lo que conciben como Ciudadanía Democrática:

Es un factor para la cohesión social, el entendimiento mutuo, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre el hombre y la mujer, y que fomenta el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre las personas, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y cultura democrática. (Osler y Starkey, 2004, p. 8)

Este tipo de ciudadanía se postula como respuesta a situaciones como la falta de interés y compromiso de la sociedad civil por cuestiones políticas, el abstencionismo de los jóvenes con respecto al voto, el crecimiento de movimientos antirracistas, así como una mayor toma de conciencia de los vínculos entre pobreza, injusticia y desigualdad en el mundo.

En el año 2002, el Consejo de Europa y la Comisión Europea amplían su noción de ciudadanía, al optar por la concepción de ciudadanía democrática (Osler y Starkey, 2004). Anteriormente habían adoptado el término de ciudadanía activa y responsable. Por lo tanto, es posible concluir que actualmente el Consejo de Europa tiene como guía de sus acciones una Ciudadanía Activa, Responsable y Democrática<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Sin embargo, a pesar de que a nivel europeo se ha llegado a este tipo de consensos, un estudio realizado por el Consejo de Europa menciona que aún hay grandes diferencias entre países de la región con respecto a la concepción del término de ciudadanía (De Weerd y Gemmeke, 2005).

## Concepto de Ciudadanía

Cabrera (2007) señala, con respecto al tipo de ciudadanía por el que apuestan las anteriores instancias, que si a ésta se añadiera la noción de ciudadanía intercultural y crítica, se dispondría de un marco de significado suficientemente amplio para abordar la Educación Ciudadana en el contexto actual. Por ello es que dentro del grupo de investigación al que pertenece la autora, *Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI)*<sup>43</sup>, es que se adopta la noción de una Ciudadanía Activa, Responsable, Crítica e Intercultural<sup>44</sup>, argumentando que este tipo de ciudadanía responde al perfil de ciudadano<sup>45</sup> que considera debe formarse actualmente dando respuestas al contexto político, económico y social que impera actualmente (Bartolomé y Cabrera, 2003) (Bartolomé y Cabrera, 2007).

Todo este marco europeo nos permitirá acercarnos al ámbito latinoamericano bajo un corpus teórico organizado. San Martín (2003) menciona que el concepto de ciudadanía parte de la noción de sociedad civil clásica europea, pero que posteriormente toma sus propios cauces en Latinoamérica. Señala que esta región se encuentra impregnada por una organización social de tipo ancestral: la comunitaria autogestión y la emancipación. Por lo tanto, el desarrollo de la ciudadanía siempre quedará impregnado con sus características particulares.

Es por lo anterior que, a partir de las tipologías elaboradas de ciudadanía, abordaremos la situación de la concepción de ciudadanía en Latinoamérica y México, para poder llegar a nuestra propia proposición de ciudadanía.

### **1.2 El concepto de ciudadanía en el contexto Latinoamericano**

A pesar de que en Latinoamérica existen organismos internacionales cualificados para instaurar acuerdos, mecanismos y políticas (ver Anexo 1.1), no se encuentra una conceptualización única

---

<sup>43</sup> El GREDI es un grupo de investigación creado en el año de 1992 en la Facultad de Pedagogía dentro del Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona (UB).

<sup>44</sup> Es de mencionarse que el GREDI no explicita su adhesión a la ciudadanía democrática.

<sup>45</sup> El perfil de ciudadano que propone el GREDI es un perfil de persona que tenga capacidad y sensibilidad para desarrollar un comportamiento participativo, libre, comprometido con la comunidad (Activa), consciente de sus derechos y obligaciones con la comunidad, capaz de reconocer que la calidad de su vida depende de sí mismo más que de otros (responsable); que construya su identidad cívica a partir de aprender a convivir, a dialogar y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales (abierto a la interculturalidad); que se posicione críticamente en cuestiones de equidad y solidaridad (crítica y solidaria), que estimule el encuentro de los géneros en el espacio público y privado en términos de igualdad, combatiendo y superando tradicionales prejuicios y estereotipos (comprometida con la equidad); que garantice la protección del medio ambiente como un bien público muy apreciable (respetuosa de la ecología) (Bartolomé y Cabrera, 2007).

de ciudadanía que guíe la actuación de la región (Espínola, 2005, Levinson, 2007a; Reimers y Villegas, 2005)<sup>46</sup>.

Sin embargo, algunos documentos evidencian ciertas tendencias, que pueden leerse como cierta legitimación regional de la concepción de ciudadanía. En un análisis que realiza Reimers y Villegas (2005) sobre los resultados de una encuesta de Educación para la Democracia administrada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a los países miembros del Diálogo Regional de Políticas<sup>47</sup>, se opta por la *Ciudadanía Democrática (CD)*. De la misma manera lo hace Espínola (2005), quien edita por encargo del BID el estudio *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Asimismo, lo destaca Levinson (2007a) en su artículo *Formación ciudadana democrática: lecciones para la educación en el D.F.*, donde realiza un análisis del contexto latinoamericano en cuestiones de ciudadanía, hasta aterrizarlo en la Ciudad de México. Por lo anterior, se puede afirmar que el tipo de ciudadanía por el que se apuesta en la región latinoamericana es por la de una Ciudadanía Democrática.

Además, una de las evidencias con respecto a que la democracia avanza como horizonte de convivencia, es que en un estudio titulado *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*, realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el 2004 (Espínola, 2005), 214 líderes entrevistados de 231 afirmaron que la democracia avanzó significativamente durante la última década.

Llegar a pronunciarse por un tipo de ciudadanía es el resultado de todo un proceso de reflexión y análisis sobre la situación sociopolítica de la sociedad a la que se le quiere atribuir determinada concepción de ciudadanía. El hecho de que en Latinoamérica se haya llegado a pronunciar un discurso en favor de la CD proviene de una serie de circunstancias contextuales.

A continuación cabe adentrarnos en la situación sociopolítica por la que ha atravesado Latinoamérica, con el fin último de identificar las situaciones que han marcado a la región.

---

<sup>46</sup> A pesar de que existen consensos importantes en algunos países, entre los que cabe mencionarse a Estados Unidos de América. En este país existe el Centro para la Información y la Investigación sobre Aprendizaje y Compromiso Cívico (CIRCLE), en donde se promueven reuniones y debates entre académicos y profesorado para determinar unas bases comunes respecto a la educación para la ciudadanía. Éstas se recogen en el informe “La Misión Cívica de las Escuelas”, representando por primera vez un consenso respecto a lo que debería ser la educación cívica (Espínola, 2005).

<sup>47</sup> El Diálogo Regional de Política es un instrumento creado por el BID para apoyar la cooperación y el intercambio de información entre los países miembros prestatarios del BID en áreas cruciales para el desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe. El BID tiene representaciones en los 26 países de América Latina y el Caribe, en los que financia programas y proyectos (Inter-American Development Bank, s.f.).



## Concepto de Ciudadanía

En el contexto europeo hemos partido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En Latinoamérica, para analizar la evolución de la conceptualización de ciudadanía, partiremos del periodo en que la región comienza a vivenciar su vida independiente, dado que es cuando realmente los individuos pueden pugnar por valores circunscritos a la democracia. Se verá en los siguientes apartados que aún se continúa en la lucha por conseguir estas aspiraciones debido a las complejas circunstancias de contexto en la región.

Durante el siglo XIX la *dependencia estructural* (económica y política) de Latinoamérica hacia los países europeos, así como los caudillismos, impidieron que se suscitara un desarrollo real de las virtudes ciudadanas en la región. A pesar, de que ya se habían gestado las luchas de independencia.

En la segunda mitad del siglo XX, la región fue azotada por gobiernos autoritarios y dictaduras<sup>48</sup>, lo que influyó en la ausencia o debilidad de valores cívicos.

A finales del siglo XX se derrocaron las dictaduras, así como los gobiernos autoritarios, y se comenzó a reinstalar la democracia en el territorio latinoamericano. Lo anterior posibilitó la participación de los ciudadanos, entre otras cosas, a través de la validez de su voto. Sin embargo, contrariamente a lo que se esperaba, se gestó una crisis política, que produjo descrédito y desilusión ante las nuevas democracias, las cuales no lograban motivar la participación ciudadana y no catalizaban reformas políticas y económicas para la gente (Guevara, 1998).

A día de hoy, la región latinoamericana está propensa a la reaparición de nuevos caudillismos (sindicatos, guerrilla, paramilitarismo, cárteles del narcotráfico) y autoritarismos sofisticados. Es de resaltar que, con respecto a cuestiones sociales, hoy en día azotan a la región fenómenos como la desigualdad<sup>49</sup>, la desintegración social, la violencia, la criminalidad, la impunidad y la corrupción, que continúan menoscabando la lucha a favor de la democracia y alimentando la pérdida de confianza en el sistema político, como señala Espínola (2005), “Una consecuencia directa de la corrupción es la desilusión que sobre la democracia puede generar en la ciudadanía” (p. 89).

---

<sup>48</sup> Las “dictaduras modernas” de América Latina fueron en su mayoría de tipo militar. Sin embargo, hubo gobiernos civiles que utilizaron a los militares de sus países como brazos armados para sus propios fines autoritarios. Son de mencionarse las dictaduras de Brasil (1964), Argentina (1967), Chile (1973) (San Martín, 2003).

<sup>49</sup> Las desigualdades que se presentan en esta región representan una de las más grandes del mundo, con sesenta millones de niños y jóvenes que viven en condiciones de pobreza (Espínola, 2005).

Es posible afirmar, dados los acontecimientos mencionados, que la región ha estado sometida a crisis económicas y políticas en variadas ocasiones desde la misma constitución de los estados independientes. Las causas de esta crisis, según San Martín (2003), han sido abordadas desde distintos puntos de vista: la histórica, la situación geográfica, la teoría de la dependencia (política-económica), los efectos excluyentes de la globalización y del mercado, el atraso estructural en la fase de la era del conocimiento, la información y la tecnología. Sin embargo, lo que no es diverso son las consecuencias de estos fenómenos, es decir, la pobreza y la marginación, que no sólo permanecen, sino que siguen en aumento.

Una vez contextualizada brevemente la condición política de Latinoamérica, abordemos las justificaciones de la adhesión de esta región a la CD.

La cultura democrática se encuentra en un proceso de cambio y, por lo tanto, existe una amplia expectativa para que ésta funcione en beneficio de las sociedades que están apostando por ella (Reimers y Villegas, 2005). En una encuesta mexicana aplicada por la Secretaría de Gobernación, se destaca que seis de cada diez mexicanos prefiere la democracia a cualquier otra forma de gobierno (Woldenberg, 2007). Estas dos argumentaciones nos evidencian que hay una motivación a que funcione la democracia a pesar de que actualmente no cubra las expectativas de los ciudadanos.

Otra razón de peso hallada en el ámbito educativo radica en que actualmente se encuentra en la agenda educativa de la región, la revisión de los programas relacionados con la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD)<sup>50</sup> con el fin de crear una cultura política más democrática (Levinson, 2007a; Reimers, 2005).

Todas estas razones tienen su respaldo en la Carta Democrática Interamericana de la Organización de los Estados Americanos (OEA), firmada en septiembre de 2001, en donde en los artículos veintiséis y veintisiete se pone énfasis en la necesidad de desarrollar una cultura democrática que acompañe las reformas políticas. En particular, el artículo veintisiete señala, según Levinson (2007a), que “se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidos la libertad y la justicia social” (p. 87).

---

<sup>50</sup> El término de Educación para la Ciudadanía Democrática es empleado por Levinson (2007) y Reimers y Villegas (2005). La segunda referencia se destaca en un documento del BID, por ello es que resaltamos su trascendencia a nivel regional.

## Concepto de Ciudadanía

Con las evidencias anteriores queremos destacar que a pesar de que no exista una conceptualización explícita de ciudadanía en la región, los estudios de alcance regional y global que se realizan en torno al tema<sup>51</sup>, evidencian ciertas tendencias. Es por esta razón que podemos decir que la noción de ciudadanía que está imperando en Latinoamérica es la de una *Ciudadanía Democrática*.

### **1.3 La concepción de la ciudadanía en México**

La tesis que manejaremos como eje articulador de este apartado será la de México en transición, debido a que la ciudadanía en México se está trasladando de una concepción *de estatus* a una *de proceso*. Esto se debe a que las condiciones políticas, económicas y sociales de los últimos veinte años aproximadamente (cabe recordar la creación del IFE en 1989, hecho mencionado en el capítulo introductorio) han orillado a la población misma a demandar y a actuar bajo nuevos parámetros de convivencia y participación.

La Constitución Mexicana considera actualmente como ciudadanos mexicanos a las mexicanas y mexicanos, por nacimiento o naturalización, cuando hayan cumplido 18 años y tengan un modo honesto de vivir, entre otras cláusulas (ver Anexo 1.2<sup>52</sup>)

Es importante destacar aquí mismo que la opinión de la sociedad civil en la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP) del 2005 arroja como resultados que el 40 % de los encuestados asocian el término ciudadanía con *tener derechos y obligaciones*, el 15 % los asocian con *poder votar* y el 12,5 % liga el concepto ciudadano con *tener responsabilidades*. Esto nos evidencia aún un tinte importante de la concepción de ciudadanía desde una perspectiva más de estatus, dado que no se explicitan categorías de participación.

Con el propósito de respaldar nuestra hipótesis, de que actualmente se está pasando por una transición hacia una concepción más de proceso, destacaremos la siguiente opinión<sup>53</sup>:

---

<sup>51</sup> Los estudios referidos son principalmente Corporación Latinobarómetro, 2008; Torney-Purta et al. (2001); Reimers y Villegas, 2005.

<sup>52</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011).

<sup>53</sup> Es importante señalar a este autor debido a su trayectoria en el ámbito de la transición democrática. Fue Presidente del Instituto de Estudios para la Transición Democrática de 1989 a 1994; Consejero Ciudadano del Consejo General del IFE de 1994 a 1996; fue designado por la Cámara de Diputados Consejero Presidente del Consejo General del mismo Instituto, cargo que desempeñó del 31 de octubre de 1996 al 31 de octubre de 2003; fue miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Instituto de Estudios para la Transición Democrática, s.f.).

La ciudadanía no se impone como decreto, a pesar de que anteriormente así se venía dando, la ciudadanía actual en México es producto de distintas fuerzas sociales, políticas, culturales, económicas y educativas entre otras, que confluyen para conformar la ciudadanía, una ciudadanía mas de procesos que de estatus. (Woldenberg, 2007, p. 99)

El punto de inflexión para considerar a la ciudadanía mexicana en transición no se puede adjudicar a un momento puntual, sino a una serie de hechos políticos, económicos y sociales recientes que se han ido reuniendo para posibilitar la transición.

Evidencias de lo anterior se pueden ratificar de varias maneras; una de ellas y que nos interesa por el corte de nuestro estudio es a través de la producción literaria y de investigación. En el año de 1995 se realizó una revisión sobre el estado del arte en cuestiones relacionadas con la ciudadanía y la formación ciudadana, cuyos resultados en ese entonces arrojaron cerca de veinticuatro estudios. Años después, en el 2001, el número de investigaciones había aumentado significativamente: sesenta y ocho estudios nuevos se encontraron en el lapso de esos seis años. Tapia, Barba, Elizondo y Corina (2003) aseguran que esto se debió a la transición política que lo posibilitó.

Esta cuestión no sólo nos evidencia la razón de un cambio en las acciones de las personas con respecto a su participación e interés por cuestiones de ciudadanía sino que también nos habla de la escasa reflexión que hasta entonces existía sobre el tema (Tapia et al. 2003; Woldenberg, 2007), y que aún existe, en comparación con otras disciplinas. Como puede advertirse a continuación:

La ausencia de una teoría sobre ciudadanía deriva en una ausencia de teoría sobre educación ciudadana. Podemos decir que nuestro déficit democrático no sólo es político y cultural sino también reflexivo y, por lo tanto, de producción teórica que se aproxime a un concepto renovado de ciudadanía y formación ciudadana. (Tapia et al., 2003, p. 988)

A continuación destacaremos otras perspectivas que nos ayudaran a entender la transición ciudadana por la que atraviesa México.

### 1.3.1 La transición ciudadana desde la perspectiva de lo político y lo social

En el ámbito de lo político destacaremos tres hechos que a nuestro juicio contribuyen a la transición hacia una ciudadanía más de *proceso*:

1) El PRI gobernó México por más de ochenta años. La sociedad, cansada de ver el declive económico, la corrupción, el aumento de la pobreza, la falta de libertad de expresión, la falta de competencia real entre la oposición partidista, entre otras muchas cosas, comenzó a movilizarse para tener un ambiente político y ciudadano distinto al vivenciado hasta entonces.

2) Entre los avances que fueron preparando el terreno hacia una ciudadanía más de *proceso* fue que entre 1977 y 1997, el PRI permitió la reforma de normas electorales, construyéndose así el Instituto Federal Electoral (1989) y el Tribunal Electoral del Poder Judicial. Así, todo esto es de reconocerse:

El hecho de que se haya pasado de un sistema electoral totalmente controlado por el gobierno a uno de los mejores y más complejos del mundo, es un salto histórico. El hecho de que hoy los mexicanos tengan más confianza en las elecciones es de la mayor importancia. (Muñoz, 2007, p. 100)

3) La ciudadanía permite y empuja la conformación de un auténtico sistema de partidos, lo que pone en juego continuo las visiones del Estado y del país. Hace treinta años todos los cargos de elección popular eran ocupados por los integrantes de un solo partido; hoy, la diversidad política está presente en todo el espacio estatal (Woldenberg, 2007). Es más, actualmente cada municipio, cada congreso, cada cámara del Congreso, puede tener un titular de diferente partido político (Muñoz, 2007). Como también lo respaldan otros autores:

Lo que es importante, es que poco a poco y a través de la ciudadanía se va alentando la calidad del debate público con el fin de aminorar cuestiones todavía muy presentes en la sociedad mexicana como el abstencionismo, la despolitización o la apatía, que en rigor expresan el grado de credibilidad en los partidos. (Woldenberg, 2007, p. 66 y 67)

A nivel social, lo que posibilitó una transición de una visión de *ciudadanía como estatus* a una como *proceso*, se atribuye a que:

1) La sociedad enuncia una “pérdida de valores” como la honestidad, el respeto y la obediencia, que desemboca en aumento de violencia, desintegración familiar e indiferencia hacia la autoridad y, por todo ello, busca la recuperación de los valores que habían sido perdidos. El espacio por antonomasia para la recuperación de valores, es la escuela.

2) Debido a la falta de espacios legítimos para el cuestionamiento de opciones sociales y políticas, los ciudadanos buscaron mediante procesos discursivos, posturas independientes. Esta actuación se observó primeramente en grupos con mayor escolaridad, seguido de sectores más populares.

Una evidencia de ello son los resultados de un estudio referido por Guevara y Tirado (2006), realizado en 1977, en donde el alumnado consideraba a los ciudadanos comunes como los últimos capaces de participar en la modificación de las leyes, anteponiendo a los periódicos y a las empresas, y en primer lugar al presidente. En los últimos años, se encuentran afirmaciones más alentadoras, como la de Peschard (2002) “Los ciudadanos de hoy son más activos, más conscientes y defensores de sus derechos, se sienten más competentes para influir en las decisiones públicas y entienden los beneficios de la colaboración con los demás” (p.146).

Anteriormente en cambio, los mexicanos tenían un bajo desempeño político, el cual se manifestaba en su escasa información sobre política, alejamiento de los asuntos políticos, sentido de incompetencia para influir en el gobierno, en fin desconfianza en las autoridades gubernamentales. Aunque muchas de las prácticas persisten, su actuación se ha transformado significativamente en los últimos 15 años (Peschard, 2002).

En paralelo al discurso académico de Peschard, se encuentran algunas evidencias que sustentan este cambio. El gobierno federal en el PSE (2007) considera a “los ciudadanos actuales como ciudadanos más activos, críticos, organizados y participativos” (SEP, 2007a, p. 9).

3) El reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad en México. Esto es, la implicación de la sociedad conformada por personas de distintas culturas, ha logrado que quede establecido a nivel constitucional la existencia de la diversidad cultural y lingüística del país.

## Concepto de Ciudadanía

Con respecto a este reconocimiento, es de destacar que el CEE (2006)<sup>54</sup> considera que, asumida la multiculturalidad del país, éste debe ofrecer a la población una educación con enfoque intercultural, la cual exige una relación basada en el respeto desde posiciones de igualdad, entre miembros de diferentes culturas.

En el PSE también se vislumbra una apuesta por la interculturalidad. Entre sus objetivos principales destaca:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. (SEP, 2007a, p.11)

Como puede observarse, las alusiones que encontramos con respecto a la interculturalidad en el horizonte de la ciudadanía se encuentran en el ámbito de la educación. Esta percepción no resulta azarosa, pues autores como Schmelkes (2006) y Dietz (2003) la confirman, destacando que el término de interculturalidad tendría que abordarse también desde otras perspectivas, además de la educativa.

El CEE (2006) también apunta que lo que se requiere en México es una educación para la democracia, la cohesión social y la responsabilidad ciudadana: “Es imposible profundizar nuestra democracia y llegar a niveles superiores de cohesión social si no transitamos de la pluriculturalidad a la interculturalidad” (p. 45).

Para finalizar cabe resaltar que en la revisión hecha sobre la ciudadanía en México no se identificaron sintagmas que enfatizaran alguna característica de la ciudadanía. Sin embargo, el análisis nos permite proyectar principalmente una ciudadanía con énfasis en lo democrático y lo intercultural, aunque también en lo crítico, lo participativo y la responsabilidad.

---

<sup>54</sup> El CEE fue creado por medio del Acuerdo Secretarial núm. 371 Este consejo tiene como función emitir opinión al Secretario de Educación Pública (SEP) sobre los asuntos que éste le encomiende. Por su naturaleza, el Consejo emite puntos de vista que no necesariamente reflejan la posición de la SEP (Diario Oficial de la Federación, 2005).

### 1.3.2 Hacia una Ciudadanía Democrática e Intercultural en México

Considerando todo lo anterior podemos decir que en México se deberá continuar potenciando de manera sistemática una *ciudadanía como proceso* sin dejar de atender el componente de *estatus*, el cual ya está bastante arraigado en la población y en las instancias mismas del gobierno. La apuesta se debe hacer por una *Ciudadanía Democrática e Intercultural*. El hecho de trabajar por una *Ciudadanía Democrática* se da en respuesta a la falta de prácticas democráticas que los gobiernos mismos han socavado durante décadas, lo cual ha derivado en apatía política por parte de la sociedad en general y desigualdad social. Por otro lado, el pugnar por la Ciudadanía Intercultural es una respuesta a la violación sistemática de los derechos humanos y fundamentales de los pueblos originarios durante siglos, su invisibilización, la discriminación de la que han sido víctimas, que deriva en falta de oportunidades para cubrir las necesidades básicas de subsistencia, principalmente. La apuesta por una Ciudadanía Intercultural es más viable ahora que hace 18 años, porque actualmente se cuenta con marcos legales cada vez más concretos sobre los derechos de los pueblos autóctonos. Porque si no se apuesta intensamente por la equidad para todos y todas las mexicanas, independientemente del grupo cultural al que pertenezcan, la apuesta por una Ciudadanía Democrática sería una mentira más.

El hecho de que estas nociones guíen nuestra investigación significa que consideramos que es el tipo de ciudadanía que se debe fortalecer e impulsar en México, dado su contexto y las perspectivas que tiene en mira.

Específicamente, la *Ciudadanía Democrática e Intercultural* para el contexto mexicano implica, comprender desde un inicio que no es posible acceder a la *Ciudadanía Democrática*, tan anhelada en Latinoamérica como en México, sin el impulso de una *Ciudadanía Intercultural*. Esto, dadas las circunstancias actuales sobre la falta de reconocimiento a personas de culturas minoritarias en el territorio mexicano. Por ello es que los sintagmas de democrática e intercultural no deben desvincularse, sino al contrario concebirse de una manera integral.

Por lo tanto, la *Ciudadanía Democrática* que se concibe para México apunta hacia una convivencia armónica y pacífica, basada en la igualdad y equidad de todas las personas, sean mujeres, hombres o pertenezcan a un grupo cultural u otro, así como en sus derechos humanos y fundamentales. Esta ciudadanía implica la participación comprometida, creativa y crítica de todas las personas en asuntos relacionados con la comunidad local, nacional, regional y global.



## Concepto de Ciudadanía

El acento de *Ciudadanía Intercultural*, que debe ponerse a la Ciudadanía Democrática, implica un reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística del territorio mexicano, a través no sólo del conocimiento de otras culturas sino de un diálogo auténtico que comprende el conocimiento mutuo entre personas y grupos culturales, lo que puede denominarse *Competencia Comunicativa Intercultural*. Todo lo anterior basado en el respeto y en el marco de una Cultura Democrática.

Para que la *Ciudadanía Democrática e Intercultural* funcione sólidamente, habría que impulsar ciudadanías tales como la activa, responsable, crítica y ambiental. Esto es, ciudadanías que impliquen, correspondientemente:

- Una participación activa y creativa para gestionar asuntos comunes y corresponsabilidad con la mejora de la sociedad, lo cual se hace más viable si se tiene un Sentimiento de Pertenencia a ésta (*Ciudadanía Activa y Responsable*). Este tipo de impulso es necesario por la falta de participación e involucramiento de la sociedad en asuntos públicos, generada principalmente por desempeños corruptos en la esfera política.
- Una posición crítica frente a la propia cultura y otras, a través de la defensa de argumentos propios y la asunción de responsabilidades, lo que posibilitará la transformación de la sociedad (*Ciudadanía Crítica*). Esto como resultado de que la sociedad mexicana, por su apatía política y falta de participación (como mencionamos anteriormente) ha dejado que los gobiernos decidan por él, pero no bajo la característica de representatividad de la democracia, sino respondiendo a los intereses particulares de algunos políticos.
- Una concepción del medio ambiente como un bien común que debemos cuidar para poder seguir habitando en nuestras localidades y el planeta mismo (*Ciudadanía Ambiental*). El cambio climático está afectando continuamente el territorio mexicano causando sequías, inundaciones, entre otros fenómenos naturales.

Es de mencionar que nosotros optaremos por nombrar nuestro perfil de ciudadanía como *Ciudadanía Democrática e Intercultural*, porque aunque apostemos fuertemente por las anteriores ciudadanías (activa, responsable, crítica y ambiental), consideramos en primer lugar que todas pueden ser aplicadas en la concepción de Ciudadanía Democrática e Intercultural y, en segundo lugar, porque apostar como fin último por un perfil de ciudadanía bien concreto puede dar mayor claridad y focalización a su consolidación.

Habiendo evidenciado la importancia de la ciudadanía por los fenómenos socio-políticos que imperan y por la necesidad que tiene toda sociedad de perfilar el tipo de persona que desea que la habite, es necesario avanzar hacia la concreción de este ideal. Es decir, una vez perfilada la concepción de ciudadanía, se tiene como consecuencia lógica estructurar un sistema de formación que lo posibilite.



## Capítulo 2. Formación para la Ciudadanía

Una vez destacado el perfil de ciudadanía por el que deberá apostar México, es imprescindible tratar las formas en que la ciudadanía ha sido abordada por la educación para materializar sus propósitos; de esta manera podremos optar por los procesos educativos que de una mejor manera consoliden el perfil de ciudadanía anhelado.

Comenzaremos por señalar los antecedentes de lo que tradicionalmente se ha llamado Educación para la Ciudadanía (EC) hasta llegar a los más recientes discursos que prefieren reconocerla como Formación para la Ciudadanía (FC).

Posteriormente nos valdremos de estudios recientes para conocer lo que actualmente se está discutiendo sobre FC a nivel global, regional y nacional, lo que nos evidenciará los elementos clave para el logro de los objetivos de la FC. Por esta razón es que a lo largo del presente capítulo encontraremos reflexiones y comparaciones, que van desde perspectivas macro hasta situaciones particulares del caso mexicano.

### ***2.1 Conceptualización de la Educación para la Ciudadanía***

Es a mediados del siglo XVIII cuando aparece la idea moderna de educación cívica o también llamada civismo, concebida como un cuerpo de conocimientos dirigido a capacitar al ciudadano para el ejercicio de la democracia (Guevara, 1998). La idea de capacitar al ciudadano para este ejercicio respondía a dos eventos puntuales en ese momento: la Independencia de los Estados Unidos de América (1775), la cual establecía la democracia como sistema político, y la Declaración de los Derechos Universales en Francia (1789), que consolidó los replanteamientos en la materia.

En los siglos XIX y XX, el establecimiento de los Estados-nación fortaleció la concepción de una educación cívica, en este caso debido a que ésta resultaba el medio idóneo para la conformación de la identidad nacional, tan necesaria desde la perspectiva de gobernabilidad, en momentos de inestabilidad política, económica y social.

## Formación para la Ciudadanía

Dentro del marco del siglo XX es importante destacar el año de 1944, por ser en esta fecha cuando se dicta en Inglaterra una nueva ley con respecto a la educación cívica, en donde lo sobresaliente fue que por primera vez se dio el estatuto legal al concepto de EC. En palabras de Guevara (1998), “ésta debería de desarrollar las diversas aptitudes y habilidades del alumnado y prepararlo para cumplir sus responsabilidades ciudadanas” (p. 69).

A partir de entonces ha habido una amplia gama de denominaciones y conceptualizaciones con respecto al término de EC a nivel mundial, cuestión que en este apartado se abordará brevemente, con el propósito de unificar criterios.

Los últimos años se caracterizan, entre otras cosas, por los esfuerzos realizados para consensuar, aunque sea a nivel regional, lo que se entiende por EC, con el propósito de controlar sus avances y alcances. Por lo general, hay una gran diversidad de términos por países para referirse a ésta (De Weerd y Gemmeke, 2005), así como de nombres para las asignaturas que abordan este tipo de educación (Osler y Starkey, 2004). La anterior situación es lógica, bajo el hecho de que el concepto de ciudadanía responde, como ya hemos visto, a un contexto y a un momento particular de las sociedades.

Sin embargo, desde una perspectiva cronológica reciente y de esfuerzos regionales por unificar la conceptualización, cabe destacar que es a partir de 1997 cuando el Consejo de Europa opta precisamente por el término de Educación para una Ciudadanía Democrática (ECD) para los países miembros. Lo que se entiende por ella, expuesto en Espínola (2005) es “Un conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (p. 3).

Posteriormente, en el año 2001, en otras latitudes, la Organización de Estados Americanos (OEA) se pronuncia en la Carta Democrática Interamericana por una EC basada en valores democráticos (Levinson, 2007a). Esta perspectiva la consolida el BID en un documento que analiza la situación de la región latinoamericana en este ámbito (Espínola, 2005). Es de destacarse que Reimers y Villegas (2005) apuntan que para adoptar este tipo de educación en Latinoamérica se requiere “una cultura democrática que consolide instituciones democráticas en el conjunto de significados y valores ampliamente compartidos por la mayoría de la población así como en sus competencias para participar políticamente de forma efectiva” (p. 66).

A pesar de los esfuerzos regionales destacados anteriormente por unificar un término y su conceptualización de lo que hasta el momento se denomina genéricamente como EC, todavía existe una gran gama de formas para referirse a ésta. Entre otras denominaciones destacadas encontramos la de *Educación Cívica* de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) y la de *Educación para una Ciudadanía Activa y Responsable* de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés)<sup>55</sup>.

Dado que no es objeto de este estudio el precisar las denominaciones del término a través del tiempo, nos detendremos aquí en la conceptualización de las denominaciones regionales para pasar a un plano de país.

Como puede observarse en el desarrollo anterior, la mayoría de las referencias emplean el término de Educación para la Ciudadanía, más que el de Educación Cívica. Lo anterior puede deberse a que el término de Educación Cívica se asocia en mayor medida a una educación de tipo más cognitivo y principalmente referente a la adquisición de conocimientos e información acerca de la democracia, su gobierno e instituciones. En cambio la Educación para la Ciudadanía es un concepto más amplio que incluye el desarrollo de competencias ciudadanas (Cabrera, 2007).

Sin embargo, aún hay un debate más actual con respecto al término de *Educación para la Ciudadanía* y es el que pone a discusión el empleo de la palabra *educación*. Autores como Levinson (2007a) señalan que el empleo de *formación* indica una aproximación incluso más completa que educación, es decir, “Mientras instrucción y hasta educación pueden referir a la transmisión y adquisición de hechos y conocimientos mediante procesos mentales, formación apunta a hábitos y afectos, con la intención de modelar formas de percepción y conducta en la vida cotidiana” (p. 95).

La postura anterior es secundada por autores mexicanos como Araujo-Olivera, Yurén, Estrada y De la Cruz (2005), quienes atribuyen a la *formación* la adquisición de habilidades, actitudes y competencias; y por Yurén (2007), quien la percibe como un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir.

---

<sup>55</sup> El término ha sido identificado así en la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en el 2004.

## Formación para la Ciudadanía

De hecho, la asignatura que actualmente se imparte en México relacionada con cuestiones ciudadanas se denomina “Formación Cívica y Ética”. Bajo el marco que hemos estado trabajando, se puede advertir que se trata de una enseñanza que procura un trabajo bajo el enfoque de competencias y ampliamente conectada con la vida cotidiana del alumnado, por el empleo de la palabra “Formación”. Sin embargo, el hecho que se emplee el término de *cívica* nos puede remitir aún a un tipo de aprendizaje más memorístico que vivencial. Esta discusión, junto con la profundización en el término de *ética* empleado en el nombre de la asignatura, será abordada más exhaustivamente en el capítulo cuatro, cuando se analice dicha asignatura en el marco de la FC en México.

Bajo estas reflexiones es de mencionar que en esta investigación se optará por el término de *Formación para la Ciudadanía*<sup>56</sup> para referirnos a lo que genéricamente se ha referido como *Educación para la Ciudadanía*, por considerar como válidos los argumentos expuestos anteriormente.

A partir de lo que se ha entendido por ciudadanía en el capítulo uno, se destacará a continuación una concepción propia de FC:

Proceso integral orientado al fortalecimiento y desarrollo de competencias<sup>57</sup> relacionadas con la convivencia de las personas en un colectivo, su grado de implicación en él, los valores que eligen, sus juicios sobre ellas mismas, otras personas, los procesos y las cosas que las rodean, todo en un marco de derechos y obligaciones que los resguardan (Definición propia).

Una vez definida la concepción de FC que guiará la presente investigación, comencemos a adentrarnos en los estudios realizados sobre el ámbito que nos ocupa para tener un panorama amplio de lo que se ha discutido y se está discutiendo actualmente.

---

<sup>56</sup> Cabe mencionar que, independientemente de esta postura adoptada, a lo largo del documento se respetarán las denominaciones de las diferentes instancias o de los y las autores cuando éstas se refieran directamente a la materia o a su propia concepción de FC.

<sup>57</sup> Las competencias son consideradas por nosotros como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan en interacción con otros y hacen posible que la persona se desempeñe con eficacia en determinados contextos (Meléndez, 2005).

## **2.2 Antecedentes de Investigaciones sobre Formación para la Ciudadanía**

Los antecedentes sobre estudios de FC a nivel global datan de 1971, cuando la IEA realiza el primer estudio sobre el tema, en busca de información sobre conocimiento cívico, valores democráticos y participación en actividades políticas. El estudio concluyó que ninguno de los estudiantes de los países de la muestra<sup>58</sup> alcanzaron calificaciones altas en los factores mencionados (Torney-Purta et al., 2001).

Cabe también destacar el estudio de Almond y Verba publicado en 1963, que aunque no contaba con una muestra exclusiva de adolescentes, produjo información abundante sobre este grupo de edad, en cinco países<sup>59</sup>. Entre sus principales conclusiones destaca que, una enseñanza explícita de política aumenta el sentimiento de competencia política de los futuros ciudadanos, pero esta relación depende mucho de los contenidos de la enseñanza.

A nivel de la región de Latinoamérica no se ha encontrado ningún estudio en este ámbito antes de los años noventa. Se realizaron incursiones parciales en la región cuando Chile y Colombia participan en la segunda aplicación que hace el IEA en 1999 con respecto al tema de la FC. Cabe mencionar que esta segunda aplicación se realiza porque se considera necesario conocer la nueva realidad argumentando las transiciones políticas, económicas y sociales por las que atravesaba en ese momento el planeta.

En México, se considera como un antecedente en este tipo de estudios el de Rafael Segovia *La politización del niño mexicano*, de 1977 (Guevara y Tirado, 2006), que como se señala anteriormente, entre sus principales resultados destacaba que los/as niños/as percibían que los ciudadanos eran los últimos capaces en cambiar las leyes.

Es de mencionarse la elaboración de dos *estados del conocimiento* en éste país, uno que abarca de 1982 a 1992 (Maggi, Alonso, Vidales y Walker, 2003), y otro que va de 1990 a 2001 (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003). En el primer estudio se contabilizaron 101 producciones que incluyen temas como educación, valores, derechos humanos, educación cívica y educación ambiental (Bertussi, 2003), mientras que en el segundo se destacan 93 que corresponden única y

---

<sup>58</sup> República Federal de Alemania, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos.

<sup>59</sup> Inglaterra, Italia, México, Estados Unidos de América y Alemania.



específicamente al eje de Formación Cívica (Tapia et al., 2003). Lo anterior evidencia, por un lado, la preocupación de algunos por contar con un panorama actualizado sobre el tema y los avances realizados en una década, pero también la escasa producción investigativa sobre el tema, en comparación con otras disciplinas. Cabe señalar que actualmente se está realizando un estado del conocimiento relacionado con la FC por la SEP (B. García, comunicación personal, 15 de mayo de 2009). Como puede observarse, existe una continuidad casi por década sobre la elaboración de este tipo de estudios, lo que nos habla de una sistematicidad, interés y rigurosidad en el tema.

Mucho se ha avanzado en la calidad de los conocimientos, las percepciones, las habilidades y la participación en FC desde los primeros estudios. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer, y buena prueba de ello son algunos de los resultados obtenidos a partir de entonces y que se analizarán en el punto 2.3.

### ***2.3 Elementos Clave de la Formación para la Ciudadanía***

Los elementos clave de la FC se han obtenido a través de un análisis de contenido de las más recientes investigaciones en torno al tema. Contar con estos elementos nos permitirá tener un marco teórico amplio y actualizado; asimismo, nos dará elementos para elegir de una manera más asertiva un modelo que nos guíe para analizar la situación mexicana en este ámbito. A continuación se destacará brevemente el método empleado para el análisis de estos estudios. No obstante, una descripción más detallada se encuentra en el capítulo metodológico.

En un primer momento, se seleccionaron los documentos a analizar, los cuales se trataban de estudios relacionados con la FC en secundaria, principalmente, aunque cabe mencionar que también se analizaron estudios de primaria en el terreno de la interculturalidad, debido a que la producción de investigación en secundaria sobre este rubro es escasa, y se trata también de rastrear los caminos por los que empieza a perfilarse el tema de la interculturalidad, por la importancia que se destacó de ésta en el capítulo uno. Asimismo, se revisaron estudios de alcance global, regional, nacional y estados del conocimiento, que brindan un panorama de la producción investigativa y bibliográfica sobre la FC. Todos estos estudios tienen un corte investigativo, es decir, implican un aporte de conocimiento nuevo y original.

Una vez seleccionados los estudios, se organizaron en un cuadro resumen que contiene el nombre del estudio, autores, año de publicación, muestra, propósito y principales aportaciones.

Los estudios se encuentran organizados por la zona geográfica que abarcan (global, regional o nacional) y el año de publicación (ver Anexo 2.1).

Una vez realizado el análisis, se estableció que los elementos clave de la FC son: el contexto, el currículum, la escuela, el aula, el profesorado y la evaluación. Estos se expondrán a continuación.

Sin embargo, cabe hacer algunas precisiones antes de su abordaje. No se identificó ningún estudio que enfocara de manera específica al contexto, pero se distinguió como una cuestión que determina la actuación del resto de los elementos, por lo que lo hemos referido como un elemento clave. Por otro lado, aunque la escuela y el aula son entidades que van muy unidas en algunas investigaciones, decidimos considerar a cada una de manera separada, para poder destacar las potencialidades de cada una de ellas. Esto debido a que encontramos que en las escuelas se refiere de manera importante que las actuaciones democráticas en su interior incentivan la FC mientras que, por otro lado, se encontró que el aula representa un espacio idóneo para la formación del Juicio Crítico como parte del espectro de la FC.

### **2.3.1 El contexto, andamiaje de la Formación para la Ciudadanía**

Los principales estudios que nos permiten sostener que el contexto es un elemento clave de la FC pertenecen a: Torney-Purta et al. (2001); Romero (2000); Osler y Starkey (2004); Coll, (2007); Comisión Europea (2007); Rosales (2005); Conde (1997), García, et al. (2007). Sin embargo también existen otros/as autores/as que soportan esta premisa, los cuales se encontrarán a lo largo de este apartado.

El contexto que rodea a la FC es fundamental para su éxito. Esta afirmación debe ser pensada desde varias perspectivas: una es considerando que las instituciones que constituyen este contexto se desarrollan armónicamente con sus propios ideales y que, por ende, el individuo, formado bajo sus principios, pueda encarnarse de manera natural en procesos relacionados con el funcionamiento de ellas desde una perspectiva ciudadana<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Este ideal en las aspiraciones de un contexto ciudadano propicio nos lo puede evidenciar el proyecto de Euridem. Este proyecto, al estudiar sistemas democráticos formales en Dinamarca, Alemania y Holanda, destaca que en la legislación se postula que el alumnado no sólo debería participar en consejos de estudiantes, sino que éstos deberían estar representados en las principales juntas a nivel local, regional y nacional. También se destaca en el estudio la existencia de sindicatos escolares de estudiantes los cuales son rutinariamente consultados por el gobierno cada vez que se propone un cambio educativo (Torney-Purta et al., 2001).

Otra perspectiva es considerar que estos alcances no son el común denominador en la mayoría de los países, a pesar de que desde finales de los ochenta empezaron a gestionarse en todo el mundo reformas que apuntan hacia sistemas democráticos (Torney-Purta et al., 2001). Por ello es que existe la imperiosa necesidad de insistir sobre la materia a nivel global. Lo que tenemos, de hecho, son contextos convulsionados, en donde los propósitos de las instituciones no logran concretarse plenamente con respecto a sí mismos, causando situaciones contradictorias y anacrónicas.

Partiendo del hecho de que el contexto actual no es el ideal consumado para que se desarrollen los ideales de ciudadanía, es de vital importancia que así sea reconocido y que se distinga entre lo que está sucediendo realmente y las perspectivas o ideales a los que se quiere llegar, si lo que se quiere es trabajar para una verdadera transformación y no hacia el impulso de una especie de esquizofrenia ciudadana.

Para poder contar con mayor claridad sobre la situación del contexto de la FC es importante responder cuestiones tales como “¿Qué y quiénes conforman este contexto y cómo se relacionan?”, “¿Cómo influye el contexto en la FC?” y “¿El contexto resulta un andamiaje que posibilita el mejor desarrollo de la FC o se convierte en obstáculo?”

El contexto de la FC consiste en un sistema de relaciones, que se establecen entre el individuo sujeto de la formación y las distintas personas, instituciones y procesos con las que interactúa para influir o ser influido en asuntos relacionados con su ciudadanía presente y futura.

En relación a los sistemas que conforman un contexto, es de destacarse el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual ha servido de base para varios modelos que estudian los contextos que rodean diversos procesos educativos<sup>61</sup>. Es por modelos como el ecológico que generalmente se piensa en el contexto de procesos educativos a partir de distintos niveles, unos más cercanos y otros más lejanos, pero que igualmente influyen en los procesos de aprehensión.

Tomando como base el pensamiento de Bronfenbrenner, llamaremos microsistema al conjunto de relaciones más cercanas del alumnado adolescente, sujeto de nuestra formación. Este microsistema está constituido por el grupo familiar: padres, hermanos/as, abuelas/os, tíos/as y

---

<sup>61</sup> Evidencias de ello son el modelo pedagógico del Programa de Educación Inicial no Escolarizada de Conafe (CONAFE, 2006) y el modelo del Octágono del IEA, que visualiza las formas en cómo la vida diaria de la juventud en sus hogares, con sus pares y en la escuela, sirven como un tejido para el pensamiento y la acción de los jóvenes en el contexto social y político (Torney-Purta et al., 2001).

primos/as; sus relaciones de pares (ya sean las establecidas en el ámbito escolar o fuera de él); el cuerpo directivo administrativo y docente del centro escolar, así como el curriculum escolar; y la comunidad local: individuos de la comunidad, líderes políticos, organizaciones juveniles y centros de trabajo.

En un nivel menos directo, pero igualmente significativo en la vida cotidiana del alumnado, postularemos la categoría de macrosistema, en la cual retomaremos algunos elementos que Torney-Purta et al. (2001) plantean también como elementos de influencia. El macrosistema se encuentra constituido por procesos e instituciones de tipo político, económico, social, religioso y educativo, así como de símbolos locales y nacionales y la posición internacional que ocupa el país del alumnado.

Cuatro importantes actores que se han venido consolidando en los últimos años como parte importante del macrocontexto de la FC son la sociedad civil, las llamadas “ciudades educadoras”, los medios de comunicación y las redes sociales (Internet).

Entendiendo por *sociedad civil*<sup>62</sup>, según Romero (2000), “el conjunto de personas que se organizan independientemente de los ámbitos gubernamentales, bajo el ímpetu de amparar los derechos que no han sido lo suficientemente defendidos por las instituciones creadas para ello y en busca de una vida plena” (p. 9). En el caso de México, Woldenberg (2007) ha reconocido la importancia de este actor en la nueva formación ciudadana de los y las mexicanas, dado que se ha incrementado este tipo de movimientos en los últimos años.

Asimismo, se encuentran las *ciudades educadoras*, las cuales han canalizado sus múltiples dinámicas sociopolíticas para la formación de ciudadanos (Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008).

Finalmente, cabe destacar a los *medios de comunicación*, considerados dentro del macrocontexto como un elemento que influye fuertemente en la FC. Prueba de ello son los resultados de Torney-Purta et al. (2001), los cuales señalan que, a un mayor empleo de los medios de comunicación para informarse sobre política, mayor son las aspiraciones de participar en las elecciones. Lo anterior nos permite vislumbrar que los medios de comunicación son una influencia en la constelación ciudadana del individuo. Sin embargo, es importante

---

<sup>62</sup> Este actor lo destacaremos dentro del macrosistema, por ser un actor que, aunque actual y significativo en la constelación de la FC del estudiantado, no es un agente lo suficientemente familiar o accesible, como lo es la escuela misma o el núcleo familiar, como para incluirlo en el microsistema del alumnado.

estudiar el fenómeno sobre el hecho de que los medios de comunicación tienden a evidenciar una noticia más que otra, e incluso lo que se *vende* es una determinada postura sobre la noticia.

Las redes sociales (por ejemplo, Facebook, Twitter, principalmente) han ido tomando una importancia fundamental en la organización de la sociedad civil, para quien tiene acceso a ellas. Prueba de esto son las movilizaciones del 15 de mayo de 2011 en el territorio español, las cuales fueron convocadas principalmente por este medio y difundidas posteriormente a través de relaciones personales.

Una vez explicitados algunos de los principales actores que representan el contexto, es posible señalar que los elementos que influyen en la FC provienen tanto del microsistema como del macrosistema. Esto lo confirman diversos autores, entre ellos Torney-Purta et al. (2001), quienes mencionan que la FC está influenciada no sólo por la escolaridad, sino por todo un sistema de relaciones con la comunidad, la familia, los pares, los medios y la cultura política<sup>63</sup>.

Otro argumento que da solidez a esta tesis son los resultados del estudio de Tirado (2004), en donde se asegura que el contexto sociocultural y económico del estudiante es el componente que se asocia con más peso al desempeño escolar<sup>64</sup>.

- ¿Cómo se relacionan los diversos actores del contexto?

Lo interesante de reconocer la amplitud y la influyente potencia del contexto nos hace reparar en que un trabajo conjunto entre los diversos colectivos, tanto de la esfera del microsistema como de la esfera del macrosistema, pueden influir significativamente en el alumnado. Esto lo puede legitimar desde un sentido positivo, un estudio de buenas prácticas de la Comisión Europea. El común denominador de las prácticas que resultaron exitosas, en el estudio, eran prácticas que involucraban amplias comunidades, especialmente aquellas que combinan niveles, proveen variados tipos de educación y trabajan con diferentes grupos de edad. El resaltarlas

---

<sup>63</sup> Algunas evidencias empíricas sobre lo anterior las brindan Torney-Purta et al. (2001) al señalar que, dado que la calificación total del estudio que versa sobre FC tiene una variación relativamente pequeña entre los países en comparación con estudios de matemáticas (25 de los 28 países participantes del estudio difieren de la media internacional por menos de media desviación estándar), se puede deducir que el conocimiento cívico no depende sólo de los métodos instruccionales, sino que depende de manera importante de elementos de contexto.

<sup>64</sup> Esta aseveración proviene del estudio de Tirado (2004) *Perfiles del EXANI-I*, en el cual se analizan los resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), los cuales buscan completar los criterios de admisión de estudiantes al ciclo de bachillerato, es decir, los resultados provienen del alumnado recién egresado de la secundaria.

como prácticas exitosas se debía a que observaban en los participantes la adquisición de nuevas habilidades y su activación a través de un involucramiento amplio (Comisión Europea, 2007).

Además de reconocer los elementos que conforman el contexto y la potencia de sus influencias, es importante advertir qué metodologías puntuales refuerzan este impacto y operatividad. Existen metodologías probadas que impulsan las relaciones estructuradas entre el alumnado y el contexto que apuntan a un ejercicio ciudadano real. Una de estas metodologías que se proyecta en la vanguardia pedagógica es el *service-learning (aprendizaje-servicio)*. Este consiste en que el alumnado acceda como voluntario en algún programa de su comunidad durante un periodo de tiempo y que puede coincidir con un curso que le permita desarrollar competencias ciudadanas<sup>65</sup> (Folgueiras et al, 2008).

Otras metodologías, se brindan desde los centros educativos. Estas metodologías se caracterizan por comprender acciones con una fuerte implementación en la comunidad, así como por una fuerte identificación de sus componentes en un proyecto de centro bien definido. Son centros que garantizan el servicio a la comunidad en la cual se integran y que proyectan su actividad en ese territorio (Subirats, 2001).

En México, existen diversos programas que impulsan de manera estructurada la relación entre el alumnado y la comunidad. Entre los principales cabe mencionar el programa *Nosotros los Jóvenes, Proyecto Ciudadano*, promovido por el IFE y el *Civic Education Center*, a través de las escuelas, con el fin de fortalecer las actividades entre el alumnado y la comunidad. Otro proyecto es el ejercicio infantil y juvenil *Nuestra democracia es participar en la escuela que queremos*, el cual consiste en la votación del alumnado para manifestar sus necesidades escolares. El proyecto es promovido por el IFE en colaboración con la SEP.

Asimismo, el Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética 2006 potencia la relación escuela-comunidad, al incorporar en el último bloque los “Proyectos de trabajo”. En estos se busca la integración de los aprendizajes desarrollados en los bloques anteriores con la exploración del entorno sobre una problemática elegida (SEP, 2007b). Es decir, se insiste en partir de la realidad de la comunidad para incidir en ella.

---

<sup>65</sup> Estas competencias se conjuntan en: el conocimiento y facilitar el acceso a los ciudadanos para hacer uso de los recursos propios de la comunidad; desarrollar procesos donde puedan ejercer la capacidad de decidir, de controlar, etc.; y actitudes responsables y comportamientos comprometidos con la transformación social; competencias prácticas de ciudadanía (habilidades para tolerar al otro, trabajar junto a personas distintas); desear participar en procesos públicos, la implicación procurando estimular la conciencia ciudadana para pasar de la delegación y dependencia a la asunción de compromisos y riesgos, desde la sensibilidad hacia la justicia y el compromiso en una justa distribución de los recursos.

## Formación para la Ciudadanía

Existen además una serie de organismos de la sociedad civil que desde sus propias trincheras impulsan proyectos para los jóvenes y la comunidad, como es el caso de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, Asociación Civil, a través de cuyo proyecto se ofrece una alternativa de Formación para jóvenes en materia de participación ciudadana (IFE, s/f)<sup>66</sup>.

El análisis anterior nos da pie para resaltar que los proyectos de vinculación entre alumnado y comunidad impulsan la participación, además de ser el elemento que las dinamiza. Por ello, puede pensarse el contexto como materia viva y uno de los elementos claves para el impulso de una *Ciudadanía Activa*.

### - ¿Cómo influye el contexto en la FC?

El contexto ejerce una gran influencia en las actuaciones del individuo, dado que le hace poner en marcha mecanismos para resolver situaciones a las que se enfrenta cotidianamente y que le permiten continuar relacionándose con individuos, instituciones y procesos que se le presenten; es decir, el contexto le demanda una participación activa. Por ello, el contexto representa un elemento significativo para la FC, incluso más que un discurso que podría resultar para el alumnado algo abstracto y alejado de sus prácticas cotidianas.

Sin embargo, la realidad actual no es precisamente el ideal encarnado de la FC; por eso resulta tan compleja la articulación del discurso escolar frente a la realidad ciudadana.

La fuerza del contexto es algo que puede resultar muy efectivo si se sabe aprovechar su potencial con propósitos educativos; si no, puede resultar contraproducente, sobre todo en ámbitos de la FC. Dado entonces que la influencia del micro y macrosistema es tan fuerte, habrá que apostar por establecer líneas pertinentes para que el alumnado se ejercite en prácticas que lo beneficien como ciudadano y, asimismo, beneficien a la ciudadanía en la que se inserta. Apostando por la idea de que los cambios a nivel individual tienen sus efectos en el microsistema del individuo pero también en el macrosistema, es que se sacará provecho del contexto como elemento educativo. Es interesante destacar una idea importante sobre la fuerza del alumnado para transformar la sociedad:

---

<sup>66</sup> Uno de sus propósitos consiste en identificar los problemas de la comunidad y sus causas de acuerdo a la interpretación de los propios sujetos, aportar nuevos elementos e información para mejorar o superar críticamente dicha interpretación y definir así caminos viables para enfrentar de manera colectiva los problemas identificados.

Los sujetos que se transforman a sí mismos transforman las relaciones de dominación, promueven el establecimiento de interacciones humanas democráticas y transforman su escuela. Una escuela transformada a su vez incidirá en otras instituciones sociales y estructuras de poder como los sindicatos, los grupos de padres, la opinión pública o el mismo sistema educativo. (Conde, 1997, p. 150)

Esta premisa nos da luz para que no consideremos el convulsionado macrocontexto, un impedimento para el ejercicio de la ciudadanía. El alumnado formado bajo un régimen democrático debe y puede hacer cambios desde su calidad de alumnado e influir en la mejora ciudadana democrática, así como el contexto lo influye a él.

Esta reflexión nos marca el foco de nuestra intervención y, al mismo tiempo, la perspectiva. Esto es, la escuela tiene la responsabilidad de articular andamiajes para que se desarrollen acciones en donde se ejerciten prácticas significativas de tipo ciudadano. Si dichas prácticas están siendo significativas, podrán desarrollarse naturalmente en el microsistema y, con una influencia masiva posterior, en el macrosistema.

La paradoja frecuente es que el macrosistema y uno o varios elementos del microsistema no se encuentran en armonía con el discurso escolar o, si nos vemos optimistas, el macrosistema con las posibles prácticas democráticas de la escuela. El alumnado entonces vive en una contradicción que puede o no reconocer. Desde la perspectiva del estudio de Torney-Purta et al. (2001), se puede destacar que hay una brecha entre lo que el alumnado cree y lo que el sistema trata de fomentar. Algunos teóricos reconocen estas grandes paradojas y señalan la necesidad de salidas creativas ante estas encrucijadas, como García et al. (2007) quien habla de “impulsar que la cultura ciudadana existente sea objeto de atención y reflexión en el aula, si no el alumnado sólo podrá entrar en contacto con el ámbito de las aspiraciones sin saber qué hacer entre el mundo real y el que propone el programa” (p. 247).

Adhiriéndome a la premisa anterior, considero que el contexto real es una posibilidad de desarrollo, independientemente de que sea el ideal o no. Por supuesto, el *ideal* facilitaría las actuaciones, pero es una posibilidad más real cuando se reconoce la realidad de la que se parte y al ideal al que se quiere llegar; entonces no se estaría engañando al alumnado y éste no se sentirá engañado por el sistema y entre otras muchas otras cosas, participaría más.

Por su parte, Coll (2007) reconoce también la existencia de discursos discordantes entre escuelas, familias y comunidad. El autor destaca que frente a esto, se debe llegar a pactos



educativos y territoriales. Insistiremos en que, cuando el nivel de discrepancia entre una educación y otra se aleja de un determinado “punto óptimo”, pueden crearse otros obstáculos serios al aprendizaje, tanto del orden aptitudinal (distancia cognitiva) como actitudinal (oposición entre cultura corriente y cultura oficial), y pueden generar actitudes de resistencia ante la institución escolar. Sin embargo, si esta cuestión la vemos desde la psicología cognitiva que se esfuerza en justificar que el rendimiento y la realización del potencial de aprendizaje (según Vigotsky) se ven favorecidos cuando el sujeto afronta niveles de discrepancia moderada entre lo que se le presenta y lo que conoce, entonces nuestro alumnado aprenderá por contraste.

Resulta significativo aprender a valorar positivamente el contraste entre los proyectos curriculares de la escuela y los proyectos socializadores de otros agentes educativos. Obviamente, sin que esto implique llegar a situaciones de confrontación y falta total de interés (Coll, 2007).

La discusión anterior brinda los elementos para contestar la pregunta clave: “¿El contexto permite el mejor desarrollo de la FC o se convierte en obstáculo?”

El contexto posibilita el mejor desarrollo ciudadano si trabaja con la realidad del contexto y con el deber ser como parámetro legitimado, distinguiendo en la medida de lo posible ambas entidades y sus contradicciones. El contexto es un obstáculo si la escuela y el profesorado actúan alejados de la realidad del contexto, es decir, si se enfocan únicamente al deber ser.

Lo que se considera un obstáculo no es el hecho de que exista ya una contradicción entre lo que se diga y se haga, lo cual no es completa responsabilidad de la escuela (que, repito, es el ámbito en el que podemos tener mayor inserción a partir de la presente tesis), sino reconocer las contradicciones y separar lo real de lo deseable. Esto posibilitará la oportunidad de un aprendizaje significativo. En cambio, su negación provocará lo que anteriormente denominamos esquizofrenia ciudadana, que se puede convertir en uno de los principales obstáculos de la Formación para la Ciudadanía, desde la perspectiva del contexto y sus niveles de influencia.

### **2.3.2 El currículum, punto de partida clave de la Formación para la Ciudadanía**

Los estudios que nos permiten sostener que el currículum es un elemento clave en la FC pertenecen principalmente a los siguientes autores: Coll (2007); Cox (2006a); Eurydice (2005);

García et al. (2007); Levinson (2007a, 2007b); Reimers y Villegas (2004); Romero (2000). Estas investigaciones se caracterizan por analizar de manera individual o comparativa la currícula de distintos países y programas de estudio de FC, así como por emplear principalmente la técnica de análisis documental para el logro de sus propósitos.

Considerar el curriculum escolar como elemento clave para el desarrollo de la FC y otorgarle la posición de punto de partida, le implican una gran responsabilidad. Tal aseveración no proviene solamente de una intuición propia por la formación profesional y experiencias pedagógicas vividas o por el reconocimiento legitimado del que ya goza como instrumento pedagógico, sino también como producto de las investigaciones revisadas con respecto a la FC.

¿Por qué es el curriculum un punto de partida básico para la FC? ¿Cómo pasar de un clima de prescripción a uno de involucramiento real a través de lo planteado en el curriculum? ¿Cuál es la fuerza que posee el curriculum para sobrellevar tan enorme responsabilidad? ¿Es el curriculum un elemento que sólo atiende a los fines del Estado y, si fuera así, qué implicaciones tiene esto para la FC? Antes de responder a dichos cuestionamientos, habría primero que señalar qué entendemos por curriculum y, a partir de ahí, ir respondiendo a los anteriores interrogantes.

Se comparte con Coll (2007) la conceptualización de que el curriculum es “el conjunto de opciones y decisiones relativas a la concreción de las intenciones educativas en términos de aprendizajes esperados del alumnado” (p. 232).

El hecho de que la conceptualización del término se presente tan amplia, *conjunto de opciones y decisiones*, habla precisamente de una de sus principales características, que es que en él caben un sinnúmero de elementos que van conformando los aprendizajes del alumnado.

Sobre la misma concepción es importante tener presente que *las intenciones educativas* de las que se habla en esta conceptualización no se generan en el curriculum mismo. Ahí se operativizan y se desgranán didácticamente, pero éstas provienen de las políticas públicas, en este caso de las políticas educativas, las cuales perfilan las acciones ciudadanas en los países e incluso en las regiones. Tener presente esto en nuestro estudio es una cuestión de primer orden, debido a que el curriculum de FC abarca saberes y maneras relacionadas con la forma en que el Estado *imagina* a sus ciudadanos y ciudadanas.

Incluso Osler y Starkey (2001) aseguran que un marco de políticas claro a nivel global, regional, nacional y local contribuye a una formación ciudadana exitosa. Que el Consejo de Europa

## Formación para la Ciudadanía

pugne entre sus miembros por una Ciudadanía Activa, Responsable y Democrática; y que la Carta Democrática Interamericana de la OEA comprometa a los países latinoamericanos a trabajar por una Ciudadanía Democrática evidencia la existencia de políticas regionales que insisten sobre cuestiones de ciudadanía.

Sin embargo, diversos estudios señalan que las políticas regionales no son adoptadas a cabalidad por los gobiernos nacionales o incluso son entendidas de maneras diversas. Esto, lo muestra, por un lado, el estudio de Eurydice (2005) al señalar que, a pesar de que en los documentos regionales se ha apostado por la Ciudadanía Responsable, este no es un término asumido en la currícula de los diversos países, ya que lo que se encuentra en los documentos nacionales es una asociación del término de ciudadanía a algunos valores cívicos<sup>67</sup>. Por otro lado, en el caso de Latinoamérica, se señala que cada país concibe de manera diversa no sólo el término de democracia, sino incluso el de participación (Levinson, 2007). Lo interesante que se puede observar dentro de los estudios de la región, además de las diferentes concepciones de los conceptos relacionados con la FC, es que las tendencias por vivenciar una democracia real en los países de Latinoamérica está provocando nuevos planteamientos curriculares.

Lo que queremos destacar aquí es que, a pesar de que exista un marco de políticas regionales con respecto a la Formación para la Ciudadanía, lo que implica un avance importante, aún hay desencuentros entre éstas y las políticas educativas de cada país. Una justificación de esta situación puede residir en lo reciente de estos pactos regionales y, por ende, en la falta de un seguimiento riguroso por parte de los organismos responsables de impulsarlos.

Por su parte, las políticas educativas a nivel nacional presentan una mayor coherencia y cercanía con sus propios documentos educativos (currícula y Planes y Programas de Estudio) que con los de las políticas regionales. Esta idea es reforzada por autores como Manzano y Palou (2007), al señalar que “El gobierno democrático ha de reflejar en el currículo las competencias básicas imprescindibles y de acuerdo a su propuesta de política educativa definir la parte más genérica de las competencias y saberes básicos deseables” (p.274). Otra opinión con respecto a este tema en el contexto mexicano, resalta que:

La intención de que la escuela asuma la tarea de formar ciudadanos capaces de participar activamente en una sociedad democrática, ha estado presente en el discurso político y se ha

---

<sup>67</sup> Los valores cívicos a los que se asocia la Ciudadanía Responsable son la democracia, la igualdad, la participación, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad, a la justicia social, así como al conocimiento y al ejercicio de los derechos y responsabilidades (Eurydice, 2005).

reflejado en los enfoques pedagógicos y en los planes de estudio vigentes en diferentes épocas de la historia de la educación en México. (Rosales, 2005, p. 120)

Actualmente hay un mayor énfasis en la FC que en administraciones anteriores. Esto puede apreciarse en el caso mexicano en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en donde la FC se destaca tanto entre las *estrategias y líneas de acción*, así como en los *objetivos*, mientras que en el Plan Nacional de Educación 2000-2006 se abordaba de forma más somera.

Sin embargo, a pesar de que la cuestión ciudadana es abordada actualmente de manera más enfática, se observa la falta de un perfil ciudadano sólido, que sea un punto de partida común para que las acciones realizadas tengan un horizonte más claro, premisa que comparte García et al. (2007).

Una vez esclarecido el panorama sobre la procedencia de los lineamientos curriculares y cómo son asumidas las políticas regionales y nacionales en los diferentes espacios geográficos, abordemos de manera específica la FC en el curriculum escolar.

El hecho de que la FC debe estar presente en el curriculum escolar es una idea generalizada entre los países (Eurydice, 2005). Sin embargo, la forma en que se encuentra presente la FC en la currícula de cada país, es diversa, debido a que aún no hay un consenso mundial sobre una única manera de abordarlo, Ello da a la discusión sobre la FC un tinte polémico.

Existen tres formas básicas de abordar la FC en el currículo (Eurydice, 2005; Torney-Purta et al, 2001; Reimers y Villegas, 2005):

- Una asignatura independiente para encarar la FC
- Una perspectiva en donde la FC esté incorporada al área de Ciencias Sociales
- Una perspectiva transversal dentro del curriculum

El abordaje que generalmente se hace de la FC en primaria es bajo la perspectiva de que está incorporada al área de Ciencias Sociales, mientras que en el nivel de secundaria no hay una homogeneización en la forma en que se imparte. En Europa, casi la mitad de los treinta países que participaron en el estudio de Eurydice (2005) mencionan tenerla como una asignatura independiente, mientras que en Latinoamérica sólo cinco de los doce países que forman parte del estudio curricular comparativo de Reimers y Villegas (2005) la tienen como una asignatura

independiente; la realidad que predomina en estas últimas latitudes es la de que la FC forme parte del área de Ciencias Sociales.

Sin embargo, lo que marca las tendencias mundiales actualmente es que se están creando asignaturas independientes para el abordaje de la FC.

Frente a esta disyuntiva, es de mencionarse la actuación del profesorado, quien se posiciona por las tendencias integracionistas, esto es, prefiere que el abordaje se haga incorporando la FC a las Ciencias Sociales o que se trabaje de manera transversal a lo largo del currículo (Reimers y Villegas, 2005). Suponemos que en ello ven una corresponsabilidad compartida entre todo el profesorado y con el centro mismo.

En el caso de México, como resultado de un seguimiento realizado por el Departamento de Métodos de la SEP al Programa de FCyE de 1999 (SEP, 2002), se tomó en cuenta el deseo generalizado de la comunidad educativa de abordar la FC desde una perspectiva transversal. Por ello es que, entre otras cosas, consideramos que actualmente se plantea la FC tanto transversalmente como por asignatura específica en la educación básica.

Como lo mencionamos y evidenciamos anteriormente, la discusión en torno a la manera idónea de abordar la FC está en plena discusión y no hay un acuerdo regional ni global para atender una postura homogeneizada.

Teóricos como Reimers y Villegas (2005) se posicionan porque la FC sea una asignatura independiente y, al mismo tiempo, sea abordada de manera transversal. Bajo esta perspectiva, afirman que la currícula más sólidas en Latinoamérica es la de Colombia, Guatemala y México.

Dado que compartimos la anterior postura con Reimers y Villegas (2005), destacaremos algunos elementos más que nos permitan sostener que el currículo mexicano es uno de los más sólidos en la Región latinoamericana con respecto a la FC en educación secundaria<sup>68</sup>.

- *Asignaturas independientes.* El abordaje de la FC en secundaria se da a través de dos asignaturas independientes. Una de ellas es la de “Formación Cívica y Ética”, la cual es obligatoria y se imparte en segundo y tercero de secundaria, y la segunda es la

---

<sup>68</sup> En el apartado siguiente se destacan a grandes rasgos elementos que consideramos brindan solidez de base al currículo de FC. Sin embargo, un tratamiento más profundo sobre la asignatura de FC se encontrará en el capítulo cuatro.

asignatura de “Formación Ciudadana Democrática para la construcción de una cultura de la legalidad”, la cual es uno de los Campos Formativos a elegir de la asignatura estatal para los estados y se imparte en primero de secundaria. En primaria, también se aborda de manera independiente la FC, a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

- *Transversalidad.* El planteamiento de transversalidad que observamos en el programa de FCyE de secundaria (SEP, 2006b) se localiza dentro del *Enfoque*, en un apartado titulado: “Vinculación de Formación Cívica y Ética con las otras asignaturas del Plan de Estudios”. En este apartado se propone al profesorado que considere “qué otras asignaturas favorecen varias de las nociones, habilidades y actitudes de FCyE, por lo que es de gran utilidad recuperar algunos de sus elementos para enriquecer el trabajo con alumnos” (p. 21).
- *Formación inicial del Profesorado.* La existencia de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética.
- *Evaluación.* Los resultados obtenidos en México de las pruebas adaptadas del IEA brindan un panorama diagnóstico amplio sobre las percepciones del alumnado con respecto a la FC, así como la posibilidad de realizar comparaciones regionales y globales (Caso, González, Rodríguez, Urias, 2007; Guevara y Tirado, 2006).
- *Contexto.* Las acciones concertadas entre diversas instituciones, entre las cuales cabe destacar la SEP o las Secretarías de Educación Estatales, el Instituto Federal Electoral y la Secretaría de Gobernación (Woldenberg, 2007).
- *Materiales.* La producción de materiales de apoyo para la FC elaborados por el IFE (Conde, 2004) y el *Civic Education Center*.

La afirmación sobre la solidez del currículo mexicano sitúa al país en un punto de mira, debido a que se esperarían de él resultados contundentes, a nivel de actuaciones ciudadanas. Sin embargo, es importante considerar las influencias del contexto, tratadas anteriormente. Con esta precisión, lo que se quiere destacar es que, a pesar de que el curriculum sea para México un punto *sólido* en el universo de su FC, existen situaciones del contexto a las que se debe enfrentar para obtener los resultados esperados.

Esta reflexión nos lleva a pensar sobre los mínimos de arranque que debe tener cualquier currículo para poder enfrentarse sólidamente a los factores que va encontrándose en el contexto. Consideramos que el hecho mismo de considerar las situaciones externas como factores que influyen para el cumplimiento de los propósitos curriculares es, al mismo tiempo, un punto de partida básico y que puede asegurar con mayor certeza el éxito de la empresa.

Uno de los mínimos de arranque a considerar desde un aspecto estructural es el hecho de no sobrecargar al curriculum de contenidos. La saturación de este provoca un abordaje tradicional de los contenidos por parte del profesorado para poder cubrir lo *planeado*, lo cual le resta margen para la innovación. Además, causa frustración en el profesorado y alumnado por no poder alcanzar lo planeado.

Es importante también tener presente que el paradigma actual de aprendizaje a lo largo de la vida nos da una nueva visión en los planteamientos, esto es, que el curriculum de la educación básica no debe estar sobrecargado, como si no existieran otros momentos a lo largo de la vida para aprenderlos. El enfoque actual sobre el aprendizaje a lo largo de la vida plantea una formación continua y no enfrascada en una sola etapa del desarrollo humano. Ante esta situación, es necesaria la adopción de criterios coherentes para la selección y definición de contenidos, para ello Coll (2007) propone unos criterios para la revisión y rediseño curricular que denomina como *los básicos indispensables y los básicos deseables*<sup>69</sup>.

Es importante advertir que las propuestas curriculares actuales deben tener en consideración cuatro ámbitos (Manzano y Palou, 2007), siendo éstos:

- Favorecer el crecimiento y equilibrio personal
- Evitar la exclusión social
- Aprender prácticas para ejercer una ciudadanía activa
- Facilitar el acceso a estudios superiores

Como se puede observar, uno de los ámbitos a considerar en la currícula de todas las disciplinas es el hecho de *aprender prácticas para ejercer una ciudadanía activa*. Esta premisa nos evidencia la importancia de considerar el tema de nuestro interés en todas las asignaturas, lo que le da precisamente a la cuestión ciudadana un carácter transversal. Es decir, pensar el curriculum desde esta postura inviste a la educación de un tinte ciudadano transversal.

Una vez esbozado, lo que es importante considerar para el curriculum de cualquier disciplina, considerando que se destaca el abordaje de la FC misma, es necesario entrar en detalle en la disciplina de nuestro interés.

---

<sup>69</sup> Lo que entiende Coll (2007) por ellos es:

*Los básicos indispensables* son aquellos que en caso de no haberse logrado en la educación básica y obligatoria signifiquen una situación de riesgo de exclusión social para el alumnado. *Los básicos deseables* son los aprendizajes que contribuyen de forma significativa al desarrollo personal y social del alumnado, no comportan riesgos ni tienen implicaciones negativas de las anteriores en caso de no haber sido logrados. Son aprendizajes que pueden ser recuperados en procesos posteriores (Coll, 2007, p. 236 y 237).

Torney-Purta et al. (2001) menciona que los principales dominios de la Educación Cívica son: la democracia, las instituciones democráticas, la ciudadanía, la identidad nacional, los organismos internacionales y regionales, la cohesión y diversidad social. Por su parte, Eurydice (2005) asegura que los grandes temas que se abordan en la FC son: la orientación del alumnado hacia la cultura política, el pensamiento crítico y el desarrollo de determinadas actitudes, valores y la participación activa.

Sin embargo, se puede destacar que los contenidos coincidentes que actualmente se abordan a nivel global son la democracia, los derechos humanos y la historia (Torney-Purta et al., 2001; Osler y Starkey, 2004; Conde, 1997). Cuando se habla de democracia, se vislumbran temas como las elecciones o la libertad de expresión, el conocimiento de la democracia en general, sus puntos débiles y la lucha de la gente por la igualdad de derechos e inclusión (Torney-Purta et al., 2001)<sup>70</sup>. Lo anterior nos permite señalar que la democracia es un contenido que se aborda de manera importante y que además se tiene en la mira de continuar abordándolo. Asimismo, la currícula europea apuesta por la diversidad, y en esta región se postula por una educación intercultural (Eurydice, 2004; Osler y Starkey, 2004).

El estudio de Torney-Purta et al. (2001) menciona que los temas menos abordados son: Temas internacionales (migración internacional) y de bienestar social; otro de los temas que menos se tocan son el trato con los sindicatos.

Por su parte, Latinoamérica se caracteriza por la presencia del nacionalismo en su currícula, aunque actualmente apuestan por una visión más amplia: por un lado, la de grupos sociales de base local o étnica y, por otro, la Declaración de los Derechos Humanos, que subordina la nación a la humanidad.

Entre los contenidos que se tiene en perspectiva impulsar e incluso fortalecer en México encontramos la mención sobre el impulso de procesos educativos que posibiliten la competencia ciudadana (SEP, 2002; Reimers y Villegas, 2006; Sánchez, 2007).

Desde una perspectiva ideal actual, los componentes teóricos y prácticos deben estar abordados de manera equilibrada en los contenidos curriculares. Sin embargo, lo que se observa en la

---

<sup>70</sup> Es de destacarse que, de manera específica, el estudio de Osler y Starkey (2004) destaca asimismo los diez puntos clave que deben estar presentes en la currícula de las democracias multiculturales: la democracia, la diversidad, la globalización, el desarrollo sostenible, el imperio-imperialismo-poder, prejuicio, discriminación y racismo, migración, identidad/diversidad, perspectivas múltiples, patriotismo y cosmopolitanismo.



currícula sigue siendo un predominio de lo teórico, aunque con una perspectiva clara de insistir en lo práctico, a través del desarrollo de las competencias. Es decir, se percibe aún un clima curricular prescriptivo, pero con una intención clara de volverlos una vivencia práctica.

La importancia de continuar apostando fuertemente por los contenidos de la FC nos la reitera el estudio de Torney-Purta et al. (2001), al destacar la fuerte relación que existe entre el conocimiento cívico y las expectativas de participar en las elecciones. Es decir, los saberes que se impulsan en clase y proyectan la participación nos confirman la importancia de unos programas de educación cívica motivadores y de alta calidad para fomentar el conocimiento cívico y las habilidades para interpretar la comunicación política.

Para finalizar, es importante por la atención que le estamos dando a la Ciudadanía Intercultural, tener presente la existencia del modelo de Banks (1998), quien define cuatro estadios de desarrollo del currículo con respecto a la diversidad cultural:

- *Estadio de las contribuciones.*- El curriculum permanece esencialmente igual en términos de etnocentrismo, y sólo se hace referencia a algunos personajes notorios en la lucha por la igualdad de los derechos de las personas o se celebra alguna fiesta que tiene relación con alguna tradición de un grupo minoritario concreto.
- *Estadio aditivo.*- Este estadio implica un primer paso hacia la transformación curricular. En la clase se incorporan elementos de los grupos minoritarios en las clases ordinarias, pero su enfoque continua siendo desde la posición de la cultura mayoritaria con carácter subsidiario.
- *Estadio transformativo.*- Un curriculum que atraviesa esta etapa debe entenderse como un conjunto de prácticas y actividades escolares que permitan que el alumnado analice los conceptos desde distintas perspectivas étnicas y culturales.
- *Estadio de la toma de decisiones y la acción social.*- Comprende la perspectiva del estadio transformativo en cuanto a la *infusión* de la diversidad cultural a lo largo de todo el currículo, pero además añade otros elementos como la necesidad de que el alumnado tome decisiones y pase a la acción a partir de que la han aprendido en la escuela.

- La práctica del curriculum de la FC dinamizada por el profesorado

Una vez se ha profundizado sobre los contenidos y los enfoques de abordaje marcados anteriormente, consideramos necesario pasar precisamente a las actuaciones reales de lo discursivo. Por ello, abriremos la discusión con el siguiente planteamiento: ¿Cómo pasar de un clima de prescripción a uno de involucramiento, a través de lo planteado en el curriculum?

El curriculum puede plantear un enfoque basado en competencias, en su afán porque el alumnado se involucre de manera multidireccional en el aprendizaje. Sin embargo, el enfoque prescrito no implica por sí mismo que así sea abordado en el salón de clases. Se requiere de un mediador entre el curriculum y el alumnado. Por ello, afirmamos que la clave para pasar de un plano prescriptivo a uno de involucramiento es el profesorado.

El tema del profesorado será abordado ampliamente en un apartado posterior, dada su reconocida importancia en el ámbito de la FC. No obstante, aquí cabe desarrollar el papel del profesorado en relación directa con el curriculum.

El profesorado menciona al curriculum como punto de orientación clave para su desempeño en el aula, además de mencionar el hecho de utilizarlo junto con los textos oficiales para la preparación de la clase.

Lo planteado anteriormente nos lleva a pensar no sólo en el profesorado como punto clave de la FC, sino también en su formación inicial y actualización. Esto es, el profesorado, puente entre el curriculum y el alumnado, debe tener una formación coherente con los principios y enfoques del curriculum, con el fin de que lo aborde en el marco establecido y no precisamente porque el profesorado se exceda a la hora de llevarlo a cabo (en un estudio se destacó que el curriculum es mucho más atrevido que la práctica misma), sino para que conozca la libertad que acoge discursivamente a su práctica. El profesorado debe entonces desarrollar las competencias necesarias para encarar de una manera segura las demandas curriculares, debido a que la puesta en práctica del curriculum depende en gran medida de los logros cívicos del alumnado.

El profesorado de la asignatura de FC es algo más que un profesor o profesora: es un líder moral legitimado por la asignatura misma, en donde si habla de actos justos y cívicos tendría que encarnarlos de la misma manera. El profesorado tiene un lugar privilegiado en el curriculum y, reconocido así, se apuesta insistentemente por su formación inicial y actualización permanente, debido a que:

## Formación para la Ciudadanía

No se trata de diseñar más y más cambios, sino de potenciar al profesorado como uno de los responsables más decisivos, no para implantar reformas, sino para recrearlas e incluso para generar nuevos cambios que su análisis de la realidad y de sus alumnos le animen a emprender. (Coll, 2007, p. 63)

Para ir cerrando el apartado del “currículum, punto de partida de la FC”, es posible destacar los aspectos que hacen fuerte al currículum de FC: el hecho de que la FC lleve un tiempo determinada en el currículo (Torney-Purta et al., 2001); el que sea un tema abordado desde Organismos Internacionales y sea llevado asimismo a Acuerdos Regionales; el que la FC forme parte de las políticas públicas y éstas sean punto medular del desarrollo curricular en cada país; que represente un tema vivo, es decir, el hecho de que no haya un acuerdo mundial sobre la mejor manera de tratar la FC, si de manera transversal o en una asignatura independiente, o ambas, nos habla de que no está homogeneizada su práctica y, por cuestiones de contexto, cada país va adecuando a sus necesidades su propia postura. Lo que vemos que da éxito a la FC en el currículo es que se habla de la asignatura, y que se trabaje desde varios frentes institucionales.

Otra cuestión es que la currícula latinoamericana sobre FC se está reformando actualmente. En el caso de México, a partir de la nueva reforma curricular se han aumentado las cargas lectivas y se cuenta con un libro de texto específico para la asignatura (Rosales, 2005).

Sin embargo, para tener una visión panorámica, también destacaremos algunos de los elementos que consideramos le restan el éxito que se esperaría al currículo de FC: la falta de un monitoreo sistematizado de los acuerdos regionales que se firman en torno a la FC; la falta de estudios entre políticas educativas y cómo éstas se aterrizan a nivel curricular; la falta de investigaciones sobre la implantación de nuevos programas de FC, así como pocas cargas lectivas (las horas que se emplean en la semana para el abordaje de la asignatura van de una a dos horas semanales, según Eurydice (2005)).

Además, la sobrecarga de contenidos en la FC conduce a una transmisión tradicional de la asignatura. Otra cuestión que le resta fuerza a la FC es que no sean tomadas en cuenta las discrepancias entre currículum y realidad.

Una vez analizados los puntos importantes del currículo, es posible responder de manera puntual a los planteamientos iniciales.

- ¿Por qué es el curriculum un punto de partida básico para la FC?

El curriculum de FC es un punto de partida básico para el logro de los propósitos de la FC debido a que en éste se encarnan de manera didáctica los lineamientos de las políticas públicas, específicamente las educativas, que perfilan, entre otras cuestiones, el ideal de persona que se desea habite la sociedad. Es decir, aunque el curriculum represente un instrumento necesario en todas las asignaturas, es en la FC un elemento clave, dado que lo que ahí esté establecido marca lineamientos para su aprehensión tanto en lo teórico como en lo práctico sobre actuaciones ciudadanas, indispensable para la convivencia cotidiana.

Retomar la visión holística de John Dewey sobre el hecho de que uno de los fines últimos de la escuela es su función cívica, nos ayuda a reiterar con más fuerza el reconocimiento del curriculum de la FC como punto de partida fundamental. Y es que cabe destacar que, aunque esta función ha sido motor de la institución escolar por mucho tiempo, ésta se ha ido desdibujando frente a perspectivas implícitas o explícitas de acumulación de contenidos, que hoy mismo se cuestiona en pro de actuaciones más cercanas a la realidad del alumnado. Por ello, precisamente nos encontramos con tendencias que apuestan por un enfoque de competencias en la currícula actual.

Afirmar que el curriculum es clave para la FC nos da para pensar en dos sentidos: primero, que el curriculum debe contar con las características resaltadas por Coll (2007) para ser un punto de partida firme estructuralmente hablando (entre otras cosas, que no esté sobrecargado) y, en segunda instancia, la importancia de la intervención del profesorado. Esta cuestión nos hace responder ahora de manera sintáctica el segundo cuestionamiento: ¿Cómo pasar de un clima de prescripción a uno de involucramiento, a través de lo planteado en el curriculum? El profesorado es quien puede dinamizar el curriculum para que lo ahí planteado sea comprendido. Pensar en el profesorado como elemento clave para poner en práctica lo prescrito curricularmente, nos obliga a pensarlo como un actor formado sólidamente desde un inicio y actualizado constantemente.

Por lo anteriormente mencionado es que podemos afirmar que la fuerza que posee el curriculum para llevar la responsabilidad de la FC es la de contar con bases sólidas y con un mediador que las entienda, les de vida, las enriquezca, las haga suyas y del alumnado en pro de la convivencia ciudadana.

## Formación para la Ciudadanía

El último cuestionamiento que consideramos necesario hacer y responder a partir de los elementos analizados es el carácter político del currículum. ¿Es el currículum un elemento que sólo atiende a los fines del Estado y, si es así, qué implicaciones tiene éste para la FC?

El currículum, al provenir de lineamientos establecidos en las políticas públicas, tiene un alto contenido de directrices de Estado o, como Conde (1997) señala, “negar que en las escuelas existan procesos de reproducción y de dominación es asumir una postura ingenua” (p. 152). Sin embargo, consideramos que el hecho de que la currícula analizada, incluso la mexicana, provengan de lineamientos de sociedades democráticas, abre un espacio crítico legitimado para la transformación social. Esto es, el hecho de que el currículum pueda plantear el cuestionamiento de las leyes, aunado al conocimiento de vías legales para su modificación, lo convierte en un medio pedagógico legitimado por el estado para la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa.

Lo anterior nos hace pensar en que la utopía y el soñar con una sociedad distinta está acogido curricularmente. Habrá que ir a echar mano de los demás elementos, como es el profesorado, para que lo dinamice asertivamente, y en que el contexto sea utilizado como material de discusión y aprendizaje, precisamente por los contrastes que implica. Todo lo anterior hará del currículo de FC un punto de partida para el éxito de la misma.

### **2.3.3 La escuela como espacio democrático de Formación para la Ciudadanía**

Entre los principales estudios que nos permiten afirmar que la escuela es un elemento clave de la FC se encuentran los de Bertely (1998), Conde (1997,1998), Podestá (2004), Barriga (2008), Araujo-Olivera et al. (2005), Elizondo, A., Stig, A., Ruíz, D. (2007), IFE (2009), Rodríguez (2008), Sandoval (2000), Vilà (2005). Los estudios que conforman esta categoría se distinguen por identificar y analizar prácticas de FC que se desarrollan o se inhiben en el espacio escolar y/o en el aula.

En este apartado se ahondará sobre la escuela como un elemento clave de la Formación para la Ciudadanía. Dado el contexto observado en torno a ésta, es pertinente hablar no sólo de la escuela como elemento vertebral, sino de la *escuela democrática* como base de una FC. Romero (2000) asegura que “la escuela juega un rol vital en la consecución de objetivos democráticos

debido a que ayuda a adquirir el conocimiento y la capacidad que se necesitan para participar como ciudadano en una sociedad democrática” (p. 77).

La escuela es por antonomasia el lugar pensado para la formación de las nuevas generaciones. Sin embargo, es insuficiente pensarla actualmente sin un énfasis en lo democrático. La escuela democrática es un término que se ha ido acuñando en diferentes partes del mundo (Eurydice, 2005; Osler y Starkey, 2004); incluso ha estado formando parte del discurso mexicano desde los años noventa (Conde, 1997)<sup>71</sup>.

- ¿Por qué es actualmente insuficiente pensar en la escuela sin adjetivarle el término “democrática”?

Para responder a este cuestionamiento nos valdremos de la postura de Eurydice (2005), que nos destaca que “sólo si la ciudadanía se enfoca de manera democrática en los centros, podrán los alumnos adquirir un comportamiento cívico” (p. 60).

Es ya una afirmación común el reconocer que la escuela por mucho tiempo ha optado por colocar en un primer plano a lo cognoscitivo, dejando en un segundo término la formación de actitudes y práctica de destrezas. La acumulación de conocimientos ha sido sobrevalorada, y de hecho lo sigue siendo en cierta medida. Lo evidencian reflexiones recientes sobre la currícula sobrecargada que causa frustración en el profesorado y alumnado por anticipar el hecho de no poder ser abarcadas en su totalidad durante el curso escolar (Coll, 2007).

Frente a este reconocimiento, se perciben ciertos cambios a nivel mundial. Prueba de ello se evidencia en el paradigma de *Educación a lo largo de la vida*, en donde se señala que el aprender no sólo se refiere a lo cognoscitivo que ya se viene trabajando, sino también al aprender a hacer, a vivir juntos y a ser (Delors, 1996). Estudios de Eurydice (2005) también lo destacan, mencionando que cada vez más países ponen en práctica un enfoque activo *aprender haciendo*, el cual se centra no sólo en el centro, sino en la comunidad. En el caso de México, lo

---

<sup>71</sup> Conde (1998) considera que algunas de las líneas de gestión escolar que favorecen el ejercicio de las prácticas democráticas en las escuelas mexicanas han sido:

- La federalización escolar
- La elaboración de libros de texto regionales
- Los consejos de participación social
- La promoción de la autonomía de las escuelas
- Los proyectos escolares

anterior se evidencia en el actual programa de FCyE, que pasó de ser una asignatura de Civismo con demasiada información por memorizar, a una asignatura basada en el enfoque por competencias.

Es como si la escuela hubiera olvidado *por algún momento* que debiera formar a su alumnado para convivir armónicamente en su ambiente más próximo y con miras a un nivel más macro, y se centrara, en cambio, en hacerlo acumular conocimientos desarticulados de su vida real. Tiene entonces que reivindicar actualmente esos principios *cívicos* por los que se constituyó. Pero, además, esa reconstitución de la concepción de la escuela le implica tomar en cuenta el contexto que ahora le rodea y lo que observamos que le rodea como contexto político; es un énfasis necesario en lo democrático. Por ello es que nos aventuramos a referirnos a la escuela como un espacio democrático, más específicamente nos referiremos a *una escuela democrática*.

Para sustentar lo que llamaremos *escuela democrática*, entendamos por un lado las características de la escuela y por otro lo que entendemos por democracia para ver en qué medida el término “democrática” potencia algunas de las ya funciones naturales de la escuela.

- Una escuela democrática. ¿Es posible?

La escuela es un espacio de aprendizaje cognitivo, moral, socio-afectivo, político en el que prima la diversidad. El espacio escolar toma vida a partir de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, conformada por el cuerpo directivo, administrativo, el profesorado y el alumnado mismo, que a su vez interactúa de manera directa y/o indirecta de una manera más o menos consistente con la comunidad local y/o global. En la escuela se vivencian procesos de aprendizaje, socialización, convivencia, negociación, consenso, participación, transformación, inclusión, trabajo colaborativo y colegiado.

En la escuela se evidencian ciertas condiciones materiales, como son los recursos físicos, la organización del espacio y del tiempo escolar, así como las condiciones laborales del profesorado, y todas estas condiciones también impactan en el aprendizaje del alumnado (Eurydice, 2005; Rosales, 2005).

La democracia, por su parte, tiene una infinidad de conceptualizaciones; sin embargo, nos adscribimos a las que resalta Conde (1998) y que destacamos en el capítulo anterior.

Es importante destacar que la democracia ha sido entendida de diversas maneras tanto en espacios geográficos como a través del tiempo. Al ser este un estudio que pretende plantear algunos puntos de comparación entre regiones, es importante destacar el argumento de la Corporación Latinobarómetro (2008), la cual señala que la democracia en Latinoamérica se desarrolla dentro de una cultura jerárquica, mientras que en países europeos se desarrolla en un contexto de horizontalidad cultural. Lo anterior implica, por ende, la necesidad de un abordaje más enfático en la región latinoamericana, dada la situación jerarquizada de facto que podría disminuirse precisamente a través de un ejercicio real de la democracia.

Con respecto a la forma en que el término de democracia es entendido a través del tiempo, cabe resaltar de manera puntual y para dibujar el contexto mexicano que, en 1821 la democracia se entendía como una forma de lucha contra la ignorancia y el analfabetismo, en el periodo del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) se concebía como una idea anclada al imaginario socialista y, durante el periodo presidencial de Ávila Camacho (1940-1946), como una sustitución de las democracias de los trabajadores por la democracia liberal (Conde, 1998). Actualmente se insiste en la vivencia de una democracia representativa (Guevara, 1998; Muñoz, 2007). A pesar de que en algunas ocasiones la democracia ha sido criticada y calificada de imperfecta, es una aspiración de la mayoría por alcanzarla, al reconocer que sus principios son los mínimos aceptados para vivir en sociedad (Corporación Latinobarómetro, 2008). Esta precisión sobre la concepción de democracia en distintas épocas nos ayuda a evidenciar que la concepción de una escuela con estrategias democráticas en un momento de la historia pasada será distinta a una concepción de una escuela democrática en el presente.

Asimismo, los procesos de democracia que se vivan en el espacio público serán distintos a los que puedan experimentarse en la escuela, porque aunque puedan tener una concepción similar, existen fuerzas y elementos distintos en cada uno de los espacios. Esto es:

En la escuela no se puede ver una réplica de la democracia política pero se puede ver la expresión de los procesos democráticos en la construcción institucional, en la gestión pedagógica, en los procesos de construcción de aprendizaje o en la organización cotidiana del trabajo de aula. (Conde, 1998, p. 56)

Una de las principales diferencias que destaca Conde (1998) es que, en el ámbito social, las personas pueden evadir el participar o el votar y *no pasa nada*; sin embargo, en la escuela, tanto el profesorado como el alumnado está obligado a realizar las tareas que se le asignen porque es parte de su trabajo o de su formación, según corresponda.



Otra cuestión que reconocemos ampliamente y que nos permite avanzar con claridad hacia el pensamiento de las escuelas democráticas con sus potencialidades y limitaciones es el hecho de no atribuirle solamente a la escuela la responsabilidad de la formación democrática del alumnado, lo cual sería una ingenua utopía y una visión corta, debido a que los mecanismos que operan para que esta formación sea significativa no dependen solamente de procesos del interior de la escuela o del aula o de la relación entre las intenciones del profesorado y los resultados del alumnado, sino del contexto local y global en donde se posibiliten los aprendizajes y las prácticas democráticas. Como señala Conde (1997): “no le exijamos a la escuela ser un islote de dignidad aislado y acosado” (p. 151).

Una vez demostrada la posibilidad de la escuela como espacio democrático, exponamos los elementos que han evidenciado las llamadas *escuelas democráticas* para reconocerse como tales y tener así mayores argumentos para que finalmente destaquemos por qué escuelas con este tipo de estructura pueden resultar un elemento clave para la Formación Ciudadana.

### - Las escuelas democráticas

Del abanico de caracterizaciones para entender las escuelas democráticas, consideramos las categorías de análisis de Conde (1998), las más pertinentes para abarcar las cuestiones que nos permitirán vislumbrar por qué estas escuelas pueden resultar un elemento clave de la Formación para Ciudadana<sup>72</sup>:

- 1) La definición de consensos y la discusión de disensos
- 2) La organización escolar y de aula participativa
- 3) La configuración de estrategias docentes para la enseñanza de la democracia
- 4) La formación de una moral democrática en los sujetos escolares (p. 189)

Antes de abordar de manera precisa cada uno de estos constructos, es importante resaltar una cuestión general a considerar en este tipo de escuelas: el reconocimiento de la igualdad de oportunidades y derechos fundamentales, características que enarbolan la democracia, tendrían que considerarse en cada escuela de tal manera que ésta esté dispuesta a comprometerse con todo el alumnado, incluso el que pudiera parecer el más apartado (Osler y Starkey, 2004). Consideremos, además, que en contextos multiculturales mucha de la diversidad se acentúa en

---

<sup>72</sup> Es de destacarse que a partir de las categorías de Conde (1998) se incorporará si es necesario información de otras fuentes para ilustrar lo que se pretende evidenciar.

diversidad cultural, con lo que hay entonces que crear climas inclusivos entre el alumnado (Bartolomé, Cabrera, Marín, 2007).

### 1) La definición de consensos y la discusión de disensos

Retomando la idea de Conde (1997), es importante destacar que el consenso<sup>73</sup> es una acción incluso más valiosa que la votación como ejercicio de la formación ciudadana. Esta perspectiva permite desmitificar la idea de la votación como principio característico de la democracia y dar pie al desarrollo de habilidades tales como la argumentación y el posicionamiento de posturas, indispensables para participar en la sociedad actual.

Que en una escuela se posibilite el consenso y el disenso no significa que la toma de decisiones sea más sencilla, al contrario. Esto es así porque cuando el diálogo se abre en una comunidad siempre se encuentran opiniones distintas. Lo que sí se obtendrá es que la gente se formará para la argumentación en la práctica misma y consolidará un proyecto común.

Que el profesorado tome decisiones con sus iguales bajo este enfoque, hará que se haga una práctica natural en él y, por tanto, tome así decisiones junto con su alumnado y posibilite en ellos la práctica en este tipo de metodología argumentativa.

### 2) La organización escolar y de aula participativa

Los centros que buscan perfilarse como democráticos cuentan con estructuras y formas instituidas para participar, tomar decisiones e interactuar. Este tipo de organización lo que propicia es el trabajo colegiado, la participación amplia en el manejo de conflictos y la toma de decisiones.

Esta participación en la toma de decisiones, característica de lo democrático, se debe aterrizar en el alumnado a través de acciones como la elección de delegado/a o jefe/a de grupo, la conformación de un consejo de delegados/as o jefes/as de grupo, la participación de delegados/as o jefes/as de grupo en juntas de gestión y en niveles superiores de participación, y en el hecho de que el alumnado pueda integrarse en los sindicatos, como en el caso sueco mencionado anteriormente (Eurydice, 2005).

---

<sup>73</sup> Los consensos funcionan como acuerdos que sustentan y dan continuidad a una experiencia colectiva, con base en prácticas y puntos de vista comunes (Conde, 1998).

## Formación para la Ciudadanía

Las temáticas a abordarse en los espacios mencionados anteriormente pueden circunscribirse al reglamento, al transporte, a los menús, al currículum (expresando opiniones sobre objetivos y contenidos), a la cooperación con otras escuelas a nivel local, nacional, regional y global, a la discriminación, a la disciplina, a la edición de un periódico escolar, a proyectos culturales y a actividades educativas y deportivas, entre otras cosas (Eurydice, 2005).

Con respecto a este tipo de acciones y temáticas se observó que en el alumnado de la escuela mexicana, lo que más se aborda es la organización de eventos recreativos, la elección de los jefes/as de grupo y de comisiones por aula (limpieza, disciplina, puntualidad). Es de destacarse que, en temáticas específicas de currículum, el alumnado cuenta con un prefecto, que representa una figura de mediación para resolver cuestiones de tipo académico, pero no se tienen datos de que sea el alumnado mismo quien intervenga directamente en la toma de decisiones de tipo curricular (Elizondo et al., 2007).

Las consecuencias de la presencia de un mediador académico en la escuela mexicana se reflejan también en los resultados de la *Encuesta Infantil y Juvenil 2009* (IFE 2009), en donde el alumnado menciona, en primer lugar, que para resolver conflictos y para la convivencia en la escuela debe contarse con una figura mediadora en el primer caso y, en el segundo, apuntan a reuniones con el profesorado para hablar sobre los aspectos que afectan a la convivencia escolar. Lo anterior nos dibuja un panorama en donde se opta por una figura adulta como mediadora de conflictos o motor para la toma de decisiones. Es decir, el alumnado deja en un segundo término su responsabilidad de gestión, anteponiendo la de una figura adulta: profesorado, prefectos y mediadores.

Esto nos hace ver una cuestión importante en las escuelas mexicanas para la implantación de la participación del alumnado en la gestión escolar, y es que tanto las escuelas como el alumnado no están preparados o no se sienten capaces de ser una figura que pueda ejercer una participación directa en asuntos relacionados con la resolución de conflictos, la convivencia escolar y quizá menos aún con la gestión escolar. El profesorado utiliza también estas estrategias de triangulación en la resolución de conflictos, pues en investigaciones revisadas vemos que el profesorado, cuando tiene algún problema de disciplina con el alumnado, menciona que su primera opción para la resolución del conflicto es hablar con los padres de familia (Fundación Este País, 2005).

3) La configuración de estrategias docentes para la enseñanza de la democracia.

El profesorado es, como lo hemos estado mencionando, piedra angular en la formación ciudadana en una *escuela democrática*. Dentro de esta categoría se mencionarán de forma precisa algunas acciones fundamentales que realiza el profesorado por la formación democrática:

a) Enseñar ciertos contenidos relacionados con aspectos formales de la democracia.

Cuando se habla de enseñar contenidos relacionados con la democracia, se insiste en contenidos tales como: Ciudadanía, Soberanía Popular, Instituciones, Estructuras Democráticas (la estructura del gobierno, la separación de poderes, el federalismo, el sistema de partidos, la representatividad, el proceso legislativo, los ordenamientos jurídicos internacionales relacionados con los derechos humanos), Ejercicio de los Derechos Políticos, Historia y Principios contenidos en la Constitución (Conde, 1998), conocimientos acerca de la historia de la democracia, las fuerzas que han causado su fracaso (tiranía, apatía y guerra) y las luchas de la gente por la igualdad de derechos y la inclusión (Osler y Starkey, 2004).

b) Desarrollo de hábitos y habilidades en el alumnado para participar en la democracia

El aprendizaje de la democracia supone la adquisición de un conjunto de hábitos y habilidades necesarias para participar, tomar decisiones, negociar y resolver conflictos de manera democrática. A través de estrategias como la formación electoral, la resolución de conflictos, y acciones como la mediación, negociación, arbitraje, dictamen, escucha activa, diálogo, conocimiento y la nueva modalidad: aprendizaje-servicio.

4) Formación de una moral democrática en los sujetos

La articulación entre desarrollo moral y contextos democráticos da lugar a lo que se llamaría una moral democrática o moral cívica (Cortina, 1997).

La moral democratizadora se caracteriza, según Conde (1998), por ser “un conjunto de nociones y representaciones sociales, habilidades como el diálogo, la capacidad empática, la autorregulación o la autonomía y valores como tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, criticidad, justicia, participación, legalidad, verdad y valor de la vida” (p.

43). El respeto, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación también son valores que Eurydice (2005) y Osler y Starkey, (2004) remarcan en este sentido.

Es muy interesante destacar que el profesorado siente que la democracia estudiantil ayuda al rendimiento académico. Esto lo señala profesorado de escuelas en las que el alumnado participa en sindicatos de alumnos (Osler, y Starkey, 2004).

La democracia se aprende mejor en un entorno democrático; en caso contrario, como menciona un profesor en el estudio de Osler y Starkey (2004), es muy difícil enseñar democracia en el aula cuando el centro no se encuentra en esa tesitura.

A continuación abordaremos el hecho de cómo y por qué la escuela democrática puede representar un elemento clave de la Formación para la Ciudadanía.

La escuela democrática representa un elemento clave de la Formación para la Ciudadanía dado que aprovecha los espacios de interacción y participación de profesorado y alumnado que tiene la escuela normalmente, y los potencia a través de acciones características de la democracia para que se conviertan en andamiajes de aprendizaje de la práctica democrática misma.

La escuela democrática que ha potenciado estructuras y prácticas para tener profesorado más participativo y comprometido con la propia comunidad escolar, lo hace porque tiene la convicción de que las cosas se transforman a través de la participación y el compromiso, lo cual deriva en el cambio de la comunidad escolar misma. La escuela democrática, por sus principios, sabe que esta transformación en la comunidad escolar impactará en la comunidad local para ir transformando la realidad global.

Bajo este entendido es fácil ahora comprender por qué la *escuela democrática* es un elemento clave en la Formación para la Ciudadanía, y esto es porque la escuela puede llegar a transformar la realidad, a través de ciudadanos participativos y comprometidos, debido a que:

Cuando brinda oportunidades al alumnado para opinar sobre el gobierno de la escuela no sólo a través de los gobiernos estudiantiles, sino en foros que involucren a todo el cuerpo estudiantil o en grupos más pequeños que aborden problemas significativos en la escuela; cuando ayuda al alumnado a comprender cómo funcionan sus propias escuelas y los sistemas escolares, quiénes elaboran las políticas que los afectan, y qué temas están siendo debatidos por líderes educativos locales y la comunidad; cuando colabora con la comunidad e instituciones locales para brindar

oportunidades de aprendizaje cívico; cuando ofrecen al profesorado acceso al desarrollo profesional en educación cívica y promueven la colaboración y creación de redes; y cuando infunde una misión cívica a lo largo del currículum, ofrecen una variedad de actividades extra-curriculares, y estructuran el medio ambiente y clima escolar de tal forma que los estudiantes son capaces de “vivir lo que aprenden” acerca del compromiso cívico y la democracia. (Osler y Starkey, 2004, p. 27)

### **2.3.4 El aula, espacio para el ejercicio crítico**

La premisa que nos insta a proponer al aula como un elemento clave que contribuya a cumplir los propósitos de la FC es uno de los principales resultados de la investigación de la IEA realizada en 1971 (Torney-Purta et al., 2001), en donde se destaca que los rituales políticos y la memorización no tienen tanto impacto en la formación de actitudes ciudadanas, como la oportunidad de expresar una opinión en clase. Asimismo, es de destacar que autores como Osler y Starkey (2004), Caso, et al. (2008) y Torney-Purta, Hahn y Amadeo, (2001), que con sus investigaciones también sustentan el espacio del aula como un elemento clave de la FC. De hecho, estos últimos autores comentan que el aula tiene incluso más importancia que la escuela para investigar problemas y explorar opiniones del alumnado y sus pares.

La importancia de la expresión de opiniones en clase, aunque advertida desde los primeros estudios en el tema, no ha cambiado demasiado en la práctica actual, es decir, sigue estando limitada o poco explotada. El último estudio de la IEA (Torney-Purta, et al., 2001) nos señala que una cuarta parte del alumnado que conformó la muestra rara vez o nunca fue estimulado para expresar sus opiniones dentro del aula<sup>74</sup>. Esto es, si una de las condiciones que aseguran la formación de actitudes ciudadanas aún sigue sin estimularse, difícilmente se puede asegurar una FC exitosa.

En el estudio mexicano de Caso et al. (2008), se señala que el alumnado no se siente en confianza de diferir con su profesorado sobre asuntos políticos y sociales.

---

<sup>74</sup> La expresión de las opiniones en el aula está ligada en los estudios revisados a cuestiones políticas y sociales, principalmente, mientras que en otras asignaturas la opinión del alumnado pueda causar menor controversia, aunque es posible que si el alumnado no tenga por costumbre la expresión de opiniones, no lo hará ni en una ni en otra asignatura.

## Formación para la Ciudadanía

La situación de facto no es muy estimulante; sin embargo, nos permite el reconocimiento de la importancia del espacio del aula para posibilitar el ejercicio crítico por parte del alumnado.

Las preguntas que surgen a partir de las situaciones anteriores y que guiarán el siguiente apartado son: “¿Qué es lo que impide que el alumnado exprese su opinión en clase, siendo ésta una condición probada para el logro de los propósitos de la FC?”, “¿qué es lo que posibilitaría una mayor oportunidad de expresar una opinión en clase?” y “¿por qué desearíamos seguir pensando en el aula como un espacio para el ejercicio crítico?”

El aula, además de ser pensada como el lugar tradicional donde se generan los aprendizajes académicos, debe ser abordada como un espacio en donde el alumnado puede expresar sus opiniones y enfrentarse a otras muy diversas, dando cabida con esto al ejercicio de la discusión, el consenso y la argumentación.

¿Por qué esta cuestión tan aparentemente natural no sólo no se da tan *naturalmente*, sino que se frena? Una de las cuestiones a la que se le puede atribuir este comportamiento es al contexto.

En este sentido, coincidimos con Torney-Purta et al. (2001), quien señala que los países que han experimentado transiciones políticas recientes parecen tener un clima menos abierto a la discusión, las escuelas mismas no permiten al profesorado discutir los conflictos de partidos, ni hacer afirmaciones que se puedan interpretar como políticamente parcializadas. Asimismo, el freno para una participación en el aula, puede deberse al hecho de que las metodologías del aprendizaje continúan centradas en el profesorado, donde lo que prevalece es el uso de textos y las recitaciones en los medios de enseñanza.

Las dos cuestiones anteriores impiden una participación más activa del alumnado que le permita asumir posturas críticas y por lo tanto autónomas en el aula.

Además del impulso que el profesorado pueda potenciar en el aula para la discusión, existen algunas evidencias centradas en el alumnado que posiblemente representen obstáculos para que este tipo de prácticas de razonamiento y de sostenimiento de argumentos se desarrollen. Los resultados de la prueba de PISA aplicada en 2006 en México muestran que un 47 % de su población se ubica en el nivel “-1” y “1”, donde las capacidades lectoras se centran en ubicar fragmentos de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano. Mientras que al nivel “5” (comprensión detallada de los textos, inferir información, evaluar críticamente y hacer contrastes), que implicaría un terreno

fértil para explotar las prácticas de juicio crítico en el aula, no llega más que al 0,6 % (Hopkins, Ahtaridou, Mathews y Posner, 2007). Aunque se observan ligeros cambios en los resultados de la última aplicación de la prueba de PISA en 2009, debido entre otros datos, a que se ha pasado de un 47% de alumnado que se ubicaba en el nivel “-1 y 1” a un 40% (Meléndez, 2010), lo que repercute en las puntuaciones globales, aún no se puede hablar de competencias lectoras ampliamente desarrolladas.

En resumen, cuestiones de contextos políticos en transición, metodologías de aprendizaje centradas en el profesorado y bajas competencias lectoras en el alumnado son algunos de los principales factores que, a nuestro juicio, frenan la posibilidad de aprovechar el aula como un espacio potencial para la formación crítica, elemento primordial en la FC. Esto nos evidencia habilidades no desarrolladas en el alumnado que obstaculizan otro tipo de competencias requeridas en la participación crítica en el aula.

Sin embargo, lo que a nuestro juicio posibilitaría una mayor oportunidad de expresar una opinión en clase es el tipo de metodologías empleadas en el aula, debido a que la aplicación de estas metodologías está dentro de la esfera de dominio del profesorado dentro del aula, a diferencia de las situaciones de contexto, que están a un alcance más lejano. Las tendencias pedagógicas actuales están apostando, por un enfoque de competencias en ambientes democráticos y activos, lo que nos permitirá hablar de metodologías democráticas como las plausibles para promover la opinión, discusión y argumentación crítica entre el alumnado.

Por lo anterior es que se puede decir que compartimos la idea con Osler y Starkey (2004), quienes destacan que entre los métodos democráticos sobresalen los centrados en el alumnado, los que promueven el estudio personal y la iniciativa, los que involucran al alumnado en la evaluación individual y colectiva, los que promueven desde el aula el acercamiento con la escuela, la familia, las asociaciones civiles, las comunidades, el trabajo y los medios, así como el trabajo por proyectos, permitiendo que el alumnado se enfoque en los temas de su elección.

Las técnicas que se emplean en dichas metodologías son principalmente la discusión, el debate, la investigación, la representación de roles, el trabajo en grupos, las simulaciones, el aprendizaje y la comunicación con tecnología, la participación y la toma de responsabilidades (Wales y Clarke, 2005).

Destacan también las asambleas escolares que propone Romero (2000). Entre los materiales que apoyan a las llamadas “metodologías democráticas” encontramos tanto fuentes externas como



internas: medios de comunicación, fuentes originales, curriculum, textos oficiales, materiales ofrecidos por editoriales o fundaciones (Torney-Purta et al., 2001).

García et al. (2007) señalan que hay un peso importante en la formación del juicio crítico en el actual curriculum mexicano. Sin embargo, hay autores que mencionan que la manera en que se aborda esta cuestión es enfatizando el consenso, pero no se habla suficientemente del disenso (García, et al., 2007). Lo anterior también lo sostiene el estudio de Torney-Purta et al. (2001) a nivel global.

Podríamos pensar en el aula como espacio para el ejercicio del juicio crítico, siempre y cuando el profesorado utilice el contexto como objeto de trabajo, aplique metodologías democráticas que aprovechen las situaciones de diálogo y discrepancia que se presentan en el aula, y potencie precisamente las que tienen que ver con cuestiones políticas y sociales. De tal manera se estará contribuyendo a una FC exitosa.

### **2.3.5 El profesorado, clave de la Formación para la Ciudadanía.**

Los estudios que nos han permitido desarrollar de manera puntual la figura del profesorado como elemento clave de la FC son los de Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2006); Canedo (1998); Fundación Este País (2005); Santibañez (2007); y Sánchez (2007).

La mayoría de los estudios que se revisaron para la elaboración de este capítulo, y no sólo los analizados para esta temática, abordan cuestiones relacionadas con el profesorado, aunque sus propósitos se centran en otros elementos de la FC; es por ello que los hemos ubicado en otras categorías. Sin embargo, es posible asegurar que en todos se destaca al profesorado como figura dinamizadora de la FC en el centro escolar.

El profesorado es un factor clave para la FC como bien lo señala Conde (1997, 1998); Eurydice (2005); Osler y Starkey, (2004); Torney-Purta, et al., (2001); Woldenberg (2007). Sin embargo, para tener una mayor claridad sobre esta cuestión, habría que responder a “¿Cuáles son los elementos que nos permiten sostener esta afirmación?” pero sobre todo a la pregunta: “¿En qué medida habría que formar al profesorado para convertirlo en clave para alcanzar los propósitos de la FC?”

El profesorado representa un conjunto de formas de actuar legitimadas por la escuela misma y por la sociedad para el desarrollo de competencias en el alumnado. El profesorado no sólo proporciona o genera conocimientos, sino que también promueve enseñanzas de tipo socioemocional (Eccles y Roeser, 2007).

En esta misma tesitura, es importante tener presente que:

El profesorado no solamente es el profesional de la educación al cual se le asigna la responsabilidad de ser quien transmite y reproduce en su actividad laboral diaria los máximos y mejores valores y conocimientos que la sociedad ha instituido como justos y necesarios, sino que también encarna los valores, costumbres, estereotipos, actitudes e incluso patologías sociales del ciudadano común y corriente. (Rodríguez, 2007a, p. 82)

Por ello, para tener claridad sobre lo que determina a la figura docente, es importante conocer el contexto que le rodea, con el propósito de no atribuir y responsabilizar únicamente al profesorado sobre ciertas acciones, sino tener claro que existe un ambiente que lo va influyendo de manera significativa.

### - El contexto del profesorado

Coincidimos con Bartolomé y Cabrera (2007) cuando señalan que actualmente el profesorado se enfrenta a demandas diversas de una sociedad en constante cambio, lo que le exige romper con un rol tradicional y aventurarse por una ampliación de sus funciones.

#### a) Trabajo bajo el enfoque de competencias

Una de las exigencias de la sociedad actual es el trabajo bajo el enfoque por competencias que tiene que desplegar el profesorado. Sin embargo, ya es sabido por los que hemos comenzado a trabajar bajo este enfoque que para poder desarrollar competencias en otros es indispensable comenzar por uno mismo. Como resultado de un análisis comparativo entre el modelo de FC del GREDI, el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2007b) y el Instituto Federal Electoral, con respecto a las principales competencias a desarrollar en el profesorado se destacan la promoción de la participación del alumnado en actividades escolares, así como el

hecho de incidir en la vida cotidiana del alumnado a través de las actividades planteadas en la Formación para la Ciudadanía<sup>75</sup>.

El hecho de que el profesorado desarrolle estas competencias y posteriormente pueda desarrollarlas en su alumnado se ha topado con varios obstáculos, entre ellos la concepción que tenga el profesorado mismo sobre la capacidad para el desarrollo de competencias en su alumnado y en él mismo, dado que es un enfoque que apenas se comienza a trabajar en todos los niveles.

Esto lo destacamos por lo siguiente: el profesorado más proclive a apostar por el desarrollo de competencias promoverá actuaciones más centradas en el alumnado, a pesar de las limitaciones de tiempo a las que se ve sometido, mientras que el profesorado menos proclive al nuevo enfoque quizá continúe con prácticas verticales centradas en él mismo.

Las repercusiones reales de estas actuaciones influyen en las prácticas del profesorado para facilitar el desempeño de todo el alumnado o aumentar la disparidad entre el alumnado en cuanto al desempeño y la motivación, lo cual vendría siendo lo más grave para una verdadera formación ciudadana, inclusiva y equitativa.

### b) Condiciones laborales

El profesorado de secundaria trabaja en general bajo condiciones difíciles. En un estudio global se menciona que el profesorado cuenta con muchos grupos y, por lo tanto, con mucho alumnado (Torney-Purta et al., 2004).

En México, esta situación se recrudece porque el profesorado imparte clases en varias escuelas. En un estudio realizado por Zorrilla (2004), se menciona que de las cinco escuelas secundarias que conformaban su muestra, el 40 % del profesorado atendía entre 6 y 10 grupos y el 26 % entre 11 y 18 grupos.

Todo lo anterior deriva en que el profesorado tiene poco tiempo para la planeación, seguimiento y evaluación de la asignatura, así como para una atención más personalizada del alumnado y

---

<sup>75</sup> Una cuestión que sólo resalta el GREDI (Bartolomé y Cabrera, 2007) es la cuestión de relacionar las problemáticas vividas en el centro con otros sectores locales, mientras que sólo el IFE insiste en la promoción del juicio crítico, la práctica y la autorregulación en el alumnado.

para la innovación. Por ello recurre, en muchos de los casos, a prácticas tradicionales, centradas en él mismo y con poca intervención del alumnado.

Por otro lado, dentro de las condiciones laborales, en el caso de México cabe recordar el hecho de que hay un único sindicato para el profesorado. Por lo que se puede advertir una comunicación intervenida entre el profesorado y la SEP, dado que no existen rutas democráticas para la expresión de opiniones. Lo anterior marca significativamente la actuación del profesorado en México. En palabras de Ornelas (2007), “si el profesorado debe ser el modelo de virtud es poco lo que puede inculcar al alumnado por esta vía, la masa docente cautiva de redes clientelares; no es libre, menos podría enseñar a vivir en libertad” (p. 55).

### c) Rol del profesorado

El rol que asume el profesorado lo estamos considerando como parte de su contexto, en la medida en que la percepción de su función se convierte en su propio horizonte o límite para actuar.

El profesorado es capaz de asumir dos roles distintos, según Eccles y Roeser (2007). Por un lado, el de *instructor académico* y por otro el de *socializador*; el profesorado de secundaria se asume más como un *instructor académico*, preocupado por la transmisión de contenidos que por su rol de *socializador* o *mediador*, mientras que el profesorado de primaria se inclina más por el rol *socializador*. Se observa que, conforme va avanzando el alumnado en su vida académica, el profesorado va dejando atrás el rol socializador y apostando por el académico.

Las repercusiones que esto tiene en la enseñanza secundaria son que el profesorado utiliza más estrategias orientadas hacia el control, impone una disciplina más estricta y da menos oportunidades para la autonomía del alumnado y la toma de decisiones en el aula (Eccles y Roeser, 2007).

Consideramos que, en esta perspectiva, la asunción del enfoque de competencias puede reducir el rol del instructor académico y se podrá apostar por un rol más socializador que permita una apertura mayor, lo que derivará en prácticas más centradas en el alumnado.

### d) La formación del profesorado

Como se mencionó anteriormente, hacer empatar los propósitos que le demanda la educación al profesorado, en lo cognitivo y en lo emocional, y la encarnación de los ideales de un buen ciudadano a su natural forma de actuar, contribuiría coherentemente al cumplimiento de los ideales de la escuela desde una perspectiva holística. Sin embargo, esta cuestión no se da de manera innata; hay que trabajar sistemáticamente con la vivencia del profesorado y las teorías del aprendizaje para empatar dichas actuaciones y posteriormente transmitir las, no sólo a través del discurso, sino de actuaciones coherentes con los ideales prescritos.

Por lo tanto, una de las respuestas para empatar dichos propósitos y potenciar toda una serie de actuaciones es la formación del profesorado. De hecho Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2006) hablan de la necesidad de contar con un modelo de formación del profesorado, para el cual proponen un currículum con determinados principios y ámbitos, los cuales se exponen en la siguiente tabla 2.1. Es de destacar que el modelo que proponen considera ampliamente una sociedad multicultural.

**Tabla 2.1 Currículum de Formación del Profesorado (Cabrera, et al., 2006, p. 79 y 80)**

| Principios   |   |
|--|---|
| Formación en educación multicultural antes de la intervención.<br>Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza.   |   |
| Ámbitos  |   |
| <p><b>COMPETENCIA COGNITIVA</b></p> <p>Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto.<br/>Migración y marginación.</p> <p>Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación multicultural y conceptos implícitos</p> <p>Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global</p>  | <p><b>CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA MULTICULTURAL</b></p> <p>Análisis de las políticas educativas existentes y del modelo de educación multicultural que se promueve desde un sistema educativo concreto.</p> <p>Reflexionar sobre el currículum oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.</p> <p>Aceptación de los valores y actitudes inherentes a la educación multicultural y compromiso con ellos.</p>  |
| <p><b>DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES</b></p> <p>Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit.</p> <p>Conocer las culturas en contacto.</p> <p>Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales. Actuaciones concretas compartidas.</p> <p>Adquirir una actitud favorable a la diversidad cultural</p> | <p><b>COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS</b></p> <p>Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural</p> <p>Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.</p> <p>Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.</p> <p>Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.</p> <p>Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza.</p> <p>Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.</p> |

Dependiendo de la manera en que un sistema educativo se plantee el abordaje de la FC, ya sea a través de un abordaje transversal, subsumido al área de Ciencias Sociales o a través de una asignatura específica, es como se delinearán la formación del profesorado.

Eurydice (2005) distingue tres abordajes distintos de la formación para el profesorado con respecto a la FC:

- a) Una formación inicial que contenga cuestiones de FC para todo el profesorado
- b) Un programa especial para el profesorado que imparte FC

## Formación para la Ciudadanía

- c) Una formación continua del profesorado en general y/o el que imparta la asignatura de FC

La relación entre cómo se concibe la FC y cómo se aborda la formación del profesorado puede darse de la siguiente manera: si un país se plantea la FC como una cuestión transversal al currículum, la formación de su profesorado tendría que estar centrada en una *formación para todo el profesorado*, que abordará la cuestión ciudadana de manera holística. Por otro lado, si un país centra el abordaje de la FC en una asignatura, se esperará que se cuente con *un programa especial para el profesorado que imparte la FC*. Lo que queremos destacar aquí es que debe existir una coherencia entre cómo se concibe la FC en un país y los mecanismos de formación para el profesorado, para que con ello se logren los propósitos prescritos en su FC.

Dadas las implicaciones diferenciadas que tienen una formación inicial o continua en el profesorado con relación a la FC, se abordarán de manera separada.

### - La formación inicial

Entenderemos por Formación Inicial del profesorado la educación formal que recibe el profesorado para obtener un grado, emitido por las escuelas normales y universidades.

Actualmente es posible reconocer tres modelos de Formación Inicial para el profesorado de Secundaria (Romero y Gutiérrez, 2003):

*El modelo consecutivo.*- Consiste en que el alumnado obtiene el título universitario de una disciplina o especialización concreta no vinculada al ámbito pedagógico y posteriormente, si se quiere dedicar a la enseñanza, opta por una formación pedagógica especializada, que combina elementos teóricos y prácticos. Este modelo es muy frecuente en Europa. Una ventaja que se destaca de este modelo es la fuerza que el profesorado posee en los aspectos disciplinares.

*El modelo concurrente.*- Se caracteriza porque los estudiantes acceden a estos estudios posteriormente de haber cursado la enseñanza secundaria o el bachillerato (según las políticas educativas de cada país). Este modelo permite el estudio sobre el currículum de una o varias asignaturas de un nivel determinado, así como una formación pedagógica simultánea. La licenciatura en Educación Secundaria en México, es un ejemplo claro de este modelo. La

ventaja que se observa en este modelo es la importancia que se da a la búsqueda de un equilibrio entre las herramientas pedagógicas y las cuestiones disciplinares.

El tercer modelo, *Formación en paralelo*.- Se distingue por incorporar una o varias asignaturas de carácter pedagógico dentro de una carrera específica (matemáticas, física, literatura hispanoamericana, entre otras) para que el alumnado egrese con herramientas que le permitan ejercer la docencia con competencias ya incorporadas en su carrera profesional. Esta variante aún está en proceso de crecimiento, aunque ya se implemente en algunos centros educativos alrededor del mundo.

Estudios sobre el tema señalan que las tres variantes pueden ser compatibles entre sí, por lo que hasta pueden convivir en un mismo centro educativo. (Romero y Gutiérrez, 2003).

La mayor parte del profesorado de FC que actualmente se desempeña como tal ha sido formado inicialmente en Ciencias Sociales, Historia, Filosofía y Ética (Eurydice, 2005) por lo que se puede decir que ha sido formado bajo un modelo consecutivo. Es decir, han cursado una licenciatura que aborda de manera particular los saberes mencionados.

El resto ha sido formado de manera específica para la impartición de la asignatura de FC. Sin embargo, este tipo de formación no se brinda en todos los países, sólo en algunos, situación que se corresponde con el hecho de tener una asignatura específica para abordar la FC en los planes de estudio del alumnado. Los países en donde se cuenta con una formación específica para el profesorado de FC son, en Europa: República Checa, Letonia, Lituania, Austria, Eslovaquia, Finlandia y Reino Unido (Eurydice, 2005), mientras que en Latinoamérica cabe destacar países tales como México y Uruguay (Reimers y Villegas, 2005). Este tipo de estudios responde a un modelo concurrente.

El curso específico para profesorado de FC en México se conoce con el nombre de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética, el cual se imparte generalmente en las Escuelas Normales para Maestros/as. Estos estudios tienen una duración aproximada de cuatro años, distribuidos en ocho semestres.

La formación inicial especializada en el área de FC es un gran avance; sin embargo, no se puede decir que todo el profesorado que imparte la asignatura en esos países esté formado bajo dichos programas. Actualmente no contamos con datos globales sobre esta cuestión. No obstante, el estudio mexicano de Santibáñez (2007) destaca, que en México sólo el 20 % del profesorado ha



transitado por una formación específica de lo que enseña. En México, el 40 % del profesorado de secundaria proviene de una licenciatura, mientras que el 60 % proviene de las Escuelas Normales (Santibáñez, 2007). Este hecho da cuenta de la tensión histórica que se acarrea hasta la actualidad entre los profesionales formados en su disciplina (historia, filosofía, geografía, entre otras) y el profesorado formado en las escuelas normales. O dicho en otras palabras los que son resultado de un modelo consecutivo o de un modelo concurrente. Los primeros proyectan un mayor dominio sobre la disciplina, y los segundos un mayor control de grupo (Mercado, 2005).

Actualmente se busca en México que la formación inicial de las Normales proporcione el equilibrio necesario entre los conocimientos propios de la disciplina y las cuestiones pedagógicas. Sin embargo, una cuestión que atrofia los buenos propósitos de esta perspectiva es el desfase entre el enfoque curricular con que es formado el maestro o la maestra normalista y el enfoque curricular exigido en los Planes y Programas de estudio del alumnado de Secundaria<sup>76</sup>.

Aunado a la situación anterior, queda al descubierto el hecho de formar al profesorado proveniente de alguna licenciatura para brindarle las herramientas pedagógicas que apoyen su trabajo en el aula.

Por todo lo anterior, la necesidad de actualización de los y las normalistas, el proporcionar herramientas pedagógicas al profesorado proveniente de las licenciaturas y el paliar el desfase entre el enfoque de la formación inicial de los y las normalistas con el enfoque curricular en vigor del alumnado nos da pie a analizar las particularidades de la formación continua.

### - La formación continua

La formación continua es un elemento clave para la FC (Eurydice, 2005), debido a que puede representar, en el caso de México, el equilibrio entre el profesorado formado en alguna licenciatura y el profesorado formado en las normales. Así se atendería la tensión histórica y actual del conocimiento disciplinar versus las habilidades pedagógicas.

---

<sup>76</sup> Este fenómeno se observa a nivel mundial (Osler y Starkey, 2004), y México desafortunadamente no es la excepción. En el año 2000 entra en vigor la modificación de los planes y programas de estudio de las escuelas normales superiores (Zorrilla, 2004), los cuales se conservan actualmente. Lo anterior significa que los primeros egresados de estos cursos pondrán en práctica aprendizajes fundamentados en un plan de estudios de secundaria de 1999, en una realidad con un nuevo currículum, que es el que entró en vigor a nivel nacional en 2009.

Nos apegaremos a Santibáñez (2007), quien entiende la Formación Continua como “toda aquella educación y actualización que recibe el profesorado mientras se encuentra en servicio, en la forma de cursos, talleres y seminarios” (p. 306).

La investigación de Reimers y Villegas (2005) destaca que la mayor parte del profesorado de FC se forma en la Formación Continua. Sin embargo, Osler y Starkey (2004) afirman que en estos cursos no se alcanza a tocar de manera específica la FC. Lo anterior nos evidencia una inconsistencia fuerte en la formación continua de la FC a nivel global. Es decir, la FC se aborda en la formación continua, pero su abordaje es superfluo.

En México, la Formación Continua tiene sus bases más sólidas en el Programa Nacional de Actualización del Profesorado creado en 1997, el cual se materializa en cursos, talleres, especialidades y diplomados que se actualizan año con año. El programa se encuentra dirigido y supervisado por autoridades federales (Santibáñez, 2005), aunque los cursos pueden ser impartidos a nivel estatal y por diversas casas editoriales o instituciones.

Los cursos se basan en las necesidades del profesorado<sup>77</sup>, aunque otros sólo siguen ciertas tendencias (por mencionar alguna, cabe resaltar la programación neurolingüística).

Cabe destacar que para el ciclo 2008-2009 se ha instaurado por primera ocasión el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio CBFPCPS<sup>78</sup> (SEP, 2008b) con una duración de veinte horas, en sustitución de los Talleres Generales de Actualización de doce horas. Este tipo de curso es impartido anualmente antes del inicio del ciclo escolar.

Además, se cuenta con cursos, especialidades y diplomados que se ofertan a lo largo del curso escolar como parte también de la Formación Continua<sup>79</sup>, contenidos en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2008-2009 (SEP, 2008b).

---

<sup>77</sup> Es importante mencionar que, en un estudio que refiere Santibáñez (2005), se señala que el profesorado en pocas ocasiones habla del dominio de su materia. Es posible que se hablen de problemas periféricos, pero en la escuela no es una práctica común que el profesorado reconozca que no domina su materia o la mejor manera de enseñarla, por lo tanto se hace muy difícil saber lo que el profesorado necesita en términos de actualización. La anterior situación se atribuye a cuestiones culturales. Es de señalarse en este apartado que en el estudio de Mercado (2005) se reconoce que el Sistema Educativo Mexicano dota al profesorado de una especie de investidura de “profeta de la luz y el saber”, lo cual posteriormente obstaculiza el que reflexione y reconozca la necesidad de su actualización y formación continua.

<sup>78</sup> El propósito del CBFPCPS es la construcción de una plataforma pedagógica común de conocimientos y habilidades en el magisterio de todo el país, que permitan a los participantes desarrollar sus competencias docentes y adquirir o fortalecer las herramientas necesarias para seguir aprendiendo.

<sup>79</sup> Diplomados, Especialidades y Cursos de Actualización en áreas tales como: Español, Matemáticas, Ciencias, Formación Cívica y Ética y Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, la Función directiva, Asesoría académica a la escuela, Preescolar, Telesecundaria, Educación Indígena e Intercultural, Educación

## Formación para la Ciudadanía

Sin embargo, a pesar de la amplia oferta de formación continua, es necesario evidenciar que el programa CBFPCPS dirigido a todo el profesorado, aunque aborda los principios del enfoque de competencias y su aplicación en la planeación, no llega a abordar estrategias didácticas específicas para su implementación en el aula, ni tampoco ninguna especificidad por área en el programa general. Es decir, en el CBFPCPS no aborda de manera específica la FC. Es muy posible que lo anterior se deba a que 20 horas no son suficientes para formar al profesorado sobre un nuevo enfoque ni para ahondar al mismo tiempo en un área. Sabemos el gran reto que esto implica, el cual no es exclusivo del nivel sino de la educación a nivel global.

Con respecto a la oferta de Formación Continua, a pesar de que existe una gran oferta educativa, no es posible asegurar que el profesorado que la requiera la tome, dado que lo que se presenta en el Catálogo Nacional de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio no resulta obligatorio, ni está sistematizado para ser cursado por el profesorado de todo el país.

Dentro del Catálogo de Formación Continua, solamente encontramos ocho cursos relacionados directamente con el tema de Formación Cívica y Ética en Educación Básica. Estos se presentan en la Tabla 2.1.

---

Especial e Integración Educativa, Educación Económica y Financiera, Educación Artística, Educación Física, Educación para la Salud, Competencias docentes, Evaluación y Educación extraescolar.

**Tabla 2.2 Cursos del Catálogo de Formación Continua de Formación Cívica y Ética para Educación Básica**

| Tipo de curso    | Destinatarios   | Nombre del Curso   | Institución responsable  |
|------------------|---|--|--|
| 1. Diplomado     | Apoyo Técnico Pedagógico  | Formación Cívica y Ética   | Grupo Nexos  |
| 2. Especialidad  | Maestros/as frente a grupo  | Cultura de la legalidad  | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales                              |
| 3. Actualización | Maestros/as frente a grupo, Directivos escolares, apoyo pedagógico            | La formación cívica y ética en la educación básica   | Grupo Nexos  |
| 4. Actualización | Maestros (as) frente a grupo  | La intervención del docente en la formación de los valores de los alumnos de educación secundaria  | Secretaría de Educación, cultura y Bienestar Social en el estado de México |
| 5. Actualización | Maestros (as) frente a grupo  | Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria   | Instituto Federal Electoral  |
| 6. Actualización | Directores escolares, Apoyo técnico pedagógico                                | El papel del directivo y del asesor técnico pedagógico como promotor de ambientes escolares que favorezcan el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria | Instituto Nacional de las Mujeres  |
| 7. Actualización | Maestros (as) frente a grupo  | La promoción de la cultura de la legalidad y el trabajo docente  | Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa       |
| 8. Actualización | Maestros (as) frente a grupo, directivos escolares y apoyo técnico pedagógico | Educando ciudadanas para la democracia: Género y educación Cívica  | Consultorías y Capacitación en Educación ESE: 0                            |

Aunque también encontramos cursos dentro del apartado de Formación Cívica y Ética como son: Equidad de Género y Prevención de la Violencia (8 cursos), Adolescencia y Sexualidad (6 cursos), Educación Ambiental (8 cursos).

Todo lo anterior nos evidencia carencias importantes en la formación continua del profesorado sobre FC, que es teóricamente el espacio donde se fortalecen en gran medida las competencias relacionadas con la FC.

## Formación para la Ciudadanía

Para finalizar el apartado de profesorado, es plausible mencionar que los elementos principales a considerar con respecto al mismo son su propia formación, tanto la inicial como la continua. Una de las cuestiones que la potencian en México es que haya congruencia entre el planteamiento de una asignatura específica para el abordaje de la formación ciudadana y una licenciatura que forme al profesorado para ello.

Algunas cuestiones que no hay que perder de vista dentro de la formación misma son el impulso del enfoque de competencias, tanto desde la perspectiva del propio desarrollo de competencias del profesorado como el dispositivo pedagógico para desarrollar competencias en el alumnado.

Es importante destacar que en la formación continua se evidencian carencias importantes para todo el profesorado por el hecho de que los cursos, diplomados y actualizaciones especializadas por área no son una obligación de ser cursados por todo el profesorado.

### **2.3.6 La evaluación, clave de la Formación para la Ciudadanía**

La evaluación ha ido ganando terrenos cada vez más significativos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ha pasado de ser concebida como un procedimiento de acreditación de resultados a ser considerada como un proceso de mejora continua, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Sin embargo, sus perspectivas no se detienen ahí: actualmente está siendo concebida como un elemento clave de Formación para la Ciudadanía. Esta premisa nos despierta ciertos cuestionamientos: “¿A qué factores se debe que la evaluación sea considerada un elemento clave para la FC?”, “¿qué elementos de los que se viven actualmente con respecto a la evaluación pueden aprovecharse para el logro de los propósitos de la FC y cuáles pueden ser prácticas que lo limiten?”

La concepción que abre este apartado de evaluación, con respecto a la FC, apuesta actualmente más por el proceso que por los resultados (Cabrera, 2007), lo que se relaciona coherentemente con el hecho de valorar más las actitudes por encima de los conocimientos. Se valora especialmente el hecho de que el alumnado tenga un papel activo y crítico dentro del proceso.

Para ubicar dónde se realiza dicha evaluación, cabe destacar dos perspectivas:

La primera sugiere que existe un tipo de evaluación que se realiza desde el interior de las escuelas, la cual se dirige al aula o a la escuela misma. Los parámetros de esta evaluación pueden estar definidos por el profesorado, lo cual sucede en la mayoría de los casos; por el Sistema Educativo; o, simplemente, no hay criterios. Es de destacarse que las principales técnicas para la valoración de la disciplina recaen en la elaboración de ensayos y en la participación oral<sup>80</sup>. Sin embargo, actualmente se está impulsando de manera importante el trabajo por proyectos.

La segunda perspectiva sugiere una evaluación que se realiza a nivel externo, generalmente por los ministerios de educación.

Lo anterior nos hace vislumbrar que algunos de los factores que hacen que la evaluación sea considerada un elemento clave de la FC es el hecho de que se esté cambiando hacia una perspectiva de la evaluación más como proceso que de obtención de resultados. El hecho también de observar dos perspectivas para abordar la evaluación contribuye a pensar que desde varios frentes se está realizando la valoración de la FC.

Sin embargo, para responder al segundo cuestionamiento que nos hacemos en este apartado de evaluación, es necesario reconocer los elementos que aún están obstaculizando todo el potencial que la evaluación tiene para fortalecer la FC.

En principio, podría destacarse la poca producción en investigación, así como la falta de sistematización de la información y de las metodologías innovadoras (Tapia et al., 2003; Torney-Purta, 2001).

Específicamente, en el caso de México, cabe destacar lo que Rosales (2005) señala; “las decisiones acerca de los cambios de estudio en el país prescinden de una evaluación previa de los planes que se desean modificar” (p. 5). Esto lo evidencia con el hecho de que, a la fecha, las autoridades de la SEP no han informado acerca de los resultados de la Reforma Curricular de 1993 en relación con la educación cívica en la práctica cotidiana del profesorado en el aula.

Algunas cuestiones que al menos pueden resaltarse como positivas en la región latinoamericana son la recogida de información periódica sobre FC en Colombia (Reimers y Villegas, 2005), la

---

<sup>80</sup> Que la participación oral sea una de las técnicas más importantes nos habla de la visión de la educación cívica como un campo de instrucción pragmática y altamente comunicativa (Torney-Purta et al., 2001).

## Formación para la Ciudadanía

participación de este último país y Chile en el estudio de la IEA (2002) y la realización por parte de México de dos estudios adaptados del de Torney-Purta 2001 (Caso, et al., 2008; Guevara y Tirado, 2006).

Por lo anterior, podemos concluir que el cambio de concepción sobre la evaluación, es decir, el que se conciba más como un proceso de mejora continua, es un factor que colabora al logro más óptimo de los resultados de FC. Sin embargo, aún se reconoce una producción limitada de estudios con relación a otras disciplinas.

El caso de México, aunque evidencia avances significativos en la materia junto con Colombia y Chile con respecto a la región latinoamericana, aún muestra algunas deficiencias, sobre todo en metodologías innovadoras para la evaluación.

## Capítulo 3. Modelos de Formación para la Ciudadanía

La Formación para la Ciudadanía, como ya hemos ido comprobando, no es un ámbito sencillo de abordar, debido, entre otras cuestiones, a que se solapa con temas provenientes de objetivos curriculares diversos, tales como los de la Educación en Derechos Humanos, la Educación en Valores, la Educación Intercultural (Cabrera, 2007) y la Educación Ambiental. Sin embargo, un aspecto positivo que se desprende de esta situación es que la FC, al asumir una parte importante de los propósitos de dichos cuerpos teóricos, adquiere un mayor alcance y, al mismo tiempo, les brinda un contexto más sólido.

La variedad de temas que convergen en este ámbito exigen, a nuestro juicio, una organización que clarifique el horizonte al cual se dirigen, por lo que es plausible hablar de un modelo que los articule. Lo anterior se hará con el fin de que estos temas no sean únicamente un listado de tópicos por abordar. El alumnado necesita para un desempeño ciudadano saludable, contar con un cuerpo integrado de competencias ciudadanas que pueda poner en práctica en la comunidad a la que se sienta perteneciente, dada la posibilidad en ésta de poder implicarse y participar.

Las repercusiones de una desarticulación entre los temas de la formación para la ciudadanía ya hicieron estragos, como se mencionó que destaca Osler y Starkey (2004) al señalar que una parte importante del profesorado desconoce el sentido de la FC.

Para poder proponer un modelo de FC que nos sirva de guía para analizar y proyectar la FC en México desde una perspectiva coherente con la realidad del país, será necesario revisar diversos modelos de FC<sup>81</sup>.

La pregunta que guiará este tercer capítulo se enuncia de la siguiente manera: “¿Qué modelo de Formación para la Ciudadanía puede resultar un referente coherente con la realidad y perspectivas de la Formación para la Ciudadanía en México y por qué?” Para poder responder a tal cuestionamiento, será necesario contestar antes interrogantes como: “¿qué entendemos por un Modelo de Formación para la Ciudadanía?”, “¿qué modelos de FC se identifican actualmente?”, “¿qué componentes comprenden estos modelos?” y “¿contienen estos modelos los elementos que hemos considerado clave de la FC?”

---

<sup>81</sup> Cabe recordar que, al realizar el análisis de contenidos de los estudios sobre FC, uno de los objetivos es proponer un modelo de FC a partir de los modelos revisados.



Es importante apuntar que no se pondrá en duda la eficacia de ningún modelo, dado que provienen de necesidades diversas y buscan impactar en contextos también diferentes. Simplemente se destacaran sus principales características y se valorará lo que sería eficaz para mirar la situación mexicana.

### **3.1 Concepción del Modelo de Formación para la Ciudadanía**

Lo que entenderemos por *Modelo de Formación para la Ciudadanía* (MFC) se nutrirá de la conceptualización de FC del capítulo anterior. Sin embargo, dado que la concepción de *modelo* no ha sido abordada en capítulos anteriores, se hará aquí una breve remembranza de su origen y significado para poder enunciar una postura propia de su significado y con ello obtener una conceptualización de MFC.

A lo largo de los tiempos, la humanidad ha tenido que recurrir a mitos y a modelos para explicar y transformar la realidad<sup>82</sup> (Lévi-Strauss, 1970).

Es frecuente entender el término de modelo en dos sentidos: como algo que es apto para servir de objeto de imitación, o como una representación esquemática o teórica de un objeto, y sobre todo, de un sistema, que se postula para explicar los hechos observados (Bolívar, 1985). En el presente trabajo, abordaremos la concepción de modelo desde la segunda perspectiva.

Dado que Lévi-Strauss es el primer autor que extiende el análisis estructural<sup>83</sup> que se había hecho en la lingüística a los productos culturales<sup>84</sup>, fundando así la antropología estructural (Bolívar, 1985), partiremos de él para abordar la concepción de modelo, dada la perspectiva pedagógica de la que subyace nuestra investigación.

---

<sup>82</sup> La realidad del mundo es lo que la ciencia alcanza a construir, mientras que lo real es lo que la teoría pretende cercar sin conseguirlo plenamente. Por esta razón es que con lo que se puede trabajar apenas es con la realidad. Descartes intentó construir un esquema de lo real-en-sí (real), pero esto no era posible, porque decir lo real-en-sí es del orden del lenguaje y no de lo real-en-sí. Esta situación evidenció una dialéctica inevitable que une-separando los conceptos de “modelo” y “real”. Esta paradoja es una de las causas de recurrir a los modelos para trabajar con la realidad (Núñez-Pérez, 1988).

<sup>83</sup> Se entiende por análisis estructural, según Bolívar (1985), “un método que permite demostrar que elementos en apariencia dispares no son necesariamente tales y que detrás de la diversidad desconcertante de los hechos que se ofrecen a la observación empírica pueden encontrarse algunas propiedades invariantes diferentemente combinadas” (p. 48).”

<sup>84</sup> Saussure plantea, en Bolívar (1985), que “la lengua debe considerarse un sistema, entendiendo por tal que un elemento lingüístico no tiene realidad independientemente de su relación con los otros que forman el conjunto: la lengua es un sistema que no conoce más que su propio orden” (p. 48). Este planteamiento da lugar a los modelos lingüísticos. Estas reflexiones son el marco en el que Lévi- Strauss exporta la idea de modelo a productos culturales.

Lévi-Strauss reduce fenómenos sociales a dimensiones que pueden manejarse en una escala no sensible, pero sí inteligible. Esto lo hace porque se da cuenta de que los seres humanos solemos operar a partir de las partes de una totalidad, pues de esta manera nos resulta más manejable abordar una situación, en este caso del ámbito de lo social. En palabras textuales de Lévi-Strauss (1985), se puede decir que “esta transposición cuantitativa acrecienta y diversifica nuestro poder sobre un homólogo de la cosa. A través de un modelo la cosa puede ser tomada, sopesada al plano de la mano aprehendida con un solo ojo” (p. 66).

El autor plantea que los modelos no se descubren por vía empírica, sino teórica. Por lo tanto, resulta válido construir muchos modelos diferentes para describir y explicar cómo están relacionados un grupo de fenómenos (Lévi-Strauss, 1970). Sin embargo, el mejor modelo, menciona el autor, es el que, siendo el más simple, no utilice otros hechos fuera de los considerados y dé cuenta de todos.

Para poder merecer el nombre de estructura<sup>85</sup>, los modelos deben satisfacer cuatro condiciones:

- a) Dado que una estructura presenta un carácter de sistema, la modificación de cualquiera de sus elementos representa una modificación en todos los demás.
- b) Todo modelo pertenece a un grupo de transformaciones, cada una de las cuales corresponde a un modelo de la misma familia, de manera que el conjunto de estas transformaciones constituye un grupo de modelos.
- c) Las propiedades anteriores permiten predecir de qué manera reaccionará el modelo si uno de los elementos se modifica.
- d) El modelo debe ser construido de tal manera que su funcionamiento pueda dar cuenta de todos los hechos observados (Lévi-Strauss, 1970, p. 251 y 252)

Ante lo anterior, entenderemos como modelo:

La representación o simulación que se formula por escrito de un fenómeno o situación que se da en lo cotidiano y que busca explicar, describir y transformar lo que pasa en la realidad (Definición propia).

---

85 En Bolívar (1985), se entiende la estructura como “un modelo teórico elaborado para explicar las relaciones empíricas y los sistemas culturales” (p. 55).

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

Lo anterior nos da para decir que, por MFC, entenderemos:

Una representación plasmada por escrito que da cuenta de fenómenos observados en la realidad sobre procesos que se dictan desde un marco legal y se dinamizan con la práctica, relacionados con la adquisición de saberes y competencias para la vida cotidiana, encontrándose dichos procesos permeados por un contexto político, social y económico en constante movimiento (Definición propia).

### **3.2 Modelos de Formación para la Ciudadanía**

Bajo lo que entendemos por MFC, encontramos los siguientes modelos entre los estudios revisados:

El Modelo para el Estudio de Educación Cívica, de Torney-Purta et al. (2001); el Modelo de los mínimos y máximos, de Osler y Starkey (2004); el Modelo para conceptualizar la Educación para una Ciudadanía Democrática, de Reimers y Villegas (2005), así como el Modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural, del Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI) (Bartolomé, 2002; Bartolomé y Cabrera, 2007). Estos modelos coinciden con los destacados por Cabrera (2007) como modelos para abordar la FC.

A continuación se desarrollará la concepción, componentes y contextualización de cada uno de los modelos, con el propósito de observar si tienen presentes los elementos que hemos considerado claves en la FC y si su concepción, componentes y contextualización responden a las necesidades de la realidad mexicana y a sus perspectivas, todo con el propósito de elegir el que nos guíe de manera más certera para la creación de un modelo propio.

### **3.2.1 El Modelo para el Estudio de la Educación Cívica de Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz**

Este modelo surge en 1995 como resultado de las propuestas hechas para configurar la Fase I del más reciente estudio de la IEA<sup>86</sup> sobre Educación Cívica, dicha fase consistiría en un estudio de caso por país. El propósito del modelo consistió en organizar las dimensiones que se consideraba se relacionaban con la Educación Cívica de los jóvenes escolarizados.

Los responsables de la creación del modelo fueron los representantes de los países participantes<sup>87</sup>, quienes se esforzaron por una construcción que permitiera la expresión y el análisis desde diversas perspectivas. Es decir, un modelo tal que actores significativos e investigadores encontraran en él una representación relevante para visualizar una ECD.

Es importante destacar que el modelo se basó principalmente en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual consiste en un acercamiento orgánico para estudiar el desarrollo y en la teoría de la Cognición Situada de Lave and Wegner, la cual funciona para incorporar diversas posturas y perspectivas (Torney-Purta et al., 2001).

El esquema que representa al modelo es un octágono; así es como también se le conoce al modelo de estos autores.

---

<sup>86</sup> El primer estudio se realizó en 1975. Es de destacarse que también los resultados de este primer estudio sirvieron como punto de partida para la propuesta de la nueva aplicación.

<sup>87</sup> Australia, Bélgica (francesa), Bulgaria, Chile, Colombia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Alemania, Grecia, Hong Kong, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Federación Rusa, República Eslovaca, Eslovenia, Suecia, Suiza, Estados Unidos.

Esquema 3.1. Modelo para el estudio de Educación Cívica del IEA (Torney-Purta et al., 2001)



El modelo, como puede observarse, sitúa al alumnado en el centro de su estructura, y a su contexto lo piensa como un soporte para su participación comprometida y crítica en lo social y político.

La relación entre el alumnado y el contexto se da a través del discurso público y/o a las discusiones de propósitos, valores y prácticas relevantes para la educación cívica que rodean al o a la joven estudiante. Es decir, la función que esta discusión ejerce sobre el alumnado es la de influir en él a través del contacto cara a cara con el conjunto de instituciones que se encuentran en su contexto más cercano.

El contexto se conforma mediante dos grupos bien diferenciados; el más cercano al alumnado, partiendo del esquema del modelo, está constituido por la familia (padres y hermanos), la escuela (profesorado, currículum, participación y oportunidades), el grupo de pares (dentro y fuera de clase), la comunidad formal (líderes políticos, clima de optimismo) y la comunidad informal (organizaciones juveniles, sitios de trabajo). A estas relaciones cabe agregársele el impacto que la televisión y otros medios ejercen sobre el alumnado. Por otro lado, el grupo más alejado está conformado por instituciones, procesos y valores en ámbitos económicos, políticos, educativos y religiosos, así como por la posición internacional del país, los símbolos canonizados o las narrativas consideradas importantes en el nivel nacional o local y el sistema de estratificación social<sup>88</sup>. Desde la perspectiva ecológica, es posible atribuirle al contexto más cercano el nombre de microsistema y, al más alejado, el de macrosistema.

La relación entre ambos grupos reside en que los dos representan una base que posibilita la participación del alumnado en sociedad. Mientras que el grupo de padres, pares, escuela y comunidad cercana brindan un soporte cara a cara al alumnado, el otro se vale de éste como vía para constituirse también como sustento. De esta manera es como ambos grupos se convierten en un *tejido* base para la participación del alumnado. El modelo pone su principal énfasis en la escuela y en el grupo de pares.

Tal modelo sitúa el aprendizaje de la ciudadanía en el desarrollo de una identidad dentro de una comunidad y el compromiso que se adquiera con ella, suponiéndose que estas comunidades establecen los andamiajes teórico-prácticos en donde el alumnado puede desarrollar conceptos y formas de comportamiento. Por ello es que el modelo reconoce que las lecciones más poderosas se aprenden a lo largo del día en actividades extracurriculares y lugares donde los estudiantes recopilan información, así como en las clases.

Desde la perspectiva de este modelo, la educación cívica debe ser: interdisciplinaria, participativa, interactiva, relacionada con la vida, conducida en un ambiente no autoritario, actualizado a los propósitos de la diversidad societal y co-construida con los padres, la comunidad y las ONG, así como con las escuelas.

Entre los elementos que hemos considerado clave de la FC en el capítulo dos, y que encontramos en este modelo, está: el contexto, el currículum, la escuela, el aula y el

---

<sup>88</sup> Se incluye no sólo la clase social, sino también la manera en que las oportunidades son moldeadas por el ser perteneciente a un grupo étnico o de género.

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

profesorado. El modelo considera el contexto como un soporte para la participación comprometida y crítica del alumnado en lo político y social, reconociendo de forma diferenciada el macrosistema y el microsistema. La escuela y el aula, consideradas en el microcontexto, representan los espacios en donde se establecen los andamiajes teóricos-prácticos para el desarrollo de conceptos y comportamientos. El profesorado y el curriculum están comprendidos dentro del microcontexto, considerados también como *portadores de los fines en acción*. En el modelo no se encontró ningún elemento relacionado con la evaluación.

Este modelo tiene elementos valiosos para tomar en cuenta en el análisis a la realidad mexicana, uno de ellos reside en el hecho de identificar de manera específica a los actores y procesos que conforman el contexto como base de la participación ciudadana. Otro es el hecho de identificar que los discursos que se van filtrando en el alumnado a través de las interacciones entre éste y el microsistema/ macrosistema, dado que el panorama mexicano nos ha evidenciado que existen grandes contradicciones entre los discursos que se enuncian, incluso dentro del mismo microsistema.

Por lo anterior, consideramos que la distinción de los actores del contexto como tejido de uno de los elementos fundamentales de la ciudadanía para fomentar la participación, es una cuestión que debe ser muy tomada en cuenta en el caso mexicano.

Asimismo, algo también valioso en este modelo es que enuncia que su esquema sirve para visualizar los elementos para una Educación para la Ciudadanía Democrática, lo cual se armoniza con el perfil por el que apuesta México y que se aborda en el capítulo uno.

Sin embargo, la falta de énfasis que pone el modelo en procesos que posibiliten un diálogo auténtico entre los diferentes grupos culturales<sup>89</sup>, así como el hecho de considerar la cuestión étnica simplemente dentro de uno de los elementos del macrosistema (el sistema de estratificación social), puede restarle posibilidades al modelo a fin de ser considerado un referente ya hecho para abordar la FC en México. Dada la diversidad cultural con la que cuenta este país y que es importante tener presente. Así como por la Ciudadanía Intercultural por la que se está apostando

---

<sup>89</sup> El modelo afirma que, dado que se creó para organizar los resultados del estudio realizado en 28 países, no se ha centrado de manera específica en cuestiones de diversidad cultural, dado que es un tema delicado que cada país debe abordar de manera particular, pues hacer comparaciones en este sentido sería muy aventurado. Por ello, no ahonda en temas de multiculturalidad.

Otra de las cuestiones por lo que este modelo no resulta actualmente el más idóneo para la valoración de la FC en México actualmente es que, a pesar de que habla de conocimientos, actitudes y puesta en práctica de conocimientos, no destaca el enfoque por competencias, lo cual quizá podría tener de fondo una visión aún fragmentada de las actuaciones ciudadanas, ya que actualmente el SEN trabaja en todos sus niveles bajo este enfoque.

Es importante recordar que Tirado y Guevara (2006) y Caso et al. (2008) aplicaron en algunos estados de la República Mexicana adaptaciones del instrumento que se derivó del modelo de Torney-Purta et al. (2001). Lo anterior significa que, a pesar de que México no haya participado en la muestra amplia del estudio de la IEA, ha tenido dos oportunidades de ser evaluado bajo este instrumento con adaptaciones.

### **3.2.2 El Modelo de Educación para la Ciudadanía de Osler y Starkey**

El modelo de Educación para la Ciudadanía que presentan Osler y Starkey (2005) surge de la apuesta de los autores por una *Ciudadanía Cosmopolita*. Cabe recordar que este tipo de ciudadanía, abordada en el capítulo uno, parte de la idea de la existencia de una igualdad en el acceso a los Derechos Humanos, independientemente de la nacionalidad. Este tipo de ciudadanía reconoce de manera importante características como el sentimiento de pertenencia, así como la diversidad en un marco que va desde lo local a lo global. La razón por la cual este tipo de ciudadanía resalta los Derechos Humanos es porque percibe que el término tradicional de ciudadanía, ligado a lo territorial, restringe derechos a las personas que viven en estos espacios.

Bajo este marco, es posible afirmar que el aprendizaje que se requiere para una ciudadanía de este tipo implica básicamente el desarrollo de:

- Conocimiento y entendimiento de los Derechos Humanos
- Conciencia local y global
- Espacios y oportunidades para actuar

El hecho de que la educación en Derechos Humanos se encuentre en el centro de este tipo de perspectivas no es fortuito: responde, según señalan los autores, a que la Declaración de los Derechos Humanos en sí, junto con la Convención de los Derechos de los niños, preconizan que los niños y las niñas tienen derecho a una educación en Derechos Humanos.



## Modelos de Formación para la Ciudadanía

Los autores se dan a la tarea de presentar su modelo de Educación para la Ciudadanía, plasmado a través de la Tabla 3.1:

**Tabla 3.1 Componentes de la Educación para la Ciudadanía (Tomado de Osler y Starkey, 2005, p. 86)**

|         | Estructural/ Política  | Cultural/ Personal   |
|---------|--|--|
| Mínimos | Derechos<br>Comprensión y experiencia de:<br>Derechos Humanos<br>Democracia<br>Diversidad<br>Inclusión<br>Sociedad Civil, ejemplo, ONG | Identities<br>Sentimiento de Pertenencia<br><br>Uno/ otro (tensión)<br>Ambos/ y (híbrido)  |
|         | Implica: Educación en Derechos Humanos   | Implica:<br>Sentimientos y elecciones  |
| Máximos | Inclusión:<br>Seguridad: Física, Social, Psicología,<br>Financiera<br>Participación Activa<br>Compromiso con la Ciudadanía Democrática | Competencia:<br>Conocimientos políticos<br>Visión mundial cosmopolita<br>Habilidades para producir cambios, por ejemplo, idioma, leyes, movilización |
|         | Implica:<br>Construcción de una democracia más inclusiva   | Implica:<br>Habilidades para la participación democrática  |

El modelo de Educación para la Ciudadanía está conformado por dos dimensiones principales: la estructural/ política y la cultural/ personal.

La dimensión estructural/ política contiene habilidades de tipo cognitivo, ya que implica, sobre todo, conocer y comprender estructuras de la sociedad y la política. Este tipo de ciudadanía podría corresponder a lo que hemos llamado *ciudadanía como estatus*.

La dimensión cultural/ personal implica un desarrollo de tipo personal en términos de identidad. Esto es, que la dimensión debe procurar la construcción de una identidad individual y colectiva como resultado de las interacciones con los demás miembros de la comunidad, así como de un sentimiento de pertenencia. Es por ello que esta dimensión ha sido reconocida por los autores mismos bajo el nombre de *ciudadanía como sentimiento*.

Una cuestión que resulta muy interesante del modelo es que considera dentro de las dimensiones unas cuestiones mínimas y unas máximas planteadas para cada una de las dimensiones.

- Mínimos

Como *mínimo* en lo *estructural /político*, los ciudadanos necesitan tener conocimiento, entendimiento y experiencia sobre bases democráticas de la vida política, sobre todo de los Derechos Humanos. En términos prácticos es posible hablar de contenidos de democracia, Derechos Humanos y valores europeos<sup>90</sup>. Asimismo, el alumnado debe saber de la existencia de las barreras hacia la ciudadanía, como son la discriminación, así como de la existencia de las ONG y de la sociedad civil para conseguir justicia e inclusión. En resumen, este cuadrante implica: Educación en Derechos Humanos.

Por otro lado, como *mínimo* en lo *cultural/ personal*, se exige que el alumnado se sienta cómodo con varias identidades personales y que se considere a sí mismo como parte de varias comunidades. Es de mencionarse que, en un primer nivel, esta situación se presenta como una tensión entre su propia identidad y la de otros; sin embargo a medida que se van desarrollando varias identidades se disuelve la tensión. Una de las tareas de la formación con respecto a este aspecto es el habilitar al alumnado a desarrollar nuevas identidades. Este cuadrante implica: Sentimientos de pertenencia y elecciones por pertenecer a un grupo.

- Máximos

Como *máximo* de la dimensión *estructural/ política*, se menciona el hecho de que ésta brinda un soporte y promueve seguridad y oportunidades para una participación activa. En términos de educación este cuadrante implica: La construcción de una democracia más inclusiva.

En un nivel *máximo*, en lo *cultural /personal* se debe equipar a los ciudadanos con competencias que necesiten de una participación efectiva y un compromiso con otros. El desarrollo de múltiples identidades que se prescribe en los mínimos de esta dimensión, debe ser completado con el desarrollo de varias competencias, incluidas alfabetizaciones en lo político y habilidades para realizar cambios. Lo anterior implica, en general, el desarrollo de habilidades para una participación democrática.

Hay tres cuestiones básicas que deben destacarse dentro de este modelo:

---

<sup>90</sup> Esto lo afirmamos con base al trabajo que realizaron los autores para valorar los programas de estudio de Educación para la Ciudadanía en Inglaterra, en donde se buscó que estos contenidos estuvieran presentes como una forma de ratificar el funcionamiento del modelo.

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

- a) Las dos dimensiones son complementarias más que estar en una situación de oposición.
- b) Las posiciones mínimas y máximas representan un *continuum* y no situaciones aisladas entre sí. También es de destacarse que, a pesar de que los mínimos son necesarios para arrancar, la educación para la ciudadanía valora los productos de los máximos como evidencia de logro.
- c) Ambas dimensiones requieren de acciones prácticas para funcionar.

La dinámica en la que se articulan los elementos del modelo consiste en que el modelo se basa en la adquisición de conocimientos, que se reflejan en la identidad de los individuos que habitan una comunidad y desarrollan habilidades para la participación.

Entre los elementos que hemos considerado clave de la FC en el capítulo dos, este modelo contempla principalmente el contexto y el curriculum. El contexto, al exaltar la conciencia de lo local y global como espacios a los que uno se sienta perteneciente y en los cuales se reconocen los Derechos Humanos. El curriculum, por su parte, es reconocido como uno de los mínimos del modelo, destacando que en éste deben estar presentes contenidos tales como la educación en Derechos Humanos, bases democráticas de la vida política y valores europeos. Además de que rescata como uno de los fines últimos las habilidades para una participación democrática. Sin embargo, no hemos encontrado en la definición del modelo elementos relacionados con el microcosmos, como es la escuela, el aula y el profesorado. Al igual que en el anterior modelo, no se observan indicios de la evaluación del proceso.

Las cuestiones que pueden resultar valiosas de este modelo para analizar la situación mexicana son el hecho de la consideración de la Educación en Derechos Humanos como los mínimos de una FC, incluyendo bases democráticas y valores, la concepción de que los Derechos Humanos deben ser respetados en todos los contextos. Asimismo la noción de que el individuo debe sentirse cómodo con varias identidades personales y parte de varias comunidades.

Sin embargo, este modelo tal cual no se podría emplear para analizar la situación de la FC en México, dado que el mismo modelo señala que las evidencias de logro se evidencian en los máximos. La situación mexicana nos muestra que aún le queda camino por recorrer para conseguir los máximos, y en los mínimos se encuentra todavía en construcción. Algunas evidencias de ello son:

En los mínimos...

*La comprensión y la experiencia de los Derechos Humanos.* México se encuentra en un punto de mira en este tema, ya que a pesar de que desde 1990 se cuenta con la hoy reconocida Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y se han realizado avances sobre el tema, autoras como Bertussi (2005) señalan que “ésta sólo tutela los derechos civiles y políticos y no así todos los derechos establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (p. 1043)<sup>91</sup>. Esta visión se observa en uno de los libros de texto de FCyE del nuevo programa, en donde los derechos civiles y políticos son tratados como garantías individuales, mientras que el resto no figuran (Martínez y González, 2009). Ello ofrece un panorama fragmentado de los Derechos Humanos.

*La comprensión y la experiencia de la democracia.* Con respecto a este elemento, es posible sostener que México es un país en transición hacia la democracia (Muñoz, 2007). Entre algunos de los hechos que sostienen esta afirmación, los cuales se han tratado más ampliamente en capítulos anteriores, cabe destacar la creación del IFE como órgano responsable de la transparencia de las elecciones, la finalización de un periodo de gobiernos del mismo partido político (PRI) por uno nuevo (PAN), un mayor involucramiento ciudadano, el cual ha movilizó en las últimas décadas a las instituciones de tal manera que los dos cambios anteriores han sido posibles.

*La comprensión y experiencia de la diversidad.* A pesar de que en la República Mexicana se han hecho importantes reconocimientos desde lo jurídico<sup>92</sup> hacia la diversidad, aún persiste una invisibilización con respecto a ésta. Resultados como el del estudio que realiza el IFE en el 2002, referido por Woldenberg (2007), y el del ENCRAVE (Fundación Este País, 2005), lo demuestran: en el estudio del IFE, se destacó que el 41 % de los y las mexicanas mayores de 18 años encuestadas consideraban que las y los mexicanos podrían construir una gran nación *sólo si tienen las mismas ideas y valores*. Por otro lado, los resultados del ENCRAVE evidencian poca tolerancia hacia la diversidad existente en el país, principalmente a personas homosexuales, de otra raza y a personas indígenas.

---

<sup>91</sup> Faltaría integrar los derechos económicos, los culturales y los de solidaridad (Bertussi, 2005).

<sup>92</sup> Entre los reconocimientos jurídicos que cabe destacar, se encuentran el reconocimiento constitucional, en 1992, de la diversidad cultural del país, la declaración sobre los derechos indígenas (en la cual se enfatiza la autodeterminación de estos pueblos, en junio de 2006) y la consolidación en el ámbito educativo de una educación intercultural para todos (evidenciado en el Programa Nacional de Educación 2000-2006).

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

*Comprensión y experiencia de la Sociedad Civil.* Con respecto a la sociedad civil, en México hemos visto avances, debido a que, como señala Woldenberg (2007), “la sociedad civil se ha tenido que organizar para hacer conquistas de tipo democrático, siendo que estas situaciones han sido para los mexicanos una formación cívica significativa” (p. 33).

*Sentimiento de Pertenencia.* Se señala como uno de los mínimos que los ciudadanos deben sentirse cómodos con varias identidades. Sin embargo, diversos estudios y experiencias directas nos evidencian que personas indígenas niegan su propia identidad para ser aceptadas por el grupo mayoritario (Barriga, 2008; Podestá, 2004; Bertely, 1998).

En los máximos...

*La Construcción de una democracia más inclusiva.* Este enunciado es una cuestión a la que México aspira. Esto lo observamos en uno de los propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, al destacarse que ésta busca:

La reflexión sobre los rasgos de la democracia como forma de vida y como forma de gobierno, a través del análisis de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima [...] mediante el reconocimiento de las diversas formas de organización social que existen en un país multicultural como México. (SEP, 2007b, p. 15)

Sin embargo, no podemos decir que esto se alcance a cabalidad, pues hay evidencias contundentes que minan este paradigma, con hechos como el que la mitad de la población subsiste en condiciones de pobreza; que casi una quinta parte de la misma apenas cuenta con medios de subsistencia; en donde sólo el 47 % de la población total es derechohabiente de servicios públicos de salud y, aproximadamente, una cuarta parte carece de infraestructura básica; en donde menos del 60 % de la población económicamente activa cuenta con un puesto de trabajo en la economía formal; y donde más del 35 % de los ingresos nacionales se concentran en el 10 % de los hogares (CEE, 2006). Todo lo anterior lo que evidencia es una desigualdad social desmedida, que poco refleja una *democracia inclusiva* actualmente.

*Las habilidades para la participación democrática.* Este tipo de habilidades se trabajan desde diversas instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, las cuales apelan a la construcción de un ciudadano más participativo que conviva de maneras diferentes y que se haga consciente y responsable de distintas problemáticas (Rodríguez, 2007b). Sin embargo, es difícil sostener hechos que evidencien lo que el modelo entiende en este nivel, como lo es el

hecho de fortalecer y desarrollar competencias de alfabetización en lo político y habilidades para realizar cambios.

### 3.2.3 El Modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática de Reimers y Villegas

El Modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática de Reimers y Villegas (2005, 2006) parte de los principios en los cuales se establece que la Educación Ciudadana debe ser integral, sistemática, acumulativa y centrada en las experiencias cotidianas de los/as jóvenes en la escuela<sup>93</sup>.

El modelo surge de lo que hemos denominado en el capítulo uno: *Ciudadanía Democrática*. Una de las razones por la que los creadores del modelo retoman este tipo de ciudadanía es porque sus características responden a las aspiraciones de la región latinoamericana, espacio que pretenden analizar<sup>94</sup>. Algunas de estas aspiraciones se evidencian, según Sánchez (2007), en las reformas curriculares a través de “acciones como la universalización al acceso a la educación secundaria, la creación de políticas de discriminación positiva y el trabajo por desarrollar las competencias básicas del alumnado de primaria y secundaria” (p. 146). Estas acciones implican igualdad de oportunidades.

Sin embargo, a pesar de estos horizontes, Reimers y Villegas (2005) reconocen que en Latinoamérica persisten actuaciones que frenan el alcance de una *Ciudadanía Democrática* plena, como son las restricciones en el acceso a la educación secundaria a las familias con escasos recursos<sup>95</sup> o el hecho de que la calidad de la educación básica está estratificada, es decir, el alumnado con menos recursos recibe educación de menor calidad.

---

<sup>93</sup> Lo cual se entiende de la siguiente manera:

Por integral, entiende la movilización de todos los espacios de la escuela para incidir en todos los dominios del desarrollo de los jóvenes: el cognitivo, social, emocional, ético y actitudinal; por sistémica, se refiere a la interdependencia y a las sinergias que surgen en la acción simultánea en los espacios señalados anteriormente y, finalmente, es acumulativa en la medida en que los nuevos aprendizajes descansan sobre aprendizajes anteriores, formando así cadenas de oportunidades donde lo que se aprende en un momento dado facilita u obstaculiza aprendizajes subsecuentes. (Reimers y Villegas, 2005, p. 74 y 75)

<sup>94</sup> Esta pretensión de analizar la situación de Latinoamérica recae en la visualización, según Reimers y Villegas (2005), de “una falta de información sistemática sobre el grado de conocimiento pertinente a la ciudadanía democrática en todos los países de la Región” (p. 78).

<sup>95</sup> Este hecho se debe a que no hay suficientes escuelas en comunidades alejadas de las grandes urbes para satisfacer la demanda.

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

En este marco, el modelo plantea que una *Ciudadanía Democrática* sólo es posible en la medida en la que exista una cultura democrática<sup>96</sup>, para lo cual es necesario que los propósitos de esta cultura democrática y los de la cultura escolar se encuentren alineados y la escuela ayude a desarrollar competencias democráticas.

Habiendo descrito algunas situaciones de contexto que rodean el surgimiento del modelo, cabe adentrarnos en su funcionamiento.

El *Modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática* resulta de un sistema interrelacionado de oportunidades<sup>97</sup>, que se generan a través de las interacciones del alumnado con otros y otras estudiantes y con el profesorado para el desarrollo de capacidades<sup>98</sup>.

Que se le llame *sistema* se traduce en el hecho de que hay diversos estratos de oportunidades, en donde cada estrato brinda las condiciones necesarias para desarrollar nuevas competencias que, a su vez, se vuelven nuevas oportunidades para el desarrollo de otras competencias, y así sucesivamente.

Una competencia ciudadana implica, dentro del modelo de Reimers y Villegas (2006), “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores siempre desarrollándose, nunca terminados” (p. 95).

A continuación se presentan algunos elementos que, trabajados de manera conjunta, promoverán el desarrollo de competencias ciudadanas, y que en algún momento pueden traducirse en contenidos a ser abordados.

---

<sup>96</sup> Una cultura democrática:

Descansa en las competencias y disposiciones de la mayor parte de la población, en la valoración de la libertad propia y de los demás, en la valoración de la justicia, en la internalización de un sentido de responsabilidad por el propio destino, en la comprensión de que la preservación de libertades individuales requiere de instituciones que atiendan al bien común, el conocimiento generalizado de los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos, en el conocimiento de la constitución, de las leyes, de las instituciones políticas y de la historia de las mismas, en la disposición a participar en los diversos espacios que afectan el destino de las personas (el familiar y vecinal, el comunitario, el de gobierno local y nacional) y en las competencias para deliberar y participar efectivamente. (Reimers y Villegas, 2005, p. 66)

<sup>97</sup> Para entender la idea de oportunidad que manejan los autores, se puede destacar que el leer y escribir le brindará al alumnado la oportunidad para desarrollar libertad a través de la expresión de sus sentimientos. Asimismo, el hecho de leer abrirá para el alumnado la posibilidad de acceder a lecturas que hablen de derechos humanos, de diversas culturas y partes del mundo (Reimers y Villegas, 2006).

<sup>98</sup> Dentro del estudio, llamaremos a lo que de manera indistinta Reimers y Villegas (2006) llaman “capacidades y competencias ciudadanas”, “competencias ciudadanas”.

**Tabla 3.2 Conocimientos, habilidades y actitudes a abordarse en la FC según Reimers y Villegas. Cuadro de elaboración propia, a partir de Reimers y Villegas (2005 y 2006).**

|                     |  |
|---------------------|--|
| Conocimientos       | <p>A) Temas esenciales para participar en la sociedad: lengua, matemáticas, ciencia y economía.</p> <p>B) Conocimientos específicos:</p> <p>I. Contenidos tradicionales: la Constitución, instituciones de gobierno, formas de participación, conocimiento profundo de la historia, derechos humanos y cómo éstos están contenidos en las leyes y en las instituciones políticas de su sociedad en el pasado y en el presente y participación electoral.</p> <p>II. Contenidos innovadores: Diversidad cultural del país, relaciones de género, sexualidad, identidad e individualidad (relaciones con otros).</p> |
| Habilidades         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar por uno mismo</li> <li>- Expresar puntos de vista propios</li> <li>- Escuchar y atender el punto de vista de los demás (escucha activa)</li> <li>- Resolver diferencias</li> <li>- Negociar y comprometerse con el trabajo de otros</li> <li>- Participar en el ámbito local, estatal y nacional</li> <li>- Discutir sobre el desempeño de los líderes electos</li> <li>- Reflexionar sobre la diversidad</li> </ul>   |
| Valores y actitudes | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolerancia a la diferencia</li> <li>- Aceptación de la diversidad de miradas</li> <li>- Apreciación de la libertad</li> <li>- Deseo de comprometerse para resolver problemas</li> <li>- Voluntad de usar el talento propio para hacer posible la democracia</li> </ul>  |

Es de mencionarse que otro de los componentes que el modelo destaca de manera importante es el rol del profesorado, como dinamizador del modelo y figura capaz de procurar que el alumnado fortalezca y desarrolle las competencias ciudadanas. Sin embargo, hay dos cuestiones de contexto que llama la atención de Reimers y Villegas (2006): que “los espacios de formación para profesorado no incluyen nada relacionado con la educación para la democracia” (p. 107) y que, aún cuando en el curriculum escolar se empieza a vislumbrar el fomento de habilidades democráticas<sup>99</sup> en el alumnado, el profesorado no ha sido preparado para esto en su formación inicial, mientras que en la formación continua apenas se observa esta cuestión. Lo anterior deriva en una formación tradicional, entre otras cosas que el profesorado pida al alumnado que

---

<sup>99</sup> Hacia 1990, los países latinoamericanos no contaban con un curriculum explícito en educación para la democracia. Es decir, tenían su curriculum de educación cívica o de educación para la ciudadanía, pero sin ningún énfasis en la función democrática. Actualmente, hay dos líneas de acción que impulsan la función democrática en la región: las experiencias en el desarrollo de habilidades democráticas en países como Colombia, Chile y México y el creciente número de ONG (Reimers y Villegas, 2006).



## Modelos de Formación para la Ciudadanía

memorice hechos de las constituciones sin un fomento en el pensamiento propio (Eurydice, 2005).

Entre los elementos que hemos considerado como clave de la FC y que contempla este modelo, encontramos principalmente el contexto, el curriculum, la escuela y el profesorado. Considera importante el contexto, ya que menciona que no puede existir una *Ciudadanía Democrática* si no hay una cultura democrática que la soporte. Que al modelo mismo se le llame *sistema*, tiene que ver con el hecho de que vislumbra que hay diversos estratos de oportunidades, en donde cada estrato brinda las condiciones necesarias para desarrollar nuevas competencias, siendo la escuela uno de los espacios en donde se presentan estos estratos. Con respecto al curriculum, cabe decir que lo considera importante al destacar que hay reformas curriculares en las cuales se empieza a vislumbrar el fomento de habilidades democráticas; asimismo, destaca competencias ciudadanas. El papel que desempeña el profesorado en este modelo es el de un dinamizador del modelo y figura capaz de fortalecer competencias ciudadanas en el alumnado.

Además, el modelo de Reimers y Villegas (2005, 2006) apuesta por una de las aspiraciones más vivas en el contexto mexicano: la democracia. El hecho de que el modelo surja en un contexto latinoamericano hace que los planteamientos más finos del modelo se conecten directamente con la realidad mexicana y que varios de sus componentes puedan ser tomados en cuenta para analizarla.

Una evidencia de lo anterior es que cuando el modelo habla de democracia lo hace con miras a una justicia social que derive en participación, cuestión que podría paliar la desigualdad social en México.

Otro de los elementos por el que puede ser considerado el modelo de Reimers y Villegas como parámetro para diagnosticar y analizar la situación mexicana en el ámbito de la FC es por el hecho de que el modelo opta por el enfoque de competencias.

El modelo considera también como una cuestión vertebral al profesorado. En México, el profesorado también se considera un elemento clave y, por ello, se está apostando por su formación.

Asimismo, es de señalarse que los contenidos extraídos de este modelo están presentes dentro de las ocho competencias ciudadanas que promueve la FC en el ámbito escolarizado,

específicamente las que promueve la asignatura de FCyE en los grados de primaria y secundaria en México. Con el propósito de visualizar este argumento, presentamos el siguiente cuadro:

**Tabla 3.3 Comparativa entre los contenidos del modelo de Reimers y Villegas y las competencias ciudadanas de la asignatura de FCyE**

| Conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promueve el modelo de Reimers y Villegas (Reimers, y Villegas, 2005 y 2006)  | Competencias contempladas en el programa de Formación Cívica y Ética de Primaria y Secundaria en México (SEP, 2007b) |
|--|--|
| Conocimientos tradicionales: la Constitución, instituciones de gobierno, formas de participación...  | Comprensión y aprecio por la democracia  |
| Conocimiento profundo de la historia, derechos humanos y cómo están contenidos en las leyes y en las instituciones políticas de su sociedad en el pasado y en el presente...   | Apego a la legalidad y sentido de justicia   |
| Formas de participación, participación electoral, compromiso con el trabajo de otros, discusión sobre el desempeño de los líderes electos...   | Participación social y política  |
| Participar en el ámbito local, nacional y global   |  |
| Resolver diferencias, negociación...   | Manejo y Resolución de conflictos  |
| Tener conocimientos sobre la diversidad cultural del país, relaciones de género, sexualidad, identidad e individualidad (relaciones con otros). Reflexionar sobre la diversidad y la tolerancia a la diferencia, aceptar la diversidad de miradas. | Respeto y valoración de la diversidad  |
| Escuchar y atender el punto de vista de los demás (escucha activa), apreciar la libertad, comprometerse para resolver problemas y usar el talento propio para hacer posible la democracia.   | Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad   |
| Pensar por uno mismo y expresar puntos de vista propios  |  |
|  | Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad  |
|  | Conocimiento y cuidado de uno mismo  |

Es de destacarse que, a pesar de que el modelo no enuncia las competencias ciudadanas como lo hace el programa de FCyE, sí desmembra sus elementos en conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Éstos se enuncian directamente como los contenidos que tendrían que estar presentes para la formación de competencias ciudadanas.

Lo que nos permite afirmar el cuadro anterior es que cuestiones como participación y diversidad sí son tomadas en cuenta, pero no como componentes básicos del modelo, sino como habilidades, actitudes y valores presentes para el desarrollo de competencias ciudadanas. A nosotros, en cambio, nos interesaría la perspectiva de que la participación, las competencias ciudadanas y el sentimiento de pertenencia fueran componentes fundamentales. Por lo anterior, es que aunque se tomen algunos componentes del modelo para diagnosticar la realidad mexicana, como la interacción en el microcontexto para el desarrollo de competencias, no se tomara *literalmente* este modelo.

### **3.2.4 El modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI)**

Bartolomé y Cabrera (2007), del GREDI, conciben la Educación para la Ciudadanía como un “proceso formativo en el que se implica toda la comunidad escolar para aprender a participar activa y responsablemente en la construcción de una sociedad intercultural más justa y cohesionada” (p. 20).

La concepción anterior surge de apostar por la *Ciudadanía Intercultural*, debido a que reconoce que las interacciones<sup>100</sup> de los individuos están atravesadas por el hecho multicultural. No obstante, también se decanta por la *Ciudadanía Activa*, por considerarla como un elemento vertebral para la participación creativa; por la *Ciudadanía Responsable*, dado que se compromete a asumir que las acciones de participación sean efectivas; y por la *Ciudadanía Crítica*, porque pretende, a través de la participación, una transformación de la sociedad por el ímpetu del diálogo, la discusión y la argumentación. Es importante señalar que, en recientes publicaciones, el modelo ha resaltado el hecho de apostar también por la *Ciudadanía Paritaria* y la *Ciudadanía Ambiental* (Bartolomé y Cabrera, 2007).

El contexto en el que emerge el modelo reconoce que la construcción de la identidad, dimensión fundamental en las sociedades multiculturales, se encuentra actualmente vulnerada por los cambios en la sociedad, entre los cuales destaca el desvanecimiento del concepto de ciudadanía ligado a un territorio nacional, la globalización, que desarrolla valores e intereses que van más

---

<sup>100</sup> Dentro de este modelo, las interacciones se refieren a las relaciones entre participación, sentimiento de pertenencia y competencias ciudadanas. Más adelante se desarrollará de manera más profunda la relación existente entre ellas.

allá de las fronteras nacionales, y el reconocimiento a la multiculturalidad, que cuestiona los modelos homogeneizantes.

Ante tal panorama, lo que se plantea es una nueva práctica de la ciudadanía, que vaya más allá de las fronteras políticas, fijando su atención en contextos familiares, locales, regionales y globales.

La pregunta que guía la construcción del modelo se enuncia de la siguiente manera: “¿Qué procesos educativos han de ponerse en juego para aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en una sociedad plural?”

Para responder a lo anterior, el GREDI parte de una serie de componentes que, a su juicio, son los que deben de trabajarse, siendo los principales el Sentimiento de Pertenencia, las Competencias Ciudadanas y la Participación Ciudadana.

El modelo opera cuando el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad se aviva por la Participación de sus ciudadanos, y dicha participación es más potente si se han desarrollado las Competencias Ciudadanas necesarias para movilizarla. Dichas competencias ciudadanas son, según el modelo del GREDI: el conocimiento y práctica de derechos-deberes y valores clave, el conocimiento y práctica de la democracia y la comunicación intercultural. El modelo reconoce que, para que las anteriores competencias se pongan en práctica de manera efectiva, deben estar presentes determinados procesos deliberativos, los cuales se desarrollan como resultado de la formación del juicio crítico para la toma de decisiones. Por esta razón es que el Juicio Crítico se reconoce también como una Competencia Ciudadana.

El modelo destaca que todas las dimensiones anteriores se articulan entre sí de forma interactiva y dinámica, y que una dificultad o barrera en una de ellas dificulta el desarrollo de las demás, considerando además que estas dimensiones dependen de los contextos en donde viven los y las jóvenes (Bartolomé, 2002). El modelo insiste en que los recursos materiales y programas que se diseñen en este marco deben tener un carácter holístico para abordar todos los componentes de manera conjunta.

Es importante destacar que en el modelo hay dos concepciones clave que lo atraviesan: la *ciudadanía como estatus* y la *ciudadanía como proceso*. Sin embargo, el modelo mismo reconoce que el ejercicio real de la ciudadanía se da no tanto en el reconocimiento o no de un estatus, sino en el desarrollo del Sentimiento de Pertenencia a una comunidad o en la

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

adquisición de Competencias Ciudadanas (Bartolomé, 2002). Bajo la premisa anterior, es de destacar que el modelo apuesta de manera importante por una *ciudadanía como proceso*.

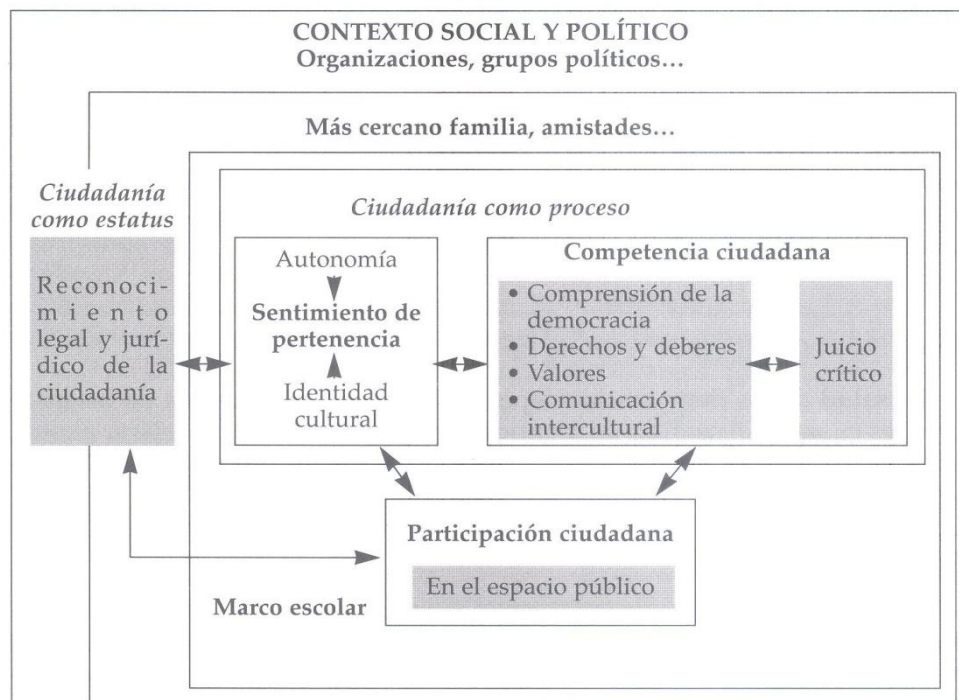
El hecho de que se apueste por la escuela, entre otros contextos, para imaginar una transformación en la sociedad, se basa en la apuesta de creer que la escuela puede contribuir al cambio, si es que la educación se vive como un proceso dinámico que desborda los aprendizajes escolares<sup>101</sup> para vincularlos con la realidad social y política (Bartolomé, 2002). Lo anterior, vinculado a las dimensiones del modelo, se traduce en que si la escuela potencia el desarrollo del Sentimiento de Pertenencia y de la Competencia Ciudadana, podría facilitar el ejercicio ciudadano en territorios más amplios y no sólo en el espacio escolar.

Con el propósito de visualizar los componentes que deben trabajarse en las instituciones educativas a partir del modelo del GREDI, véase el esquema 3.2:

---

<sup>101</sup> El modelo en la elaboración de sus últimos materiales se ha focalizado en estudiantes de secundaria, independientemente de su origen familiar, sus raíces culturales y étnicas, y su género.

**Esquema 3.2 Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica (Bartolomé y Cabrera, 2007).**



Es importante para la comprensión del modelo ahondar en sus tres componentes principales:

### 1) Sentimiento de Pertenencia

El Sentimiento de Pertenencia es uno de los componentes que el modelo del GREDI considera como un pilar fundamental para la FC.

El Sentimiento de Pertenencia se va construyendo a través de interacciones constantes. Es decir, el simple hecho de estar en un grupo no hace que los individuos pertenezcan obligatoriamente a él: son las interacciones con el grupo mismo las que lo pueden hacer sentir que pertenece a él. Bartolomé (2002) destaca que el “Sentimiento de Pertenencia se construye desde la voluntad de querer formar parte de esa comunidad, aunque también desde la disposición de acogida y valoración de quienes comparten esa misma voluntad” (p. 142).

Hay dos elementos que se han articulado tradicionalmente con el desarrollo de este sentimiento: la autonomía y la identidad cultural.

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

El Sentimiento de Pertenencia debe respetar la libertad de elección de un determinado grupo. Con el propósito de sostener esta valiosa premisa, el GREDI destaca de manera importante en su modelo a la Autonomía, elemento que permite decidir la adhesión a grupos que requieran precisamente de la elección personal para pertenecer a ellos (Cortina, 1997) o, como bien dice Castoriadis (2000), “nada más necesario que la autonomía ajena a los nacionalismos, a las creencias religiosas, al origen étnico, a la totalitaria globalización de las economías y el mercado” (p. 8).

Por otro lado, encontramos que la identidad cultural es una conceptualización que implica la ubicación propia y la de otros grupos como pertenecientes a una cultura específica (Villoro, 1998); es por ello que se relaciona directamente con el Sentimiento de Pertenencia.

Sin embargo, es de destacar que las sociedades multiculturales que imperan en la actualidad reclaman un concepto de identidad que vaya más allá de la sola concepción de la identidad cultural, dado que en un mismo espacio político conviven muchas identidades culturales. Esta concepción se ha denominado *identidad cívica*.

La identidad cívica deviene de vincular el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad política determinada, esta identidad se construye al establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad, independientemente de la diversidad cultural de los grupos que la componen, en el ejercicio de la ciudadanía (Bartolomé y Cabrera, 2007).

Además de las anteriores concepciones de identidades grupales, es importante señalar que éstas las conforman individuos con identidades personales propias, las cuales están constituidas por elementos genéticos y construidos culturalmente.

Dado que se ha venido comentando la necesidad de una nueva concepción de ciudadanía que responda a las necesidades actuales de la sociedad, se han visualizado varios retos educativos relacionados con el Sentimiento de Pertenencia:

- a) Se reclama el formar personas capaces de sentirse pertenecientes a múltiples grupos, sin que esto implique la exclusión de ninguno de ellos. Grupos que vayan de los más próximos a los más lejanos.
- b) Se visualiza contar con individuos que se acepten a sí mismos y, por ende, se pueda hablar de una relación con otros colectivos. Si las personas se aceptan y se conocen a sí mismas, estarán en una actitud más abierta para entender y conocer a los demás.

- c) Se identifica construir el Sentimiento de Pertenencia desde la inclusión y no desde la exclusión, como tradicionalmente se había venido formando<sup>102</sup>.

Ante el anterior horizonte, las acciones para desarrollar el Sentimiento de Pertenencia requerido en la sociedad actual tendrían que comenzar a trabajarse desde las siguientes directrices:

- Partir de una autocomprensión y valoración crítica de la propia cultura
- Construir el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad política (identidad cívica) desde un enfoque inclusivo
- Reconocer las dificultades para la adquisición de ese Sentimiento de Pertenencia cuando la mayoría no acepta la inclusión de la minoría o cuando las minorías carecen de competencias adecuadas para participar activamente en una comunidad de referencia
- Trabajar operativamente el Sentimiento de Pertenencia a comunidades políticas cada vez más amplias, sin dejar por ello los niveles más cercanos y locales. (Bartolomé y Cabrera, 2007, p. 26)

## 2) Participación Ciudadana

Es importante destacar que, hoy en día, la participación no pone el énfasis en el voto, sino en formas más innovadoras que puedan cuestionar el poder político institucionalizado.

La Participación Ciudadana es otro de los componentes fundamentales del modelo, y éste se vincula ampliamente con el Sentimiento de Pertenencia, en virtud de que el desarrollo del mismo en una comunidad lleva a los individuos a participar en asuntos públicos.

El modelo entiende por Participación Ciudadana:

Una acción voluntaria de carácter individual y/o colectivo, que se orienta a la creación de oportunidades accesibles a los miembros de una comunidad para contribuir activamente e influir en el proceso de desarrollo social y compartir equitativamente los frutos de ese desarrollo. (Bartolomé y Cabrera, 2007, p. 33)

---

<sup>102</sup> Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín (2001) señala que, por mucho tiempo, el sentimiento de pertenencia se construyó desde la exclusión y el conflicto. El argumento anterior se sostiene cuando las autoras afirma que, en términos fácticos, este sentimiento se hace presente en el momento en que las personas se encuentran con otras que difieren en conductas, tradiciones y valores. Ante estas situaciones surge un sentimiento de “defensa” frente al otro, pues violenta sentimientos que estaban intactos, que nunca antes habían sido cuestionados.



## Modelos de Formación para la Ciudadanía

Asimismo, enfatiza el favorecer andamiajes pertinentes para que los grupos culturales que generalmente no acceden al poder, puedan tener la oportunidad de expresarse, hacerse escuchar y conseguir presencia en los órganos de gobierno.

Para que la participación se accione, los individuos deben tomar conciencia de que existe un problema e implicarse para que haya un cambio. Sin embargo, no basta la voluntad de las personas para participar: el sistema debe procurar las condiciones necesarias para que estas acciones se consoliden. Estas condiciones se traducen en espacios sociales democráticos, espacios urbanos comunitarios y espacios educativos institucionales<sup>103</sup>.

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, el modelo reconoce que la participación se genera tanto en la escuela como en espacios externos a ésta. Sin embargo, como resultado de la revisión hecha al modelo, se aprecia el énfasis que se pone en la participación escolar como punto de partida a un trascender fuera de los ámbitos académicos<sup>104</sup>, como claramente lo señalan Folgueiras et al. (2008): “La formación para la ciudadanía desborda el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación; ONG, asociaciones diversas, comunidades de vecinos” (p. 9).

El tipo de escuela que daría respuesta a esta concepción, tendría que ser una escuela con estructuras participativas y mecanismos tales que la información fluyera libre y ágilmente entre todos los miembros de la comunidad. Este tipo de escuela responde a las escuelas denominadas democráticas, donde la clase cooperativa, por favorecer las situaciones comunicativas entre iguales, resulta otro de sus mecanismos de formación para la participación ciudadana. Se aprende a participar participando.

Otro de los argumentos que justifica la importancia de esta dimensión es que la ciudadanía como proceso se construye precisamente a partir de la Participación de todos y todas las ciudadanas.

---

<sup>103</sup> Entendiéndose por espacios sociales democráticos, un sistema democrático que permita la participación; por espacios urbanos comunitarios, espacios donde se posibilite la interacción entre personas y, al mismo tiempo, se genere un sentimiento de pertenencia compartido; y por espacios educativos institucionales, el espacio escolar.

<sup>104</sup> Al decir que hay un énfasis importante en el ámbito escolar para la formación de la ciudadanía, no queremos desdibujar las líneas que evidencia el modelo mismo sobre los espacios extraacadémicos. Entre ellos se advierte la concepción de Ciudad Educativa, como un recurso didáctico con mucha fuerza que se alza sobre valores democráticos de igualdad y de justicia, que contribuyen a un concepto bien entendido de ciudadanía intercultural (Folgueiras, et al., 2008).

### 3) Competencias Ciudadanas

Las competencias ciudadanas son consideradas dentro del modelo del GREDI (Bartolomé, 2002) como la formación de las personas con la capacidad de formular juicios críticos y tomar decisiones grupales, tomando en cuenta los intereses de la comunidad al tiempo que en libertad y autonomía personal. Como puede observarse, los tres componentes (Sentimiento de Pertenencia, Participación y Competencias Ciudadanas) se reclaman mutuamente en la Formación para la Ciudadanía.

Las Competencias Ciudadanas que se reconocen dentro del modelo del GREDI se pueden organizar en tres competencias principales<sup>105</sup>:

3.a) El conocimiento y comprensión de las democracias, los derechos humanos y los valores cívicos

El GREDI retoma de Osler y Starkey (Bartolomé, 2002) el pensamiento sobre el hecho de que el conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos son el único medio para garantizar la paz, el desarrollo y la democracia<sup>106</sup>. Dado que el sistema político que actualmente rige nuestra sociedad es precisamente la democracia, resulta fundamental no sólo conocer sus principios, sino operativizarlos desde la escuela misma.

Es importante no perder de vista que cuando el modelo (Bartolomé, 2002) habla del conocimiento y comprensión de las democracias, también habla de los valores clave o cívicos de la FC, “dado que los valores que se ponen en juego en los Derechos Humanos sirven como criterio para hacer un juicio de valor sobre determinados cursos de acción” (p. 144).

En este marco, consideramos fundamental destacar los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para formar en *el conocimiento y comprensión de las*

---

<sup>105</sup> Es importante destacar que el modelo del GREDI parte de los cuatro modelos de competencias ciudadanas reconocidas por Allen y Stevens (1998) para sostener que los elementos comunes que presenta en la base de estos modelos es la comprensión de los derechos humanos con sus correspondientes deberes, la estructura y funcionamiento de la democracia; la comprensión y práctica de la democracia; el desarrollo del juicio crítico sobre los problemas que afectan el ámbito público, y la asunción de valores clave en el desarrollo de la ciudadanía.

<sup>106</sup> A pesar de que Bartolomé (2002) reconoce que los Derechos Humanos han estado presentes en propuestas educativas desde hace varios años, señala que su empleo ha ido aumentando como base de una ciudadanía para la democracia.

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

*democracias y los Derechos Humanos* desde la perspectiva del GREDI. La tabla 3.4 nos ayudará a visualizar estos elementos.

**Tabla 3.4 Conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para formar en *el conocimiento y comprensión de las democracias y los derechos humanos* desde la perspectiva del GREDI. (Cuadro de elaboración propia)**

| Conocimientos   | Habilidades   | Actitudes   |
|---|---|---|
| Derecho a votar y a ser elegido / la libertad de expresión / la libertad de reunión / el acceso a la información / la reglamentación de la participación / Procesos electorales / Información sobre cada uno de los derechos y responsabilidades / Comprensión de problemas a niveles amplios | Poner en práctica los derechos a través de los debates dinámicos de educación en valores y el desarrollo de habilidades democráticas / Tomar decisiones para resolver conflictos / Aprender a mediar y a negociar / Participar en la gestión de los asuntos públicos / Analizar todo tipo de discriminación | Desarrollar actitudes básicas para la vida comunitaria: tolerancia, solidaridad, respeto, pluralidad, libertad y justicia |

Todo lo anterior se aterriza en métodos como la clase cooperativa, la organización de consejos, la distribución de poderes y responsabilidades y la colaboración en acciones cívicas.

### 3.b) El desarrollo de la competencia de comunicación intercultural

El desarrollo de esta competencia responde a la importancia que otorga el modelo al reconocimiento de la diversidad cultural que impera en las sociedades actuales, así como a la comunicación que se genera en este tipo de contextos para la formación de la ciudadanía.

Dentro del modelo, Vilà (2007) entiende por esta competencia “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinados que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (p. 23.). Dentro de esta competencia, se identifican tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la comportamental<sup>107</sup>, aunque también se reconoce la existencia de otros elementos de tipo personal y contextual que le afectan<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup> La dimensión cognitiva se refiere al conocimiento, comprensión y conciencia de elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otras personas, que promuevan una comunicación afectiva. La dimensión afectiva hace referencia a las capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controla las emociones, que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. La dimensión comportamental configura el conjunto de

El modelo, que reconoce la importancia de este aspecto, ha cobijado el desarrollo del *Modelo Integral de Diagnóstico de la Competencia Comunicativa Intercultural* de Vilá (2007) como punto de partida sistemático para continuar impulsando la importancia de esta competencia. Este modelo fundamenta la adaptación y creación de dos instrumentos ampliamente validados: la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (competencias afectivas) y el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* (competencias cognitivas y comportamentales).

La primera aplicación del diagnóstico a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de una comarca barcelonesa, antes de realizar el programa para la mejora de las competencias comunicativas interculturales, arrojan resultados donde es posible enunciar cuestiones como que el alumnado ha manifestado cierta sensibilidad intercultural, aunque se evidencian necesidades respecto a mejorar el grado de atención, la confianza e implicación en la interacción intercultural. Por otro lado, los aspectos cognitivos y comportamentales aparecen con unas puntuaciones mucho menos elevadas en toda la muestra estudiada.

En un paso más para el desarrollo de la competencia intercultural, y como consecuencia del tipo de información que se puede obtener del modelo diagnóstico, su creadora ha diseñado y aplicado un programa de comunicación intercultural, el cual puso de manifiesto la mejora de la competencia<sup>109</sup>.

### 3.c) El desarrollo del juicio crítico y la capacidad de deliberación

El desarrollo del juicio crítico se considera también como una competencia ciudadana; sin embargo, se enfoca desde una perspectiva diferente a las anteriores. Esto es debido a que se considera una condición previa para que se desarrollen efectivamente las demás.

El juicio crítico consiste en comprender causas, puntos de vista; valorar acciones, acontecimientos, relaciones, propuestas; y emitir un juicio, posicionarse, pronunciarse. Es,

---

habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma eficaz.

<sup>108</sup> Con respecto a los aspectos personales, encontramos: El autoconcepto / La autoestima / El ser abiertos a partir de posiciones de igualdad y de simetría cultural. Con respecto a los factores contextuales, encontramos: La atracción interpersonal / La confianza / La satisfacción con la propia comunicación / El desarrollo de relaciones interpersonales / La gestión del conflicto / La adaptación a otras culturas / La construcción de comunidades.

<sup>109</sup> Sobre todo de los aspectos cognitivos, aunque también algunos aspectos afectivos y comportamentales, resultados relacionados con el rendimiento académico. También se detectaron mejoras en las relaciones intergrupales, rompiendo tendencias de agrupamiento por género y lugar de nacimiento.

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

también, una acción reflexionada sobre las propias actuaciones. Un factor importante es que estas acciones deben partir del diálogo y de la deliberación (Olive, 1999).

Es importante destacar que esta competencia está atravesada por valores clave, como la justicia, la equidad, la participación, el diálogo o la tolerancia, los cuales hay que asumir para que sirvan de criterios en la formación de juicios.

De esta manera, la competencia que versa sobre *el conocimiento y práctica de la democracia y los derechos humanos* será más efectiva si está respaldada por un juicio crítico desarrollado. Dado que la comprensión de los principios de la democracia y los derechos humanos, la valoración de la actuación (por ejemplo, el votar o no votar) y el posicionamiento (por qué partido votar) serán acciones consolidadas o en vías de ello, y además respaldados por los valores necesarios para el alcance eficaz de la competencia. Todo esto da mayores garantías para el desarrollo de las competencias ciudadanas, en general.

Este modelo de ciudadanía señala que el desarrollo del juicio crítico debe impulsarse tanto en el espacio escolar en general como en el aula. Esto, a través de actividades como las asambleas escolares o, de manera específica, sobre dilemas y en ejercicios donde se distingan los hechos de las opiniones (Bartolomé, 2002).

Uno de los obstáculos que se presentan en la práctica deliberativa es la formación de juicios a partir de visiones estereotipadas (los prejuicios) sobre los diferentes grupos que conforman una sociedad, lo que puede derivar en acciones discriminatorias.

Una vez explicitado el modelo, podemos asegurar que, de entre los elementos que consideramos clave de la FC, encontramos que está contemplado el contexto, el curriculum, la escuela, el aula y el profesorado. El contexto se visualiza desde la comunidad local hasta la global, siendo sensible al factor multicultural; el curriculum se observa dado que se apuesta por el conocimiento y comprensión de las competencias ciudadanas en el marco escolar; la escuela se visualiza como el espacio donde existan estructuras participativas; el aula, vista como una clase cooperativa; y el profesorado, como uno de los agentes dinamizadores del modelo. Como puede observarse, el modelo contiene casi todos los elementos que hemos considerado claves en la FC. Sin embargo, también carece del elemento evaluativo.

Por los elementos clave antes mencionados, este modelo sí podría ser considerado como un referente adecuado para analizar la FC en México. Además, porque su concepción,

componentes y contextualización responden de manera cercana a las necesidades de la realidad mexicana y a su perspectiva, como se verá a continuación. Sin embargo, también habrá que hacer algunas acotaciones sobre su concepción.

Dado que el modelo del GREDI concibe el impulso de una Formación para la Ciudadanía Intercultural, Crítica, Activa y Responsable comprometida con la equidad y respetuosa de la ecología, es que se empata con nuestra concepción de ciudadanía, puesto como se puede ver en el capítulo uno, nosotros también apostamos por estos perfiles de ciudadanía. Sin embargo, observamos que el modelo del GREDI no explicita la Ciudadanía Democrática por la que sí apostamos explícitamente nosotros, y a partir de la cual movilizamos el resto de perfiles ciudadanos junto con la interculturalidad. Esta cuestión no resulta una limitante para no tomar a este modelo como un parámetro fundamental para nuestro análisis, ya que sí contiene la mayoría de los elementos clave de la FC, como los componentes y contexto que a nosotros nos interesa.

Una vez finalizado el panorama de modelos encontrados en los estudios, es plausible decir que aunque el modelo de GREDI cumpla con muchos de los elementos clave que requerimos y responda por su concepción y componentes a la necesidades de contexto, consideramos necesario desarrollar un modelo propio, construido a partir del resto de los modelos, así como de los principales componentes del GREDI. De esta manera tendremos un modelo teórico, que emplearemos como herramienta de diagnóstico, construido *ad hoc* de las necesidades del contexto mexicano. De esta manera solventaremos los prejuicios de la adopción de modelos desvinculados de la realidad en la que se quieren aplicar.

### ***3.3 Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural en México***

El modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural (MFCDEI) parte del perfil de *Ciudadanía Democrática e Intercultural* que se concibe para México (capítulo uno) como resultado de la situación actual del país y de la prospectiva de convivencia en el mismo. En este apartado se dará un paso más allá de la concepción de ciudadanía, dado que se profundizará sobre los procesos educativos que harán posible que éste perfil de ciudadanía sea el que prevalezca en la población mexicana. Se piensa en un modelo por considerarse la manera

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

más orgánica y funcional para atender el complejo escenario de la convivencia cívica en México.

El modelo se nutre además de algunas de las características de los modelos revisados en los apartados anteriores. Es de destacar que, del modelo de Torney-Purta et al., (2001), retoma el hecho de que tanto el microcontexto como el macrocontexto, a través de sus discursos, influyen en la formación ciudadana del alumnado; del modelo de Osler y Starkey (2004) considera principalmente la noción de que la Educación en Derechos Humanos resulta uno de los mínimos necesarios para la vivencia de una democracia real; del modelo de Reimers y Villegas (2006) toma la lucha por la construcción de una Ciudadanía Democrática., Esto es, se persigue el principio de que se deben asegurar y exigir los mecanismos de igualdad y equidad<sup>110</sup> para que todo el alumnado pueda acceder a una educación secundaria de calidad<sup>111</sup>; asimismo, se debe corresponsabilizar a todas y todos los habitantes del país para la construcción de una cultura democrática. Una aportación más de este modelo al nuestro es la adopción del enfoque de desarrollo de competencias. Compartimos con estos autores que este enfoque democratiza la educación, debido a que todos y todas somos capaces de desarrollar competencias si los andamiajes pedagógicos se encuentran bien articulados. Aunque estos autores hablan de competencias democráticas, nosotros no las llamaremos así, pero sí retomaremos ampliamente el espíritu de este enfoque, reconociéndolas como Competencias Ciudadanas.

Finalmente, cabe señalar que del modelo del GREDI (Bartolomé, 2002) tomaremos la noción de *estatus* y *proceso* como aspectos fundamentales de la ciudadanía. Se entenderá que los derechos y las obligaciones de las personas están circunscritos en un marco legal, que posteriormente deben ser movilizados por los ciudadanos. Asimismo, retomaremos la forma en que se interrelacionan sus principales componentes: sentimiento de pertenencia, competencias ciudadanas y participación ciudadana. Una cuestión primordial de este modelo es la conciencia de que el hecho multicultural o, en términos mexicanos, “de pluralidad cultural”, atraviesa todo el proceso de FC y que este hecho debe ser aprovechado para el establecimiento de relaciones interculturales.

Una vez esbozados la procedencia de los pilares del modelo, describiremos el contexto en el que puede aterrizar, así como su conceptualización y sus principales componentes.

---

<sup>110</sup> Retomaremos las definiciones de Schmelkes (2010) para entender cómo es que consideramos cada uno de estos términos: “La igualdad es dar lo mismo a todos. La equidad es darle a cada quien lo que necesite para lograr los propósitos que son de todos y los que les son propios” (p.217).

<sup>111</sup> La calidad consiste, según Reimers (2002), “en entender qué características y prácticas de las escuelas y de los profesores están asociadas con niveles de logro de los alumnos o cambios en tales niveles” (p.84).

○ Contextualización

El modelo atiende tanto a un nivel macro como a uno micro. Esto es, a un nivel macro porque toma en cuenta procesos socioeconómicos, políticos, educativos y de participación social de México y cómo se plasman en documentos educativos. Asimismo, considera el contexto global. Por otro lado, es posible decir que también atiende a un nivel micro, debido a que se focaliza en la escuela, en el aula y en la comunidad más cercana del alumnado escolarizado.

No obstante, puede operarse, con sus respectivas adecuaciones, tanto en la educación básica como en la media superior y superior. Nosotros nos enfocaremos al nivel de secundaria de la educación básica, por tratarse de un nivel que tiene alumnado con la edad más propicia en la formación de la identidad, la cual alimenta el Sentimiento de Pertenencia, componente fundamental de la FC.

Este modelo, como el del GREDI (Bartolomé, 2002), plantea facilitar el aprendizaje del alumnado independientemente de su origen familiar, sus raíces culturales y su género.

○ Conceptualización

Lo que se busca formar para una Ciudadanía Democrática, implica:

- *Procurar y exigir mecanismos de igualdad y equidad educativa para los que habitan el territorio mexicano.* A un nivel macro, el gobierno tiene la obligación de ofrecer una educación secundaria de calidad a todos los niños y niñas en edad de cursarla. A nivel micro, las familias y la comunidad escolar en general, tiene el derecho y la obligación de exigir una cobertura real y adecuada de este nivel educativo para su localidad. Este principio comprende también el respeto entre géneros, tanto en el espacio público como en el privado, derrocando así los prejuicios y estereotipos.
- *Asegurar el conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos y Fundamentales como base de la democracia.* Esto, a través de un curriculum basado en un enfoque por competencias. El empleo de este enfoque asegurará que los tópicos de Derechos Humanos y Fundamentales no sean sólo un contenido a memorizar, sino algo que se pondrá en práctica cuando la situación lo requiera. El hecho de que se trabaje por competencias responde a que, a partir del ciclo escolar 2009-2010, todos los niveles educativos en México trabajan bajo este enfoque. Nos resta enfatizar que, aunque todos



## Modelos de Formación para la Ciudadanía

los contextos son espacios potenciales para la FC, la escuela desempeña un papel focalizado en el desarrollo de competencias.

- *Desarrollar competencias ciudadanas en donde se visualice a la democracia más allá de un sistema político, como una forma de vida.* Esta perspectiva puede beneficiar a todos si realmente se lucha por hacer funcionar los principios más fundamentales de la democracia. La apuesta por la democracia responde a situaciones como la que destaca la Encuesta Nacional sobre Política y Prácticas Ciudadanas (2008), donde sólo el 5 % de la muestra dice estar satisfecha con la democracia actual.
- *Crear las estrategias necesarias para que las gestiones en el aula y en la escuela estén impregnadas de principios democráticos.* Es decir, se debe procurar que además de que los principios democráticos sean como los Derechos Humanos y Fundamentales un contenido a abordar, estos principios se conviertan en acciones cotidianas del aula y la escuela. Asimismo, se tiene en prospectiva que este tipo de actuaciones trasciendan el espacio escolar y se inserten de manera natural en la comunidad. El profesorado será el engrane clave que, actuando democráticamente en todo momento, podrá representar un liderazgo moral que es el que requiere en este tipo de FC.
- *Crear situaciones para incentivar una participación comprometida, creativa y crítica de las personas a un nivel local, regional (Latinoamérica) y global.* A nivel local (microcontexto), esta participación debe ser incentivada entre pares, en el aula, en la escuela, en la familia, en la comunidad misma, a través de metodologías innovadoras y participativas.
- *Construir corresponsablemente una cultura democrática.* Dado que no es posible una Ciudadanía Democrática sin una Cultura Democrática como tejido que la sostenga, es menester corresponsabilizar a toda la sociedad para la construcción de dicha cultura democrática, a través de poner como referentes de convivencia los principios de la democracia. Esta *cultura democrática* deberá alinearse, como dice Reimers y Villegas (2006), con la cultura escolar para hacer que las personas desarrollen competencias.

El hecho de que se apueste por una *Ciudadanía Democrática* implica, por las características de la población mexicana, que se le dé un énfasis importante a la *Ciudadanía Intercultural*, lo que se traduce en que los procesos mencionados anteriormente deben considerar en todo momento la pluralidad cultural de la población (reconocimiento a la existencia de diversidad cultural y lingüística del país). Asimismo, se debe habilitar a las personas en un diálogo auténtico que comprenda un conocimiento mutuo entre personas y culturas. A esta competencia la llamaremos en lo sucesivo Competencia Comunicativa Intercultural. Dentro de esta concepción de interculturalidad, se debe desprender ampliamente el respeto hacia las diferentes culturas.

La necesidad de este énfasis responde a que estudios recientes sostienen precisamente nuestra percepción del estado de transición en el que se encuentra la teoría y la práctica intercultural:

La interculturalidad es aún una idea difusa y desconocida en el ámbito educativo mexicano. En mayor medida y dependiendo del tipo de escuela (rural y campesina o urbana) se encuentra aún atrapado dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente. (Barriga, 2008, p.1248)

Cabe mencionar que uno de los errores que se intuyen en las políticas educativas que abordan la interculturalidad y los documentos que de ésta se derivan, es que en muchas ocasiones sólo se dice que determinadas acciones deben ser aplicadas bajo el auspicio de la interculturalidad, pero no se especifica el cómo. En el siguiente apartado nos aventuraremos a precisar qué tipo de acciones tiñen las anteriores conceptualizaciones de la Ciudadanía Democrática de un manto intercultural.

- Si se está hablando de principios de igualdad y equidad, deberá atenderse desde una perspectiva de discriminación positiva la situación de escolarización secundaria de alumnado que hable alguna lengua indígena, que se autodenomine indígena (aunque no hable una lengua indígena) o alumnado en general, que se encuentre en espacios donde se haya detectado la presencia de personas de grupos culturales diversos: mestizos, indígenas, afrodescendientes, extranjeros<sup>112</sup>; pero que alguno de éstos no sienta la confianza de reconocerlo. La atención a dicha situación debe hacerse a través de un diálogo auténtico entre las diferentes culturas. Ello implica la generación de parámetros flexibles; en palabras de Essomba (2006), se requerirá de una *educación inclusiva*.
- La violación de los Derechos Humanos y Fundamentales de los pueblos indígenas ha sido sistemática. Por ello, el curriculum escolar debe contemplar cuando aborde los Derechos Humanos y Fundamentales para toda la población mexicana, avances jurídicos con respecto a los derechos indígenas, entre los que cabe destacar los Derechos Indígenas en el marco jurídico internacional, así como los derechos de los pueblos indígenas en la Constitución Federal<sup>113</sup>. Esto como mínimo, quizá como

---

<sup>112</sup> Es importante señalar que, aunque en nuestra concepción de diversidad cultural se reconozca a los afrodescendientes y extranjeros, los grupos a los que mayor referencia se hará será a los indígenas y no indígenas, comúnmente reconocidos como mestizos.

<sup>113</sup> En el marco internacional, se debería contemplar el convenio 169 de la Organización del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, entre otros. En el marco constitucional, se deberían contemplar el Derecho al: reconocimiento como pueblo o comunidad

máximo trabajar los derechos indígenas en la legislación federal. Este tipo de acciones podrían fortalecerse a través de campañas masivas de difusión y divulgación con estos mismos contenidos: Derechos Indígenas.

- Que en el aula y en la escuela se vivencien principios democráticos y que nosotros le demos además un énfasis intercultural, implica que los mecanismos democráticos deben tener muy en cuenta: a) a la población menos integrada (que menos participa), b) la que presenta dificultades para asumir su identidad (ya sea personal, cultura y/o cívica), c) la que presenta poco desarrollada la competencia de lectura y escritura (esta competencia es fundamental para el desarrollo de otras competencias, y que el alumnado no se quede apartado de nuevas oportunidades para el cumplimiento de logros académicos, que luego se traducirán en logros profesionales), d) personas que obstaculizan la integración (discriminan), demuestran prejuicios o estereotipos frente a otros alumnos/as. Esta idea de identificar población vulnerable es la pauta para construir estrategias de equidad para el alumnado.
- La participación intercultural, por llamarla de algún modo, implica que los proyectos que se realicen tanto en la escuela como en la comunidad local, nacional, regional y global, se hagan considerando que la interacción y el diálogo entre personas de diferentes culturas es lo que provocará un reconocimiento real de la diversidad que puede existir en una localidad, el país, la región, el continente y el mundo. Ser conscientes de los alcances que tienen estos proyectos en donde ponemos a dialogar a personas de diferentes culturas es de la mayor importancia. Dado que las comunicaciones actuales están tan impregnadas del uso de Internet, puede considerarse ésta una herramienta para generar tal tipo de procesos.
- Una cultura democrática, desde nuestra perspectiva, asume, respeta y disfruta su diversidad cultural y lingüística. En esta cultura, todas y todos los habitantes del territorio mexicano deben corresponsabilizarse en estas tareas. El error sería decir que “los otros” son los que no lo asumen. Cada uno de los miembros de una cultura democrática debe responsabilizarse de sus propias acciones y de las que realiza en colectivo.

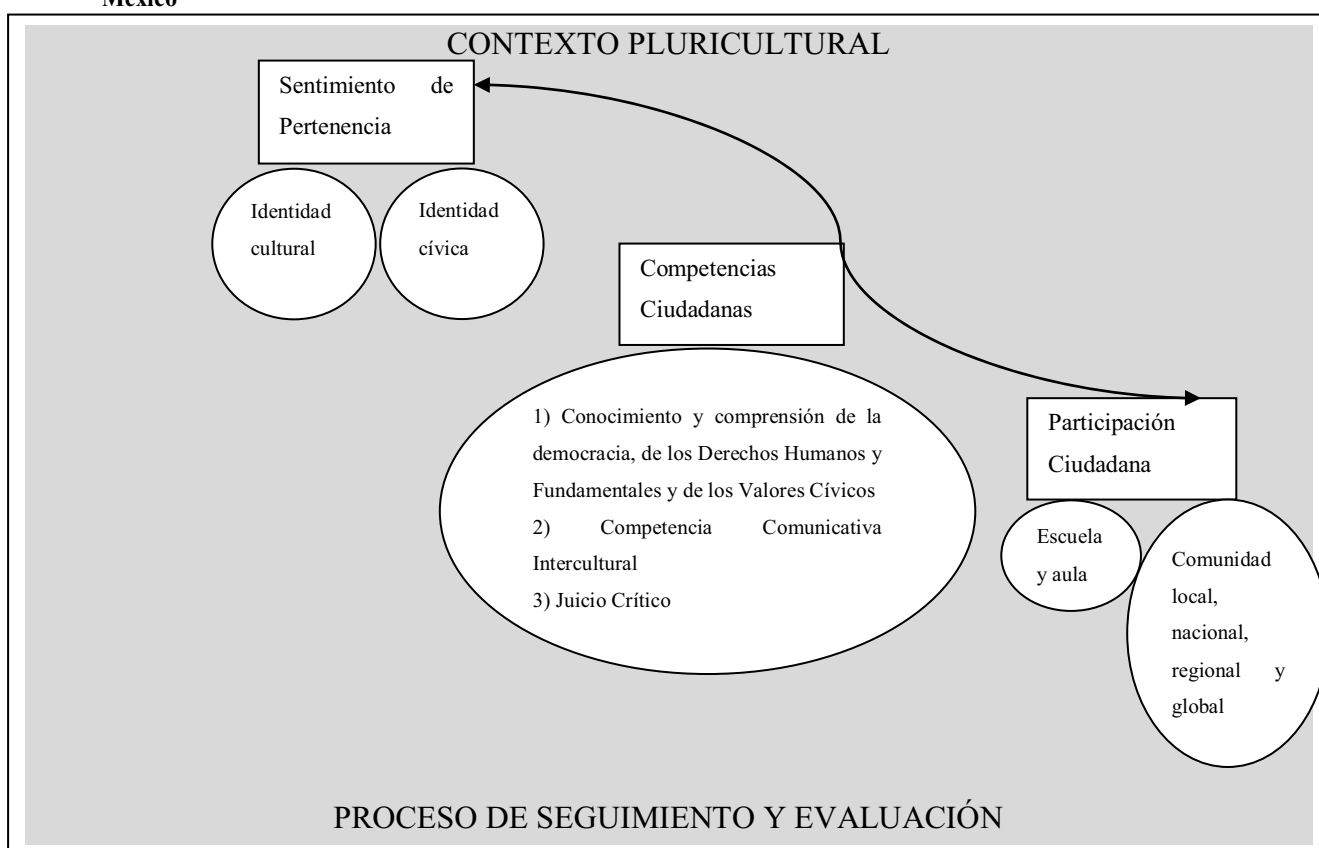
Es importante destacar, dentro de la conceptualización del modelo, el cuidado y respeto por el medio ambiente como un elemento fundamental para poder contar con un espacio digno y

habitables, para que sean posibles las acciones democráticas e interculturales. Asimismo, la equidad de género es una cuestión que se debe volver transversal en todo el proceso.

○ Componentes

Los componentes principales del modelo son el Sentimiento de Pertenencia, las Competencias Ciudadanas y la Participación Ciudadana. La relación de estos componentes se visualiza en el esquema 3.3 y, posteriormente, se describe la naturaleza de cada uno.

**Esquema 3.3 Modelo para el análisis de la Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural en México**



### - Sentimiento de Pertenencia

Este sentimiento se entenderá como el sentirse parte viva de uno o varios territorios, ya sean éstos locales (barrios, localidades, municipios), los llamados nacionales (México), regionales (latinoamericano) y/o globales, y a uno o varios grupos culturales (indígena, mestizo, afrodescendiente, extranjero) o colectivo en específico (náhuatl, otomí, etc.). Este Sentimiento de Pertenencia no implica que uno se excluya de un grupo para pertenecer a otro. Es decir, uno puede tener un Sentimiento de Pertenencia tanto al barrio del *Eixample*, en Barcelona como al barrio de Tlalpan, en México, D.F. y no solamente a uno. Una puede sentirse una ciudadana mexicana y al mismo tiempo una ciudadana catalana. Todo lo anterior posibilita la asunción de las Múltiples Pertenencias (punto de partida de los procesos interculturales). La aceptación de la Múltiples Pertenencias es uno de los pilares de la FC y se conecta con la realidad mexicana, porque al ser ésta una sociedad pluricultural, requiere de este tipo de principios para analizarse y fortalecerse. Lo anterior, sobre todo porque investigaciones recientes (Barriga, 2008; Bertely, 1998; Podestá, 2004) y observaciones realizadas directamente constatan que, actualmente, personas pertenecientes a algunos de los grupos culturales que conforman la sociedad mexicana niegan o silencian su identidad para no ser rechazados. Ello va empobreciendo la riqueza cultural del pueblo mexicano. Porcentajes como los que muestra el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2005) en la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2005 sostiene los argumentos anteriores: el 34 % de los encuestados opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas.

Se considera, además, que la existencia puntual de ciertas acciones, como el hablar el mismo idioma, compartir tradiciones y costumbres, conocer a personas de la comunidad o colectivos, conocer las instituciones de gobierno y participar en actividades, contribuyen a la conformación de este sentimiento. Es importante entender que, para que el Sentimiento de Pertenencia florezca, es necesario el desarrollo de una identidad cultural, cívica y personal, la cual los individuos reconozcan y valoren desde una perspectiva crítica, es decir, con los aspectos positivos y los aspectos por mejorar que esta identidad comprenda.

El sentirse perteneciente a un territorio o a un grupo cultural hace que los individuos se comprometan con ese colectivo. Es importante tener presente que un compromiso verdadero implica en teoría la búsqueda de una convivencia armónica, la cual sólo puede ser posible si existe la equidad entre todas y todos los habitantes de un territorio o entre las personas que

conforman un grupo cultural. Estas acciones tiñen de democracia lo que entendemos por Sentimiento de Pertenencia.

- Competencias Ciudadanas

Las Competencias Ciudadanas implican un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posibilitan una participación más efectiva en el contexto del individuo, debido a que apuntan fuertemente por la puesta en práctica, más que por la teoría simplemente; el desarrollo de éstas se favorece si existe un Sentimiento de Pertenencia que inspire al individuo para tener un conocimiento mayor y a la vez crítico sobre la comunidad y el grupo cultural al o a los que se sienta perteneciente.

Las competencias ciudadanas por fortalecer y desarrollar son: 1) el Conocimiento y Comprensión de la Democracia, los Derechos Humanos y Fundamentales y los Valores Cívicos; 2) el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural; y 3) el desarrollo del Juicio Crítico y la capacidad de deliberación.

- 1) Conocimiento y Comprensión de la Democracia; de los Derechos Humanos y Fundamentales; y de los Valores Cívicos

Es importante señalar que esta competencia interrelaciona tres entidades importantes debido a que, en la práctica misma, así lo están. Es decir, la democracia se sustenta en los Derechos Humanos y Fundamentales. Por su parte, ambas entidades tienen como telón de fondo a los valores, o más específicamente a los Valores Cívicos, como parámetros para decidir actuar o no democráticamente o bajo la perspectiva de los Derechos Humanos y Fundamentales.

*Conocimiento y Comprensión de la Democracia.* Esta competencia tendría que experimentarse como una forma de vida y no sólo como una forma de gobierno. Entre los contenidos curriculares que deberían desarrollarse a través del enfoque por competencias, y que señalamos anteriormente, ya se abordan a nivel mundial, pero habría que asegurarnos de que se imparten en México, se encuentran temas como las elecciones, la libertad de expresión, el conocimiento de la democracia en general, sus puntos débiles y la lucha de la gente por la igualdad de derechos e inclusión (Torney-Purta et al., 2001). Asimismo, deberían abordarse temas internacionales, de bienestar social y el trato con los sindicatos que, aunque las tendencias nos señalan que no son muy abordados, tendrían que estar presentes en el curriculum.

## Modelos de Formación para la Ciudadanía

Es de suma importancia que estos contenidos sean aprehendidos por el alumnado, pero también por el profesorado y la comunidad escolar en general, para que las metodologías democráticas, que implican implementar esta competencia, se impregnen en la organización escolar. Ello dará al alumnado una especie de cultura democrática escolar, que contendrá sus acciones democráticas y le brindará la confianza de seguir actuando así.

*Derechos Humanos y Fundamentales.* Esta competencia implica reconocer, por un lado, que los Derechos Humanos buscan garantizar una vida digna que incluya a todas las personas por el hecho de su condición humana, independientemente del territorio que habiten, mientras que los Derechos Fundamentales se basan en el orden jurídico circunscrito tanto a un ámbito nacional como internacional. Ambos tipos de derechos guardan una estrecha relación. Es importante destacar que, dentro de esta competencia, se deben considerar ampliamente los Derechos Indígenas.

Una situación que puede evidenciar como es que esta competencia se aterriza en el alumnado es la de que el alumnado reconozca que, independientemente del territorio que se habite o del grupo cultural al que se pertenezca, todos tenemos derechos y obligaciones que cumplir.

*Valores Cívicos.* Para que el conocimiento y comprensión de la democracia y de los Derechos Humanos y Fundamentales sea posible, el alumnado debe desarrollar unos valores que le funcionen como parámetro para realizar juicios de valor sobre distintas acciones que se le vayan presentando en relación a estas entidades<sup>114</sup>. Por abordar de manera particular este tipo de tópicos es que les llamaremos Valores Cívicos. Estos son principalmente: la libertad, el respeto, la igualdad y la solidaridad.

### 2) Competencia Comunicativa Intercultural

Esta competencia apela a una comunicación auténtica entre personas de diversas culturas que participen en dicho proceso comunicativo. Una comunicación auténtica se basa en la asunción de la existencia de una simetría cultural, así como de una actitud que posibilite una comunicación efectiva basada en la sensibilidad hacia la diversidad cultural. Para que esta competencia sea posible, las anteriores premisas deben ser asumidas por todas y todos los involucrados en la comunicación.

---

<sup>114</sup> Esta perspectiva de los Valores Cívicos se retoma de Bartolomé (2002).

El que en una sociedad se pueda promover esta competencia implica la búsqueda concreta de una democracia real en cualquier territorio, en este caso en el país. Esto se debe a que busca que todos y todas sus habitantes puedan comunicarse clara y directamente, para expresar sus pensamientos, sentimientos, necesidades y deseos.

### 3) Desarrollo del Juicio Crítico y la capacidad de deliberación

El Juicio Crítico y la capacidad deliberadora es una competencia que solidifica las competencias anteriores, debido a que es la capacidad de reflexión, posicionamiento, argumentación, defensa de una postura y la asunción de responsabilidades, todo con el propósito de posibilitar una transformación a partir de la conciencia de la realidad actual y de la que se quisiera alcanzar.

El hecho de que las personas puedan expresar libremente sus pensamientos y sean capaces de hacerlo lo más apegado a ese pensamiento implica un hecho democrático, debido a que lo pueden expresar y a que se les han brindado las herramientas cognitivas para hacerlo. Es importante destacar también que el desarrollo de un Juicio Crítico podrá erradicar estereotipos y prejuicios que derivan en discriminación, dado que las personas, a través de la argumentación y la discusión, pueden desvelar que el racismo y la discriminación sientan sus bases en premisas mal aplicadas o características generalizadas. La apuesta por un Juicio Crítico implica el repunte de una sociedad democrática que busca los mecanismos para generar procesos de interculturalidad.

La necesidad de una competencia como estas responde en México a que el alumnado, en general, prefiere no afrontar el desacuerdo, ya que teme acabar en actos violentos. Así pues, a pesar de que la democracia es deseable, no se concibe la posibilidad del disenso, la cual está desvinculada del ejercicio político de la ciudadanía (Araujo-Olivera et al., 2005).

Esta competencia ciudadana puede evidenciarse en que el alumnado sea capaz de distinguir lo que es un hecho de una opinión, debido a que es una habilidad importante que refleja una capacidad cognoscitiva de discernimiento básico. Esta distinción permitirá al alumno realizar juicios asertivos sobre sí mismo y su entorno.



### - Participación ciudadana

La participación ciudadana es la acción que materializa el involucramiento de los individuos con su comunidad y las personas que la conforman. La participación ciudadana se ejercita en la escuela para, posteriormente, darse de manera natural dentro de la comunidad. La participación se evidencia, así pues, tanto en el ámbito escolar como en el comunitario, y puede traducirse en actividades académicas, culturales, deportivas, ambientales y sociales. La participación es una de las principales acciones que evidenciarán la Ciudadanía Democrática que concebimos.

El modelo se pone en marcha cuando el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad es avivado por la participación de sus ciudadanos/as, y dicha participación es más potente si se han desarrollado las competencias ciudadanas necesarias para movilizarla, todo bajo un marco de reconocimiento a la diversidad, es decir, de procesos que apunten claramente hacia la interculturalidad. El desarrollar Múltiples Pertenencias en las personas las colocará en la posición de participar más activamente, tanto en sus comunidades más cercanas como en otras más amplias.

Es indispensable destacar que tanto los componentes del modelo como la interrelación de estos deben estar presentes en el currículo escolar de FC para potenciarse en el marco de la escuela y del aula, y que posteriormente desbordan en acciones hacia la comunidad. Sin embargo, esta potenciación es una corresponsabilidad de la sociedad civil, el gobierno y la escuela. En la escuela, el profesorado es quien desempeñará un rol fundamental en la dinamización del modelo. Dicho profesorado tendrá una formación inicial y continua adecuada para poder desempeñar efectivamente su papel.

El modelo tiene muy presente que tendrá que haber acciones de seguimiento y evaluación innovadoras, tanto a nivel de componentes y sus interacciones, como de operación integral del modelo.

## Capítulo 4. La Formación para la Ciudadanía en México

En el presente capítulo, se analizará el curriculum mexicano de Formación para la Ciudadanía en el nivel de secundaria, a través de los principales componentes del Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural, determinados estos como: Sentimiento de Pertenencia, Competencias Ciudadanas y Participación Ciudadana, asimismo se analizará la Concepción de Ciudadanía e Interculturalidad<sup>115</sup>. Es importante mencionar que el análisis se comenzará a hacer por la Concepción de Ciudadanía y la de Interculturalidad, por ser elementos más macro, que de cierta manera *bañan* a los componentes.

Es importante destacar que, dado que el elemento clave de la FC que funge como punto de partida de cualquier acción para el logro de los propósitos de la FC es el curriculum, se ha optado por este elemento para iniciar el abordaje de la FC en México. La razón de focalizar el nivel de secundaria responde a que, en México, el SEN *pierde* un número importante de jóvenes en el tránsito entre la Secundaria y el Bachillerato. Por ello, la Secundaria representa una de las *últimas* oportunidades escolarizadas que tiene el sistema para dotar al alumnado de las competencias necesarias para su actuación ciudadana, y es por ello que apuesta fuertemente en los contenidos de esta índole. Además de que se ha comprobado que las relaciones sociales durante la adolescencia son decisivas en la formación de actitudes políticas (Almond, G.A. y S. Verba, 1963).

Bajo el entendido de que el curriculum es un conjunto de opciones y decisiones relativas a la concreción de las intenciones educativas en términos de aprendizajes esperados del alumnado, consideraremos por tanto que el actual curriculum de FC en México se encuentra comprendido en un marco general: en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2005), la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011) y el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Presidencia, 2007); y en un nivel más concreto: en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007a), el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (SEP, 2008c) de primaria, la Reforma de la Educación Secundaria (SEP, 2006), el Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética (SEP, 2007b) de secundaria, el Plan de Estudios de Secundaria 2006 (SEP, 2007c), los Campos Formativos de la asignatura estatal

---

<sup>115</sup> Estas entidades han sido conceptualizadas bajo nuestra propia perspectiva en el capítulo 3.

Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad; y Lengua y Cultura Indígena (SEP, 2009a)<sup>116</sup>.

El análisis de la FC no se hará sobre todos los documentos, sino sobre los que consideramos más representativos del curriculum en este ámbito. Estos se desarrollan a continuación.

#### **4.1 Análisis del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 bajo los componentes del Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural**

Comenzaremos por el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, por ser uno de los documentos macro de lo que hemos considerado el curriculum de Secundaria. Es de señalarse que, dado que el documento se encuentra organizado por niveles y no por grados escolares, el siguiente análisis abarca todo lo que es la Educación Básica.

El PSE 2007-2012 se alimenta del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, de la Visión México 2030<sup>117</sup> y de una amplia consulta con actores relevantes del sector, que han aportado elementos de diagnóstico y de acción (SEP, 2007a).

Para el cumplimiento de cada uno de los seis *objetivos* establecidos en el PSE, se determinan varias *estrategias* y, dentro de éstas, se desprenden diversas *líneas de acción*. Esta estructura se aplica en el documento para todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En la tabla 4.1 se presentan los objetivos del PSE 2007-2012, los cuales nos darán pautas para el análisis.

---

<sup>116</sup> Cabe mencionar que en el nivel de la Educación Media Superior se imparte la asignatura de Ética y Valores como una continuación de la FC en secundaria.

<sup>117</sup> El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece una estrategia para avanzar en la transformación de México. Está estructurado en cinco ejes rectores: 1. Estado de Derecho y seguridad. 2. Economía competitiva y generadora de empleos. 3. Igualdad de oportunidades. 4. Sustentabilidad ambiental. 5. Democracia efectiva y política exterior responsable. Visión México 2030 es un documento elaborado en 2007, es decir, a principios del sexenio del actual gobierno federal, para definir el país que *se quiere*, con perspectivas a largo plazo.

**Tabla 4.1 Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012**

|  |  |
|--|--|
| <p>Objetivo 1<br/>Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.</p>  | <p>Objetivo 4<br/>Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.</p> |
| <p>Objetivo 2<br/>Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.</p>   | <p>Objetivo 5<br/>Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.</p>  |
| <p>Objetivo 3<br/>Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.</p> | <p>Objetivo 6<br/>Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.</p>              |

Es importante señalar que, aunque se hubiera querido hacer el análisis desde una perspectiva de ciudadanía intercultural, no encontramos este sintagma en ningún documento mexicano, por lo que en este estudio analizaremos este concepto desagregado, es decir, por un lado analizaremos la concepción de ciudadanía y, por otro, la de interculturalidad.

#### 4.1.1 Concepción de Ciudadanía

Dentro del PSE 2007-2012, se plantea en el apartado de *principales retos* precisamente que:

La formación de los niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos como la mejor manera para que interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental. (SEP, 2007a, p. 10)

## La Formación para la Ciudadanía en México

Aunque se destaca la formación cívica y ética en el apartado anterior, diferimos del reto que se enuncia como *el respeto a todas las diferencias sociales y económicas* pues, si se respetaran este tipo de diferencias, se estaría sacrificando precisamente la equidad. Percibimos que el enunciado intenta referirse a respetar a las personas que conformen precisamente estos colectivos, y nosotros estamos de acuerdo en el respeto a las personas, pero no en el respeto a diferencias que discriminan y marginan, como lo hace la existencia de diferencias sociales y económicas. Esta redacción, aunque aparentemente inofensiva, puede develar quizá que estos fenómenos se ven con cierta naturalidad, como parte de un fenómeno endógeno de la sociedad misma, y que es imposible alterarlo.

El abordaje de la ciudadanía se explicita en el objetivo 4 (tabla 4.1). En este objetivo, una de sus *estrategias* se centra, sobre todo, en el impulso por articular la *formación ciudadana*, y en temas, llamados *emergentes*, que apoyen la reflexión y la actuación de los y las estudiantes, como son: los Derechos Humanos, el medio ambiente, la interculturalidad, la equidad de género, el cuidado individual, el colectivo de la salud y la seguridad, el aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, y la rendición de cuentas, entre las principales. Se menciona como *línea de acción* de esta estrategia que dichos *temas emergentes* deben traducirse en actividades regulares del aula y centro, señalándose asimismo la construcción de una cultura de la convivencia y la participación a partir de la experiencia escolar (SEP, 2007a).

Los grandes temas considerados desde nuestra concepción de ciudadanía se encuentran presentes precisamente dentro de esta *estrategia*. Asimismo, se observa la apuesta por una *ciudadanía de proceso*, al insistirse en que estas temáticas han de traducirse en actividades de aula y centro.

Sin embargo, hay dos cuestiones que llaman particularmente nuestra atención. En primer lugar, el hecho de que en la segunda estrategia de este cuarto objetivo, se plantee la incorporación de los centros escolares a un programa de desarrollo físico que contribuya a la salud física y mental como parte de una mejor calidad de vida. Esto no se lee como negativo pero, considerando la complejidad en el abordaje de los *temas emergentes* que se observan en la primera *estrategia*, consideramos que habría que focalizarse más en ellos y no abrirse tanto hacia otros campos, los cuales podrían verse mejorados bajo un efecto dominó si se procuran enfáticamente los llamados *temas emergentes*.

En segundo lugar, el hecho de que en la tercera *estrategia* se plantee el reconocimiento de otras culturas pero a partir de sus experiencias artísticas, cae, a nuestro juicio, en una cuestión de

entender la posible interculturalidad, de la que se habla en este objetivo, con cierto enfoque de folclore. Esta perspectiva, ha sido criticada por varios estudios europeos debido a que resulta una visión reduccionista del verdadero espectro de la interculturalidad (Essomba, 2006).

A nuestro juicio, las *estrategias* que comprenden este objetivo evidencian una reducción de la importancia y amplitud del objetivo mismo, así como una falta de claridad sobre los principios básicos de la Formación para la Ciudadanía y sus alcances.

### 4.1.2 Interculturalidad

La interculturalidad se aborda en el PSE bajo tres perspectivas principales:

- 1) Como un fin para la convivencia a la altura de la democracia

Esta cuestión se evidencia en el *objetivo 4* (tabla 4.1), cuando se señala la búsqueda de una educación integral a través de diversas actividades con el propósito de *fortalecer la convivencia democrática e intercultural*.

- 2) Como un tema emergente dentro de la formación ciudadana

Como se mencionó anteriormente, en la dimensión de ciudadanía, la interculturalidad es considerada un tema emergente que, junto con los Derechos Humanos, el medio ambiente y la equidad de género, principalmente, deben articularse en la FC.

- 3) Como un conjunto de prácticas dirigidas principalmente a la población indígena y con un énfasis en cuestiones de la diversidad lingüística

Esta cuestión se observa en el *objetivo 2* (tabla 4.1), el relacionado con la abolición de las brechas sociales. A continuación mostraremos algunas de sus *estrategias y líneas de acción*, que evidencian la relación de determinados procesos de interculturalidad principal o, casi exclusivamente, con la población indígena:

En lo que respecta a *líneas de acción*, podemos destacar la que enuncia la SEP (2007a) sobre “el desarrollar un modelo pedagógico de educación básica intercultural para los hijos de jornaleros

agrícolas inmigrantes y emigrantes pertinente al contexto de esta población” (p. 32)<sup>118</sup>. Asimismo, encontramos otra *línea* que señala el “introducir los parámetros curriculares como eje transversal de una educación pertinente intercultural y bilingüe en las escuelas indígenas” (p. 32)<sup>119</sup>. Finalmente, encontramos una línea de acción más, que aborda la interculturalidad en este sentido, y es la que destaca que hay que “promover la atención educativa intercultural en preescolar y primaria a las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas” (p. 33)<sup>120</sup>.

En lo que respecta a *estrategias* relacionadas con cuestiones lingüísticas, se encuentra la que enuncia que habría que:

Incidir desde el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) en el fortalecimiento de la educación indígena impartida en la lengua de la población indígena y en español con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento; así como en el SEN para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características. (SEP, 2007a, p. 37)

En nuestra opinión, la vinculación de los procesos interculturales con la población indígena, que se evidencia en los dos párrafos anteriores, se hace principalmente a través del tema lingüístico. Esta visión armoniza con nuestra postura en el sentido de que reconoce la comunicación entre culturas como un punto de partida para la interculturalidad. Sin embargo, vemos que aún se restringe principalmente a grupos indígenas, a pesar de que comienzan a verse indicios sobre la consideración de entender la interculturalidad pensada para todos y todas. Esto se puede observar en el PSE:

Diseñar, proponer e impulsar una política transversal que propicie el ejercicio de los derechos lingüísticos así como el uso de las lenguas indígenas en los diferentes ámbitos de la vida social y pública. (SEP, 2007a, p. 37)

---

<sup>118</sup> Esta línea de acción pertenece a la estrategia 2.4, que busca articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos (SEP, 2007a).

<sup>119</sup> Esta línea de acción pertenece a la estrategia 2.5, que busca fortalecer los programas e iniciativas diversas dirigidas a la atención de niños y jóvenes indígenas, la actualización y formación de docentes hablantes de lengua indígena y la formación de los docentes en las escuelas multigrado (SEP, 2007a).

<sup>120</sup> Atender a los niños y jóvenes de las localidades y municipios con mayor rezago social, prioritariamente a los de menor índice de desarrollo humano, a la población indígena y a los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, con base en la construcción de agendas estatales para la equidad en la educación inicial y básica, elaboradas conjuntamente por las entidades federativas y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, s.f).

Un tercer elemento, que desde nuestra visión es un punto de partida para la interculturalidad, es también la concienciación de que la falta de reconocimiento, tanto de la diversidad cultural como lingüística, puede derivar en discriminación<sup>121</sup>.

Finalmente, es importante destacar dos cuestiones con respecto a cómo es abordada la interculturalidad en el PSE. La perspectiva de la interculturalidad como un proceso necesario en colectivos multiculturales, es abordada bajo el *objetivo 2* que busca cerrar las brechas de desigualdad social, más que en el objetivo mismo en donde se enuncia su nombre (*objetivo 4*). Es decir, el lugar en donde actualmente está desarrollado el concepto de interculturalidad (*objetivo 2*) hace que se vislumbre más como un proceso para abolir las desigualdades sociales que como fin último de la educación o como un tema que contribuya a la FC. El peligro de concebirlo así es que puede pensarse como un tema transitorio “mientras” se *erradican las desigualdades sociales*, y no como un tema vertebral de la educación o, en específico, de la FC.

Lo que se vislumbra en el PSE sobre interculturalidad es un despunte de su concepción discursiva y un camino largo por recorrer en la práctica.

Es importante señalar que en el *Plan de Estudios 2006* de secundaria<sup>122</sup> se destaca en el apartado de “Características del Plan y de los Programas de Estudio” la interculturalidad, no como un objeto de estudio en particular, sino como algo que debe abordarse en las distintas asignaturas. Esto nos evidencia claramente su intensión de transversalidad. La SEP (2007c) dibuja en este documento a la interculturalidad como “una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo” (p.19)<sup>123</sup>. Asimismo señala el reforzamiento de un sentido de pertenencia a la identidad cultural, dada la diversidad que existe en México.

---

<sup>121</sup> Una evidencia de esta falta de reconocimiento y valoración de los grupos indígenas la muestran los resultados del ENCRAVE 2005 (Fundación Este País, 2005), donde el 17 % del profesorado encuestado no aceptaría o aceptaría en parte que una persona indígena viviera en su casa.

<sup>122</sup> La SEP (2007a):

edita el Plan de Estudios con el propósito de que los maestros y directivos conozcan sus componentes fundamentales, articulen acciones colegiadas para impulsar el desarrollo curricular en sus escuelas, mejoren sus prácticas docentes y contribuyan a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad. (p.5)

<sup>123</sup> Para reiterar la importancia que desde hace varios años se le está dando a la interculturalidad, cabe destacar que en este mismo documento se señala que los lineamientos establecidos en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación concretan el compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria.



### 4.1.3 Sentimiento de Pertenencia

El Sentimiento de Pertenencia es abordado de manera parcial en el PSE (SEP, 2007a). En primer lugar, se observa, en la introducción, como un ideal de tipo discursivo que resalta la identificación con una sociedad multicultural y pluriétnica, apuntando a una identidad nacional: “La sociedad mexicana se identifica como una sociedad multicultural, pluriétnica, con costumbres, tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que integran el amplio y variado mosaico de nuestra identidad nacional” (p. 9).

En segundo lugar, se vislumbra como parte de los retos del SEN, mencionándose que éste debe “formar ciudadanos con identidad, es decir, que los haga sentirse parte de su comunidad y del país, asimismo debe formarlos para cuidar y enriquecer su patrimonio natural, histórico y cultural” (p. 9).

Sin embargo, el SP que se observa en la introducción no se vislumbra concretamente como parte de ninguno de los objetivos, *estrategias* ni *líneas de acción* del PSE.

A nuestro entender, es importante advertir dos cuestiones a partir de lo que se enuncia sobre el Sentimiento de Pertenencia:

El hecho de que el SEN asume en el PSE que la sociedad mexicana ya se identifica como multicultural y pluriétnica con diversidad de lenguas, ideologías y tradiciones. Quizá por ello piense que no tendría ya que insistir a través de diversas estrategias explícitas en fortalecer este hecho.

Por otro lado, cabe destacar que el tipo de pertenencias que destaca el PSE se limitan a una visión local y nacional, dejando fuera perspectivas de tipo regional (Latinoamérica) y global.

### 4.1.4 Competencias Ciudadanas

La apuesta por un enfoque de competencias en el PSE (SEP, 2007a) se encuentra dentro de una de las estrategias del *objetivo 1* (tabla 4.1), el cual se relaciona con un aumento en la calidad de la educación: “La adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (p. 23).

Este enfoque se ha ido aterrizando paulatinamente en los diferentes niveles de la Educación Básica.

El término de competencias ciudadanas, adoptado en este estudio, no se encuentra como tal enunciado en el PSE 2007-2012. Sin embargo, se encuentran temas relacionados con el tipo de competencias que nosotros hemos advertido dentro de nuestros componentes. A continuación discutiremos cómo dichas competencias están siendo abordadas dentro del PSE 2007-2012.

a) La competencia relacionada con lo que nosotros hemos denominado *el conocimiento y comprensión de la democracia, los Derechos Humanos y Fundamentales y los valores cívicos* se aborda en el PSE dentro del *objetivo 4* (tabla 4.1). Esto se observa dentro de una de sus *estrategias*, que menciona la articulación de temas como los Derechos Humanos, el medio ambiente, la interculturalidad, la equidad de género, el cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, el aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, y la rendición de cuentas, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. Es decir, se puede decir que se considera como un tema transversal.

Como se puede observar, no es que se plantee el conocimiento y comprensión de los Derechos Humanos por un lado y la democracia por otro: se lee la intención de que el conocimiento y comprensión de los Derechos Humanos sentarán las bases para una convivencia democrática. El hecho de que los Derechos Humanos estén planteados como una base para la democracia es una cuestión validada por varios de los modelos de FC analizados, además y por supuesto por el nuestro. Sin embargo, es de resaltar que no se explicita el abordaje de los Derechos Fundamentales.

Con respecto a lo que nosotros hemos denominado Valores Cívicos se puede observar que en el PSE 2007-201, se denominan principalmente como valores ciudadanos. El abordaje que se hace de ellos, se realiza principalmente en el *objetivo 4*. Es de señalar que los valores que se entienden bajo este término son según la SEP (2007a): “la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la honestidad, la cultura de la transparencia, la defensa de los Derechos Humanos y la protección del Medio Ambiente” (p.43). Cabe destacar que si empatamos estos valores con los nuestros vemos que coinciden los valores del respeto y el de la solidaridad, literalmente.

b) Al entender que la *Competencia Comunicativa Intercultural* implica un diálogo auténtico entre culturas, podemos vislumbrar claramente que, dentro del PSE, esta competencia se

encuentra en el *objetivo 2* (ver Tabla 4.1) (donde más se encuentran desarrolladas las cuestiones de interculturalidad), siendo la comunicación y la lengua unas de las características más importantes que se relacionan con la interculturalidad, encontrando una *línea de acción* que hace una alusión directa al uso de las lenguas indígenas, como lo podemos observar en el siguiente enunciado: “Promover el uso de las lenguas indígenas en los medios masivos de comunicación” (p. 38). Otra *línea de acción*, por su lado, que también ejemplifica lo que se está discutiendo pero que proviene de otra *estrategia*<sup>124</sup>, señala el “Impulsar el conocimiento y disfrute de las lenguas indígenas nacionales, así como la enseñanza de las mismas a la población hispanohablante” (p. 37).

Sin embargo, observamos un matiz que descuadra con la concepción de comunicación intercultural que hasta ahora se ha evidenciado (SEP, 2007a). Esta *línea de acción*<sup>125</sup>, bajo los parámetros que estamos manejando, no cumple con una relación de igualdad de circunstancias de los idiomas mencionados, esto es, “Utilizar la lengua indígena (materna) como herramienta didáctica y el español como la lengua nacional, favoreciendo el aprendizaje en las escuelas indígenas” (p. 32).

Lo anterior nos confirma que la *Competencia Comunicativa Intercultural* no está claramente posicionada como elemento de la FC, debido a que deja en un segundo plano la importancia de las lenguas indígenas, ubicándolas solamente como una herramienta didáctica para el español.

Nosotros ubicaríamos las *Competencias de Comunicación Intercultural* entre las estrategias del objetivo 4, el cual está relacionado con la FC, y no dentro del objetivo 2, donde se encuentran actualmente, además que buscaríamos que las lenguas indígenas no fueran solamente una lengua vehicular para el aprendizaje del español.

---

<sup>124</sup> La estrategia de la que proviene la línea de acción mencionada en el PSE señala: Incidir, desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en la lengua de la población indígena y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento; así como en el sistema educativo nacional para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características (SEP, 2007a, p. 37).

<sup>125</sup> La estrategia de la que provienen las líneas de acción mencionadas señala: Fortalecer los programas e iniciativas diversas dirigidas a la atención de niños y jóvenes indígenas, la actualización y formación de docentes hablantes de lengua indígena, y la formación de los docentes en las escuelas multigrado (SEP, 2007a, p. 32).

c) El desarrollo del *Juicio Crítico* y la capacidad de deliberación

En la introducción del PSE (SEP, 2007a), se reconoce que actualmente “México cuenta con ciudadanos más activos, más críticos, organizados y participativos” (p. 9). Sin embargo, pareciera ser que es una tarea terminada, ya que ni en los retos, ni en los objetivos, ni en las *estrategias*, ni en las *líneas de acción* se vislumbra una postura que apoye este tipo de perfiles.

#### 4.1.5 Participación Ciudadana

Dentro del PSE, la participación se observa concretamente en los objetivos 5 y 6 del documento (ver Tabla 4.1). En el *objetivo 5* se plantea desde una perspectiva de mercado laboral; y, en el *objetivo 6*, se plantea desde una perspectiva de gestión y corresponsabilidad, es decir, buscando fomentar una gestión escolar que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones y corresponsabilice a los actores sociales y educativos a promover la seguridad del alumnado y del profesorado, la transparencia y la rendición de cuentas.

A continuación abordaremos algunas cuestiones relacionadas con la participación desde la perspectiva de gestión y corresponsabilidad, que se ciñen de mejor manera a lo que en esta tesis nos interesa abordar como participación.

Dentro del *objetivo 6* del PSE (SEP, 2007a), se señala como estrategia “la reactivación de la participación social en el ámbito de la educación básica” (p. 51). Debido a que entre sus líneas de acción se destaca “la reestructuración de las instancias formales de participación social en la educación” (p. 51). Asimismo se busca “Promover la participación activa de los medios de comunicación en el fortalecimiento de la cultura cívica” (p.51).

Lo anterior nos evidencia algunas cuestiones importantes:

- 1) La *participación ciudadana* no se menciona en ningún momento bajo este sintagma, pero sí como participación social.
- 2) Los procesos de participación están planteados a un nivel más de estructuras de gobierno y de la sociedad civil<sup>126</sup>, que en procedimientos afincados en el profesorado y el alumnado.

---

<sup>126</sup> Una evidencia de ello es el impulso de la participación de los medios de comunicación para fortalecer la cultura cívica.

- 3) Se insiste en la corresponsabilidad entre los actores sociales y educativos como una cuestión que promueva la seguridad del alumnado, el profesorado, la transparencia y la rendición de cuentas, más que en la corresponsabilidad como un elemento de participación con miras más altas sobre la FC en general.

En nuestra opinión, el término de participación, aunque es un término bastante destacado en el PSE, está entendido en términos de participación en el mercado, participación en los centros sobre la toma de decisiones y la corresponsabilidad. No apunta de manera precisa a una participación que se involucre con los elementos de ciudadanía trabajado desde nuestra perspectiva, en el sentido de que no se vincula con cuestiones que evidencien que el Sentimiento de Pertenencia avive la Participación Ciudadana a través de diversas competencias en pro de la FC, ni destaca cuestiones precisas con respecto a la participación del alumnado en el proceso de escolarización. Es decir, no se refiere ni se centra en el alumnado.

Que el PSE corresponsabilice a los actores sociales para resolver problemas puntuales como la seguridad, la transparencia y la rendición de cuentas, nos habla de una concepción importante de ciudadanía responsable; sin embargo, el hecho de mencionar sólo estas cuestiones limita las potencialidades de la participación en el horizonte de una FC plena.

### ***4.2 La Formación para la Ciudadanía a través del programa de Formación Cívica y Ética***

El programa de Formación Cívica y Ética (FCyE) es un elemento vertebral en la FC, debido a que concentra los conocimientos y prácticas que se quieren alcanzar de manera escolarizada en esta materia; asimismo, aterriza *estrategias* y *líneas de acción* del PSE. Por ello, consideramos fundamental un análisis profundo de la misma.

Para valorar asertivamente la asignatura<sup>127</sup> de FCyE, se realizará una revisión histórica con el propósito de saber cómo ha evolucionado y entender el momento en el que se encuentra actualmente.

---

<sup>127</sup> Se utilizara de manera indistinta el término de asignatura y de programa.

### 4.2.1 Breve recorrido histórico

Los planteamientos curriculares realizados en torno a la FC en México, aterrizados de manera importante en la ahora llamada asignatura de FCyE, han cambiado vertiginosamente en los últimos diez años. De 1908 a 1999, los planteamientos tanto a nivel de Primaria como de Secundaria permanecieron relativamente estables y en sintonía entre sí. Posteriormente, por cuestiones de reformas particulares de los niveles o de las asignaturas mismas, han tomado distintos caminos. Sin embargo, actualmente vuelven a unirse en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Estos cambios se evidencian en la tabla 4.2.

**Tabla 4.2 Recorrido histórico de la asignatura de FCyE (Tabla de elaboración propia)**

| Etapa       | Periodo              | Niveles                                | Campos organizativos  | Nombre de la asignatura o del área de conocimiento | Enfoque      |
|-------------|----------------------|--|-----------------------|--|--------------|
| 1era. Etapa | 1908-1971            | Primaria y Secundaria                  | Asignaturas           | Civismo Constitucional                             | Nacionalista |
| 2nda. Etapa | 1971-1993            | Primaria y Secundaria                  | Áreas de conocimiento | Ciencias sociales (historia, civismo, geografía)   | Nacionalista |
| 3era. Etapa | 1993-2004            | Primaria                               | Asignaturas           | Civismo  | Nacionalista |
|             | 1993-1999            | Secundaria (1ero. y 2ndo. grado)       | Asignaturas           | Civismo  | Nacionalista |
| 4ta. Etapa  | 2005-a la actualidad | Primaria                               | Asignaturas           | Formación Cívica y Ética                           | Laicista     |
|             | 1999-2007            | Secundaria (1ero., 2ndo. y 3er. grado) | Asignaturas           | Formación Cívica y Ética                           | Laicista     |
| 5ta. Etapa  | 2007-a la actualidad | Secundaria (2ndo. y 3ero.)             | Asignaturas           | Formación Cívica y Ética                           | Laicista     |
| 6ta. Etapa  | 2010-2011            | Se analiza la RIEB                     |                       |  |              |

## La Formación para la Ciudadanía en México

### a) Primera Etapa (1908-1971)<sup>128</sup>

Con la *Ley de Educación Primaria*, en 1908 se formaliza la FC en México, bajo la asignatura de *Civismo Constitucional*. Ésta se impartía como una asignatura independiente, tanto en la Primaria como en la Secundaria, y se basaba en el conocimiento de las leyes, bajo la política de la unidad nacional. Lo anterior daba un toque eminentemente nacionalista al civismo, y esta política de unidad nacional sentaba las bases para la construcción de la identidad nacional (Tapia et al., 2003). El término de *Civismo Constitucional* como tal no se encuentra posterior a esta etapa, solamente se encuentra el término de Civismo.

### b) Segunda Etapa (1971-1993)

En 1971, durante el gobierno del presidente Luis Echeverría, se acordó que tanto la Primaria como la Secundaria se organizarían por áreas de conocimiento en vez de por asignaturas independientes. Dichas áreas fueron: matemáticas, español, ciencias naturales (que agrupaban biología, física y química), ciencias sociales (que agrupaban historia, civismo y geografía), y además estaban las asignaturas de tecnología, educación física y educación artística (Zorilla, 2004). Esto obligó al civismo a salir de los planes y programas de estudio como asignatura independiente; sus contenidos se subsumieron al bloque de ciencias sociales, con el propósito de tener una comprensión más integral de los contenidos. En esta etapa dejó de existir un libro especializado para la instrucción cívica. Por estas cuestiones, la *vox populi* suele decir que *desapareció* el civismo. La cuestión no es que haya desaparecido, sino que, como señala Álvarez y Luna (2007), se “subsumió al bloque de Ciencias Sociales o en otros casos se siguió dando pero no era generalizada esta situación” (p. 59 y 60).

### c) Tercera Etapa (1993-1999)

El civismo subsumido al área de Ciencias Sociales termina cuando se pone en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (ANMEB) en 1993, que se ha explicado en profundidad al hablar de las reformas educativas en México. Este organizó nuevamente el aprendizaje de la historia, la geografía y el civismo por asignaturas

---

129 Las fechas que destacaremos a continuación como puntos de partida de una etapa reflejan el inicio oficial de la reforma por nivel, y no cuando comienza a pilotarse un programa o a implementarse gradualmente por nivel. Lo anterior lo destacamos dado que en la mayoría de los casos los programas atraviesan por este proceso.

específicas, suprimiendo el área de Ciencias Sociales. Es decir, se pasó de trabajar por áreas a trabajar nuevamente por asignaturas.

La nueva asignatura de Civismo ordenaba sus contenidos en cuatro grandes ejes: formación de valores, conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, conocimiento de las instituciones de la organización política de México y fortalecimiento de la identidad nacional (Gutiérrez, 2007). A pesar de las modificaciones curriculares, el enfoque, desde el punto de vista de Gutiérrez (2007), seguía siendo una concepción tradicional y formalista del civismo.

Bajo el ANMEB, la secundaria nombró a las asignaturas relacionadas con la FC Civismo y Orientación Educativa. La asignatura de Civismo se implementó en primero y segundo de secundaria, y la de Orientación Educativa, en tercero de Secundaria.

Hasta este momento, los cambios curriculares en Primaria y Secundaria se encontraban aparejados. Sin embargo, en 1999 se realiza una reforma a la Educación Cívica en Secundaria, mientras que en la Primaria se hacen cambios hasta el 2004.

#### d) Cuarta Etapa. Secundaria (1999-2007)

Las reformas a la FC de 1999 respetaron la organización de los contenidos por asignatura. Sin embargo, se introdujeron nuevas estrategias didácticas con un perfil más participativo (Rodríguez, 2008). Una de las cuestiones sobresalientes de esta reforma es que el programa rompe con el paradigma nacionalista que imperaba hasta entonces y, entre otras cuestiones, propone una formación ética basada en el laicismo y la libertad (Rodríguez, 2008).

La asignatura cambió el nombre de Civismo por el de Formación Cívica y Ética, lo que refleja precisamente el cambio de un enfoque nacionalista a uno que denota de una mejor manera un laicismo en su perfil.

La asignatura de Formación Cívica y Ética se impartió en primero, segundo y tercero de secundaria durante este periodo.

#### - Cuarta Etapa. Primaria (2005-Hasta la Actualidad)

Como se mencionaba anteriormente, mientras se realizaban cambios en la asignatura de FCyE en Secundaria, a nivel Primaria no había modificaciones: simplemente se aseguraba en el



## La Formación para la Ciudadanía en México

Programa Nacional de Educación 2000-2006 que en el año 2002 se realizaría una revisión de contenidos de Educación Cívica en Primaria, con el propósito de que hubiera una correspondencia entre el nuevo programa de Formación Cívica y Ética de Secundaria y los contenidos de primaria.

Durante el curso 2003-2004 y 2004-2005, se comenzó a pilotear el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) en primaria, lo que permitió que se fueran realizando las adecuaciones necesarias para el programa definitivo. En el ciclo 2005-2006, se implanta a nivel nacional el PIFCyE en todas las escuelas primarias (SEP, 2008c).

El PIFCyE es una estrategia integral que pretende promover en el alumnado experiencias significativas a través de cuatro ámbitos en la actividad diaria de la escuela: el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas (SEP, 2008c). El PIFCyE promueve el desarrollo gradual de ocho competencias durante los seis grados de la educación primaria, las cuales se empatan con las planteadas a nivel de secundaria:

Conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y valoración de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, a 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 apego por la democracia. (SEP, 2008c, p. 12, 13 y 14)

### e) Quinta Etapa. Secundaria (2007-Hasta la actualidad)

Bajo el planteamiento de la Reforma de la Educación Secundaria (RES), que implica cambios también en otras asignaturas de la secundaria, se modifican nuevamente algunas cuestiones relacionadas con la asignatura de FCyE. Entre las principales modificaciones que se observan como resultado del seguimiento al programa anterior, podemos destacar la conexión directa con la vida cotidiana de los y las adolescentes y la ampliación de la carga horaria (SEP, 2006). Asimismo encontramos:

La ampliación del concepto de formación ciudadana con la introducción de la noción de ciudadanía ambiental y diálogo intercultural [...] la consideración del ambiente escolar como una herramienta pedagógica, el reforzamiento de la asignatura a través de otras asignaturas y el impulso a didácticas más participativas. (Álvarez y Luna, 2007, p. 71 y 73)

El nombre de la asignatura se conserva; sin embargo, pasa de impartirse de los tres niveles de secundaria a impartirse solamente en segundo y tercero de secundaria.

Con la idea de articular todas las reformas anteriores, es en el ciclo 2010-2011 cuando se concluye la generalización de la Reforma Integral de Educación Básica RIEB, tanto en Primaria como en Secundaria.

Es de destacar que las actuales políticas de actualización y evaluación señalan la necesidad de una revisión continua a los Planes y Programas de Estudio, por lo que para la finalización del ciclo 2010-2011 se realizaron una serie de talleres para el análisis de los Programas de Estudio (SEP, s.f.). Con esto se quiere evidenciar que los cambios y el perfeccionamiento de los programas de estudio es un continuo en las políticas educativas mexicanas, lo cual es positivo. Sin embargo, habrá que ser cuidadoso sobre el momento de realizar cambios: es decir, la teoría nos señala que la implementación de las reformas lleva tiempo y que para ver resultados debe pasar tiempo, mientras el nuevo modelo se va asentando a todos los niveles; por ello es que no hay que precipitarse en las evaluaciones o, más precisamente, en los resultados como algo definitivo, sino como algo que ayude a definir las tendencias que se están perfilando.

Hasta aquí llega el recorrido histórico de la FC aterrizado en la asignatura de FCyE. Sin embargo, consideramos importante profundizar en los propósitos de las asignaturas, dadas las reformas ocurridas en Secundaria (por ser nuestro nivel específico de estudio) a partir del ANMEB, con el fin de comprender mejor lo que nos ha llevado al planteamiento actual. Los propósitos de la asignatura pueden verse en la tabla 4.3.

**Tabla 4.3 Propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética**

|                            | <b>Reforma 1993 (Civismo)</b>  | <b>Reforma 1999 (FCyE)</b>   | <b>Reforma 2006 (FCyE)</b>   |
|----------------------------|--|--|--|
| Propósito de la asignatura | Ofrecer al alumnado las bases de información sobre sus derechos y sus responsabilidades, relacionados con su futura actuación ciudadana. | Proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que el alumnado desarrolle la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. | Brindar a los alumnos la oportunidad de utilizar elementos del contexto espacial y temporal para analizar procesos de diferente magnitud relativos a la convivencia, así como la posibilidad de adoptar una perspectiva personal sobre los mismos e identificar compromisos éticos que les competan. |

Con respecto a los propósitos de la asignatura, es de destacar que la visión de la reforma de 1993 sitúa a la asignatura como una herramienta para el futuro, mientras que las reformas más recientes la ubican para ser utilizada en tiempo presente. La tendencia que evidencian las dos últimas

## La Formación para la Ciudadanía en México

reformas destaca claramente su apuesta por el desarrollo de un posicionamiento frente a las situaciones que se le presenten, mientras que la reforma más reciente enfatiza significativamente no sólo un conocer sino un involucrarse más activamente sobre las posturas adoptadas.

En cuanto a los contenidos, la reforma de 1993 planteaba en los dos grados en donde se impartía la asignatura una organización sobre cuatro grandes bloques, mientras que en la reforma de 1999 se hacía sobre tres grandes ejes. Sin embargo, en el currículo que se aplica actualmente (ciclo escolar 2010-2011), podemos ver que son cinco grandes bloques los que comprenden la asignatura. Estos bloques son distintos para cada uno de los grados que cursan la asignatura<sup>129</sup>.

Es de señalarse que los principales contenidos que se vislumbran por cada programa de estudio evidencian que el programa de 1993 está centrado en el conocimiento de cuestiones relacionadas con el civismo y la historia, mientras que los programas posteriores comienzan por vislumbrar conocimientos y actuaciones enmarcadas en un ambiente democrático. El programa que rige actualmente se desmarca del anterior en el sentido de que destaca un perfil ético, además del cívico que ya se venía trabajando y, asimismo, resalta el comportamiento individual como elemento significativo para la colectividad.

Todo lo anterior nos indica que el llegar a plantear actualmente un curriculum de Formación Cívica y Ética, que promueva actuaciones críticas y activas, que haya particularizado los bloques temáticos por nivel educativo, que apueste enfáticamente por la ética, todo bajo el velo de un ambiente democrático y donde las actuaciones personales se vean como parte importante de la colectividad, nos habla de un avance significativo en la concepción de la FC.

Una vez analizado el recorrido que ha hecho la asignatura para llegar a lo que actualmente se plantea como una de las vértebras de la educación formal, la asignatura de Formación Cívica y Ética, será necesario adentrarnos en sus principales contenidos para vislumbrar cómo se están planteando. El análisis lo haremos a partir del modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural (MFCDEI). De esta manera, el análisis nos destacará las partes sólidas de la asignatura y las partes que tendrían que replantearse a nivel curricular para poder alcanzar la FC soñada para la convivencia armónica y participativa.

---

<sup>129</sup> Segundo grado: Bloque I. La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal, Bloque II. Los adolescentes y sus contextos de convivencia, Bloque III. La dimensión cívica y ética de la convivencia, Bloque IV. Principios y valores de la democracia, Bloque V. Hacia la identificación de compromisos éticos. Tercer grado: Bloque I. Los retos del desarrollo personal y social, Bloque II. Pensar, decidir y actuar para el futuro, Bloque III. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática, Bloque IV. Participación y ciudadanía democrática, Bloque V. Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa.

#### **4.2.2 Análisis del Programa de Formación Cívica y Ética I y II bajo los componentes del modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural**

Comencemos por desmembrar el título de la asignatura. El término de “formación” ha sido analizado en un capítulo anterior, por lo que sólo cabe señalar que éste programa apuesta por un proceso más activo por parte del alumnado que el de educación.

La concepción de Formación Cívica en el discurso oficial de la SEP en el 2001 se plantea como:

Un proceso de desarrollo personal mediante el cual los individuos introyectan valores y forman concepciones [...] que los llevan a concebirse como miembros de la comunidad política y social, a ejercer y hacer valer en el estado la calidad ciudadana que les otorga la Constitución. (Levinson, 2007, p. 105)

La Formación Ética, por su parte, se definió como:

Un proceso de desarrollo humano en el cual se adquiere y se forma un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facultan al individuo para conocerse a sí mismo y reconocer a los demás como iguales en dignidad y en derechos. (Levinson, 2007, p. 105)

Es de destacar que el término de ética desde la perspectiva de otra autora:

Hace suponer que se pretenda formar un ciudadano moral. Sin embargo, aunque el término moral sería más apropiado que el término de ética, a su juicio, en la práctica se suelen realizar cursos de moral con contenidos religiosos. Por ello es que en los programa escolares se utilice preferentemente el término “formación ética” en lugar de “formación moral”. (Yurén, 2007, p. 44)

Lo anterior nos marca el horizonte de una asignatura que pretende formar personas para ejercer derechos y obligaciones en un Estado de Derecho y, al mismo tiempo, los facultará en competencias que les permitan reconocerse a ellos mismos y a los demás como iguales en dignidad y derechos.

## La Formación para la Ciudadanía en México

A partir de estos antecedentes, es posible dar paso al análisis de lo que comprende específicamente la asignatura de FCyE.

Una vez vistos los propósitos de la asignatura y de analizar su propio título, continuaremos con sus contenidos. En este apartado se analizará el Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética de Secundaria de 2006 principalmente, aunque también se harán referencias al Programa de 1999<sup>130</sup>; todo este análisis se hará a través del MFCDEI. Dicho análisis nos permitirá vislumbrar cuáles son las actuaciones que el SEN pretende obtener de su alumnado, vistas también desde los componentes de: Sentimiento de Pertenencia, Competencias Ciudadanas y Participación Ciudadana, así como desde la Concepción de Ciudadanía, Interculturalidad, Equidad de Género y Cuidado del Medio Ambiente<sup>131</sup>.

El programa de FCYE se estructura por bloques temáticos. Cada uno de ellos comprende los siguientes elementos: el número y título del bloque temático, los propósitos del bloque que orientan los alcances y la profundidad de los contenidos, los temas y subtemas que promueven las competencias cívicas y éticas en el alumnado (SEP, 2006). Esta información nos permitirá entender de una mejor manera el análisis realizado.

### a) Concepción de Ciudadanía

La concepción del término de ciudadanía como tal no se enuncia hasta el tercer grado de secundaria, es decir, en segundo grado no se observa el empleo del término. Lo que se observa en el segundo grado es el énfasis por esclarecer los términos de Cívica y Ética, como puede observarse a continuación<sup>132</sup>:

- *Bloque I: La formación cívica y ética*
- *Bloque III: La dimensión cívica y ética de la convivencia*
- *Bloque V: Hacia la identificación de compromisos éticos*

Sin embargo, es posible señalar que, aunque no es enunciado el término de ciudadanía como tal, se abordan contenidos relacionados con nuestra concepción de ciudadanía. Esto se evidencia en la enunciación de subtemas del Bloque I, como los siguientes:

---

<sup>130</sup> Cuando se haga referencia al Programa de 1999, se señalará claramente. Mientras no se señale, nos estaremos refiriendo al Programa de 2006.

<sup>131</sup> Dada la naturaleza más específica de este documento sobre el abordaje de los contenidos de FC, es que también se analizarán los componentes de equidad de género y cuidado del medio ambiente, componentes que no se analizan en el resto de los documentos.

<sup>132</sup> A los títulos de los bloques, temas y subtemas no se les pondrá la página en la que aparecen debido a que consideramos que basta con mencionar el bloque al que pertenecen para poder ubicarlos en los documentos impresos.

- *Aprender a ser, a convivir y a conocer. La importancia de conformar una perspectiva personal sobre sí mismo y acerca del mundo en que vivimos*
- *Creciendo en una sociedad compleja y diversa*
- *Los seres humanos y su capacidad para pensar y juzgar sus acciones*

Se observa la formación bajo un perfil de ciudadanía como proceso, dado que en los aprendizajes esperados se insiste sobre acciones puntuales como la argumentación y la participación en la definición y modificación de acuerdos y normas.

En el programa de tercero de secundaria, a diferencia de segundo grado de secundaria, el término de ciudadanía es parte de tres bloques, así como de un tema del segundo bloque. Lo interesante de esta cuestión es que, en tres casos, se encuentra ligado al término *democrático*. Lo que se pretende evidenciar con esto es que la ciudadanía es abordada actualmente en un ambiente contextualizado de democracia y no como un proceso aislado de la forma de gobierno imperante. Esta cuestión es destacable en el sentido de que no sólo armoniza con nuestra propia visión de FC, sino expresamente con las posturas más destacables de Latinoamérica y Europa, como puede observarse a continuación:

- *Tema del Bloque II: Características de la ciudadanía democrática para un futuro colectivo*
- *Bloque III: Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática*
- *Bloque IV: Participación y ciudadanía democrática*
- *Bloque V: Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa*

El programa de tercero de secundaria también perfila la vivencia de un alumnado activo o *ciudadanía como proceso*, en el sentido de que destaca procedimientos como el analizar, investigar, reflexionar, explorar y revisar información, identificar elementos, recuperar información de otras asignaturas y formular proyectos. Es decir, no se queda en un nivel donde el alumnado sea un sujeto pasivo que únicamente se piense para la memorización de conceptos o normas.

Como dato de contraste, resulta interesante destacar que, en el programa de 1999, el tema de ciudadanía se presenta sólo en dos bloques<sup>133</sup>. Además, cabe mencionar que el término de

---

<sup>133</sup> Todas las reflexiones en torno al programa de 1999 son resultado de un análisis comparativo entre el programa de 1999 y el de 2006 (ver Anexo 4.1).

## La Formación para la Ciudadanía en México

ciudadanía se presenta como un apéndice de la participación (*Bloque I: Los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana como acuerdo y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país*), mientras que en el programa de 2006 la ciudadanía es abordada de una forma contextualizada y no como una acción aislada de otras actuaciones. También es importante mencionar que, en el programa de 1999, los procedimientos están más centrados en el profesorado que en el alumnado, mientras que en el programa de 2006 se observa lo contrario. Esto es, el alumnado situado en el centro de la FC se orienta hacia la comunidad política y social, y al reconocimiento del otro. Este aspecto clave en la educación mexicana para una Ciudadanía Democrática la distingue de modelos estrictamente liberales promovidos por los países del norte, que tienden a acentuar más la deliberación y los derechos del individualismo posesivo. Esta idea coincide con la de Levinson (2007).

### b) Interculturalidad

El término de interculturalidad no se emplea en el programa de segundo grado de secundaria, pero sí en el programa de tercero. Sin embargo, cabe señalar que en el segundo grado se aborda de manera amplia la cuestión de diversidad y el respeto a la misma, como puede verse a continuación:

- *Tema del Bloque II: Valorar la diversidad. Respeto, solidaridad y equidad*
- *Tema del Bloque V: La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos*

Este reconocimiento y valoración de la diversidad en segundo de secundaria se centra en cuestiones de género, físicas, personales, relacionadas con la salud, sociales, étnicas, religiosas y culturales, así como en el abordaje de términos como los roles, los estereotipos, los prejuicios, el etnocentrismo y la discriminación, tanto en el contexto de la comunidad como en el espacio escolar. Se puede decir que va preparando el camino con términos como la diversidad cultural, para en tercero de secundaria entrar con el término de interculturalidad.

Como se señaló en un inicio, en el programa de tercero de secundaria la interculturalidad se encuentra enunciada de manera explícita y es abordada tanto a nivel de bloque como de tema:

- *Bloque III: Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática*
- *Subtemas del Bloque III: Reconocimiento del carácter multicultural del país y Empatía y diálogo en la búsqueda de relaciones interculturales*

Es importante destacar que el desarrollo de estos tópicos implica la visualización de una sociedad multicultural, en la cual el respeto a la diversidad cultural, regional, étnica y religiosa se ven respaldadas por el sistema político democrático.

Lo anterior nos evidencia, en primer lugar, que el término de interculturalidad no es abordado de manera aislada, sino en un marco de acciones para la ciudadanía democrática. Asimismo, que las cuestiones marcadas desde nuestra perspectiva de interculturalidad, como el reconocimiento a la diversidad, están cubiertas por los contenidos a abordar, de la misma manera en que lo está la comunicación en forma de *diálogo* para el establecimiento de relaciones interculturales. Sin embargo, no se observa explícitamente el análisis sobre cuestiones de discriminación, que contempla nuestra postura. Lo anterior quizá se deba a que en el segundo grado se abordó de manera amplia.

Considerando todo lo anterior, así como nuestra concepción de interculturalidad, es posible destacar que, a pesar de que la interculturalidad no se aborda con este término en segundo grado de secundaria, el hecho de que se estudie de manera exhaustiva el término de diversidad en todas sus vertientes, coloca al alumnado de este grado en el punto de partida necesario para posibilitar los procesos de interculturalidad. Aunque no se enfatiza sobre procesos de comunicación en este grado, sí se impulsan acciones para evitar actos discriminatorios.

Con respecto a cómo se aborda la interculturalidad en tercero de secundaria, ésta se encuentra enmarcada en un ámbito democrático y de FC, lo que puede dar a este tipo de procesos un sentido amplio de su intención y, por lo mismo, arraigar y proyectarse de manera sólida en las actuaciones del alumnado.

A nuestro juicio, no se evidencia ninguna razón para no emplear el término de interculturalidad desde el segundo grado de secundaria, como el continuar trabajando con el punto de discriminación en tercero de secundaria.

En contraste, en el programa de 1999 no se encuentra el término de interculturalidad, ni tampoco un abordaje que se relacione con el concepto de interculturalidad que hemos venido manejando. Lo anterior nos evidencia un avance innegable en la incorporación de la concepción de interculturalidad en el curriculum de secundaria.



### c) Sentimiento de Pertenencia

El Sentimiento de Pertenencia es un concepto que se aborda tanto en segundo como en tercero de secundaria. En segundo de Secundaria se hace hincapié a la pertenencia a grupos, así como a la identificación con personas que provocan la adhesión a un grupo:

- *Tema del Bloque II: Identificación y pertenencia con personas y grupos*
- *Subtema del Bloque III: El sentido comunitario en la conformación de la identidad personal. Necesidades de aceptación y responsabilidad ante sí mismo y ante los demás*

El tratamiento de estos temas facultará al alumnado para comprender que el sentido comunitario contribuye a la conformación de la identidad y ésta, en una relación de reciprocidad, determina que florezca el Sentimiento de Pertenencia a un grupo.

El programa de estudios de tercero de Secundaria destaca, a diferencia del de segundo, un Sentimiento de Pertenencia específica y claramente hacia la nación, aunque también, pero en menor medida a adhesiones culturales:

- *Tema del Bloque III: Sentido de pertenencia a la nación*
- *Subtema del Bloque III: Sentido de identidad y de pertenencia a la humanidad desde realidades culturales y nacionales diversas.*

Es importante destacar que, dentro de los propósitos del Bloque III, se vincula el Sentimiento de Pertenencia, la identidad nacional y la Diversidad Cultural de la siguiente manera (SEP, 2007): “Valorar la diversidad cultural como un elemento de identidad nacional y de pertenencia a la humanidad” (p. 61). Esto nos habla de que la identidad nacional y la pertenencia a la humanidad deben contener la valoración de la Diversidad Cultural para posibilitarse.

El tratamiento que se le da al Sentimiento de Pertenencia en el programa coincide con el nuestro en el sentido de que, en ambos, se destaca el hecho de que este sentimiento implica el sentirse parte viva de un grupo y de una nación. Asimismo, otorga una gran importancia al binomio de Sentimiento de Pertenencia e identidad con el propósito de ser partícipe de una y conformar la otra, respectivamente.

Sin embargo, el programa difiere de nuestra concepción de Sentimiento de Pertenencia en el sentido de que no insiste en los distintos niveles de Sentimiento de Pertenencia que existen, ni

en el hecho de regocijarse por la posibilidad de las Múltiples Pertenencias. Para corroborar esta afirmación, acudimos a uno de los libros de texto de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en donde encontramos la siguiente enunciación:

Para que cada uno de los humanos podamos saber quiénes somos, es necesario reconocernos y dar a conocer todo aquello que conforma nuestra identidad, incluyendo el sentimiento de pertenencia a un pueblo o nación. De ahí que cada persona, además de su nombre y otras características físicas, también se refiere a sí mismo con algún gentilicio: mexicana, mexicano, purépecha, keniana, otomí y otros más. (Martínez y González, 2008, p. 168)

En el párrafo anterior parece que quisiera aflorar el sentimiento de las Múltiples Pertenencias; sin embargo, no llega a ser algo que quede del todo claro, pues se afirma que *además del nombre y otras características físicas, también se refiere a sí mismo con “algún” gentilicio*, y en este *algún* es cuando podría hablar precisamente de varias pertenencias.

Asimismo, cabe señalar que, tanto en el programa de 1999 como en el de 2006, diferimos del sentido que se le da al Sentimiento de Pertenencia dado que nosotros damos más énfasis a la parte afectiva y a la libertad de la persona de adherirse en distinto grado a distintas pertenencias, que la que se le da en el programa.

### d) Competencias Ciudadanas

El término de *Competencias Ciudadanas* no es abordado bajo el mismo nombre en los Programas de Estudio de 2006. Sin embargo, encontramos un término más aterrizado en los propósitos de la asignatura misma: *Competencias Cívicas y Éticas*. La intención de estas es estimular el desarrollo de ocho competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los y las estudiantes. A través de estas competencias, que se impulsarán desde la educación primaria en la asignatura de FCyE, se da prioridad a la aplicación reflexiva de los aprendizajes en los contextos y las experiencias del alumnado (SEP, 2007b).

Las competencias cívicas y éticas que se señalan son:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
3. Respeto y valoración de la diversidad
4. Sentido de Pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad

## La Formación para la Ciudadanía en México

5. Manejo y resolución de conflictos
6. Participación Social y Política
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia
8. Comprensión y aprecio por la democracia

Con el fin de asegurar un equilibrio en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas, los contenidos articulan, de manera permanente, tres ejes formativos: formación para la vida, formación ciudadana y formación ética (SEP, 2007b).

Las competencias y su desarrollo se localizan físicamente dentro de los *fundamentos* de la asignatura. Consideramos que esto se debe a que la intención es que el profesorado las identifique claramente desde un inicio y las vaya abordando transversalmente a través de los bloques, temas y subtemas.

El análisis de las competencias del programa se hará a través del componente de las Competencias Ciudadanas del Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural. Este análisis se realizará sobre los programas de estudio de segundo y tercero de secundaria, en donde estas competencias se ven ampliamente aterrizadas<sup>134</sup>.

### I) Comprensión y conocimiento de la democracia, los Derechos Humanos y Valores Cívicos

#### *i. La comprensión y el conocimiento de la democracia*

Esta es una competencia que se aborda de manera exhaustiva tanto en el programa de segundo como en el de tercero.

En el programa de segundo se comienza por abordar sus principios como forma de vida y de gobierno, posteriormente circunscritos al marco escolar. Existe un bloque en el mismo grado, completamente dedicado a trabajar los principios y valores de la democracia:

*- Temas del Bloque II: Principios, normas y procedimientos de la democracia como forma de vida y La democracia como forma de gobierno*

---

<sup>134</sup> Esta cuestión la destacamos dado que el análisis no se realizará simplemente bajo la conceptualización de cada una de las ocho competencias, mencionadas anteriormente, sino sobre todo el programa de estudios, lo cual implica un análisis más rico, que permite una discusión más profunda.

- *Bloque IV: Principios y valores de la democracia*
- *Tema del Bloque V: La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos*

Lo que se puede observar en el programa de tercero de secundaria es algo que ya se había mencionado en la dimensión de ciudadanía: que ésta iba acompañada en la mayoría de los casos por el término *democrática*. Sin embargo, cabe volver a destacar este hecho, pero ahora con el fin de enfatizar que la democracia está ligada al horizonte de la ciudadanía; en otras palabras, no es posible un ejercicio real de ciudadanía si no hay un sistema democrático que la sostenga.

Es importante destacar también que el sintagma de Ciudadanía Democrática va relacionado, en un primer bloque, con la identidad y la interculturalidad, entidades que apuntan hacia la construcción de la misma y, en un segundo bloque, con la participación:

- *Bloque III: Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática*
- *Bloque IV: Participación y ciudadanía democrática*
- *Temas del Bloque IV: La democracia como proceso histórico en las sociedades contemporáneas; Organización del estado mexicano y Relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación democrática*

Lo anterior nos evidencia que el tema de la democracia enmarca todas las dimensiones concebidas por nosotros en el marco de la FC: ciudadanía, interculturalidad, identidad, competencias ciudadanas y participación.

Finalmente, es posible asegurar que lo que a nuestro juicio debe conocerse y comprenderse con respecto a la democracia está contenido en los programas de estudio de secundaria: esto es, la democracia como forma de vida, la democracia como forma de gobierno y la democracia en el ámbito escolar, así como sus principios y formas de funcionamiento. Aunque no se observa claramente las luchas para las conquistas democráticas. Asimismo, como en las tendencias globales, no se observa el abordaje de temas internacionales, de beneficio social, ni tampoco de sindicatos.

La democracia, en el programa de 1999, también es abordado ampliamente en el segundo y tercer grado de secundaria. Cabe mencionar que, a nuestro juicio, las propuestas procedimentales o actitudinales son limitadas, tanto en este programa como en el del 2006.

ii. *Conocimiento y comprensión de los Derechos Humanos*

En un primer momento del programa de segundo de secundaria, se aborda el tema de los derechos y las obligaciones propios de los adolescentes, lo que nos remite al marco jurídico actual. En un segundo momento, se destacan los Derechos Humanos de manera mucho más amplia y como una aspiración universal:

- *Subtema del Bloque II: Los adolescentes como sujetos de derechos y responsabilidades*
- *Tema del Bloque IV: Los Derechos Humanos: criterios compartidos a los que aspira la humanidad*
- *Subtemas del Bloque IV: Aspectos del desarrollo histórico de los Derechos Humanos en México; Ámbitos y momentos del desarrollo de los Derechos Humanos y Los Derechos Humanos como fuente de valor*

En tercero de secundaria, se puede observar también un amplio abordaje sobre los Derechos Humanos. Se vislumbra un enfoque en donde el ejercicio y respeto a éstos favorecen el desarrollo de las personas y de las sociedades:

- *Subtemas del Bloque I: Responsabilidad personal sobre los derechos humanos propios y de los demás; Los derechos humanos y el desarrollo de las sociedades; Leyes, organismos e instituciones que respaldan el ejercicio de los derechos humanos en México y en el mundo; Acuerdos internacionales que garantizan los derechos de los adolescentes en distintos aspectos de su desarrollo*
- *Subtemas del Bloque II: Una ciudadanía responsable, comprometida, informada y consciente de sus derechos y deberes*
- *Subtemas del Bloque III: Ciudadanía y derechos políticos como parte del reconocimiento de la dignidad de las personas; El respeto a las libertades y a los derechos fundamentales de los ciudadanos*
- *Subtemas del Bloque IV: Leyes que regulan el papel de los medios. Pluralidad, respeto, derechos humanos, responsabilidad, cultura de masas y libertad en los medios; Derecho a la información y responsabilidad ante el manejo de la información*

Es importante destacar dos cuestiones bajo el amplio abordaje que se hace de los Derechos Humanos. Una es que, además de los Derechos Humanos, se habla en el programa de tercero de secundaria de los Derechos Fundamentales, conocidos comúnmente en México como Garantías Individuales, y que son concebidas como los derechos inherentes a todos los mexicanos (Martínez y González, 2008). Es decir, que para el cumplimiento de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, los gobiernos han tenido que implementar acciones propias para su cumplimiento. En el caso de México, se ha fundado la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Asimismo, se han fortalecido programas para dar a conocer y hacer valer las garantías mencionadas anteriormente.

Una segunda cuestión es la importancia que se brinda a los medios de comunicación y su relación con el respeto de los Derechos Humanos.

Para finalizar, cabe destacar que nuestro interés por reflexionar sobre los Derechos Fundamentales reside en que, al evidenciar la diferencia entre éstos y los Derechos Humanos, podemos claramente destacar que el énfasis del Programa de Formación Cívica y Ética está puesto en los Derechos Humanos.

Es de señalarse que en nuestra concepción sobre las competencias ciudadanas, se reconoce la importancia de ambos derechos, los humanos y los fundamentales.

En el programa de 1999, se observa un énfasis en los Derechos Fundamentales, que son abordados principalmente en tercero de secundaria. Asimismo, cabe mencionar que el término “obligaciones” no es empleado; en su lugar, se usa el término “responsabilidades”. En contraste con el programa de 2006, puede decirse que éste último aborda más los Derechos Humanos que el programa de 1999.

### *iii. Conocimiento y Comprensión de los Valores Cívicos*

Los valores son abordados en el programa de segundo de secundaria desde dos perspectivas principales:

- 1) Los valores como referencia de la reflexión moral. Es decir, el programa aborda los criterios que se emplean para valorar, los tipos de valores que existen, así como la distinción entre los valores personales y los colectivos.

## La Formación para la Ciudadanía en México

- 2) Dentro de la democracia como forma de gobierno. Esto es, se habla de la igualdad de derechos para todos los ciudadanos, entre los cuales cabe destacar la libertad para asociarse, para difundir ideas, para votar y ser votado. Asimismo, se le da un tratamiento especial al valor de la libertad, al destacarla como característica con la que se distingue a los humanos de otros seres vivos.

En tercero de secundaria se hace un abordaje más preciso a lo que consideramos más precisamente como valores cívicos, como puede verse a continuación:

- *Subtema del Bloque I: Identificación de desafíos para el desarrollo y el bienestar colectivo: justicia, igualdad, solidaridad, sustentabilidad*
- *Subtema del Bloque II: Análisis de valores y compromisos personales involucrados con la participación colectiva; La solidaridad como compromiso social y político con situaciones que afectan a las comunidades, a las naciones y a la humanidad*

Es importante destacar que la manera en cómo se trata el tema de los valores en ambos programas coincide con nuestra consideración de los Valores Cívicos, tales como el respeto, la solidaridad, la igualdad y la libertad. También destaca la estrecha relación que se observa entre valores y Derechos Humanos, en el sentido de emplear los primeros como criterios para hacer juicios de valor con respecto a los derechos.

El tratamiento que se da a los valores, se hace bajo una perspectiva relacionada con la colectividad. Es importante destacar la mención literal de valores como la libertad, el respeto, la solidaridad, la justicia y la sustentabilidad.

En el programa de 1999, el tema de los valores se aborda sobre todo en segundo de secundaria. Allí, destaca un bloque completo que los aborda: “Los valores cívicos y la formación ciudadana”. Los valores que se resaltan, en general, en el programa de 1999, son: libertad, igualdad, equidad, justicia, respeto, tolerancia, solidaridad y responsabilidad. Los que se resaltan en 2006 son: la libertad, el respeto, la solidaridad, la justicia, la igualdad y la sustentabilidad.

Es destacable el hecho que la formación en valores es un tema que se plantea como algo transversal en el plan de estudios 2006 (SEP, 2007c).

## II) Competencia Comunicativa Intercultural

Esta competencia no se observa dentro del programa de segundo de secundaria. A lo sumo, se señalan cuestiones relacionadas con la comunicación, como se observa dentro del tema 1 del Bloque III, al señalarse que la comunicación es un aspecto de la convivencia que enriquece a las personas, o dentro del tema de *La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos*, en donde se hace alusión al análisis y formulación de propuestas basadas en el diálogo cooperativo (SEP, 2007b).

En el programa de tercero de secundaria, tampoco se observa el término de Comunicación Intercultural como tal; sin embargo, algunas de sus temáticas se relacionan más con la concepción de Comunicación Intercultural que estamos manejando. Ello se evidencia a continuación:

- *Subtema del Bloque I: Características y retos para la convivencia en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Interrelaciones en un mundo estrechamente entrelazado*
- *Tema del Bloque II: Empatía y diálogo en la búsqueda de relaciones interculturales*

En el programa de 1999, no se encuentra ninguna alusión al término de Comunicación Intercultural en tercero de secundaria. En segundo de secundaria hay sólo una mención al papel de los medios de comunicación, pero no podríamos decir que esto cubre la dimensión de Comunicación Intercultural. En contraste, con el programa de 2006 es posible decir que, a pesar de que el mismo no utiliza el término de “Comunicación Intercultural” como tal, al menos algunos de sus temas se acercan a las concepciones de Comunicación Intercultural.

## III) El desarrollo del Juicio Crítico y la capacidad deliberadora

En ninguno de los dos cursos se destaca el término de Juicio Crítico como tal. Sin embargo, se observan enunciados que se relacionan con lo que entendemos por Juicio Crítico y capacidad deliberadora. Hay diferencias importantes entre el programa de segundo y el de tercero con respecto al abordaje que se hace del tema. En segundo de secundaria, el trato del tema es muy somero, mientras que en tercero de secundaria es bastante profundo.



## La Formación para la Ciudadanía en México

En segundo de secundaria se vislumbran enunciados como los siguientes (SEP, 2007b): “Capacidad para responder asertivamente ante la presión de los demás en el entorno próximo” (p. 37).

En tercero de secundaria, se identifican los que a continuación se presentan:

- *Subtema del Bloque I: Elementos para la toma de decisiones personales: valoración de alternativas, ventajas, desventajas, posibilidades de riesgo*
- *Subtema del Bloque II: Conocimientos y valoración de las capacidades, potencialidades y aspiraciones personales; Criterios que se ponen en juego en la elección de opciones para el futuro próximo; Argumentación de la perspectiva personal en acciones colectivas*
- *Subtema del Bloque V: Publicidad, consumo y género*

Un análisis de lo anterior nos permite observar dos cuestiones importantes: una de ellas es que se habla de la toma de decisiones autónomas, pero siempre en un espacio ético y legal, lo cual, en palabras de Yurén (2007), resulta una especie de simulación; la otra es que el hecho de que conozcan y valoren la aplicación de procesos racionales en la toma de decisiones está enunciada con un énfasis en el sólo conocer y valorar y no en una propuesta más activa para el alumnado. Para finalizar, destaca que, aunque en ninguno de los programas se emplee el término de Juicio Crítico, se observa el compromiso de formar al alumnado en la capacidad de reflexión, posicionamiento, argumentación y asunción de responsabilidades que perfila nuestra postura.

Para contrastar, cabe mencionar que, en el programa de 1999, no se menciona el término de “Juicio crítico”, sino que solamente se encuentra el término como tal en las “pautas pedagógicas y didácticas” de dicho programa. En tercero de secundaria del mencionado programa hay dos bloques que hablan de la responsabilidad y de la toma de decisiones, cuestiones que se pueden atribuir a la necesidad de un juicio o valoración entre opciones (por ello lo destacamos aquí), pero, evidentemente, no aborda el término de Juicio Crítico en toda su amplitud. En segundo de secundaria, se hace mención al desarrollo de habilidades de pensamiento.

### e) Participación Ciudadana

El término acuñado de Participación Ciudadana no se emplea en el segundo año de Secundaria; no obstante, encontramos algunos subtemas que destacan cuestiones de participación, las cuales se centran en acciones colectivas:

- *Subtemas del Bloque IV: Participación en asuntos de interés colectivo; Responsabilidad y compromisos en la acción colectiva*

En tercero de secundaria, además de que sí encontramos el término de Participación Ciudadana, hay un gran abordaje de este tema. Se destaca la participación en un ambiente democrático, presentándose tanto en esferas privadas como públicas. Dada la naturaleza de este componente, a nuestro juicio se observan pocas sugerencias centradas en actividades concretas de participación. Cabe mencionar que esta es una de las dimensiones más abordadas en el conjunto de los programas, junto con los Derechos Humanos:

- *Subtema del Bloque I: La participación de los adolescentes y los jóvenes en el desarrollo social de México: su lugar como grupo poblacional, su proyección futura en la vida económica, social, política y cultural del país*
- *Subtema del Bloque II: Participación en asuntos de interés común: una vía para el fortalecimiento de la democracia; Responsabilidad individual en la participación colectiva. Información y reflexión para la participación responsable y autónoma; Análisis de valores y compromisos personales involucrados con la participación colectiva*
- *Bloque IV: Participación y ciudadanía democrática*
- *Subtemas del Bloque IV: Participación ciudadana y legitimidad en los procesos electorales; Cultura de la legalidad y vías legales para la participación democrática; Relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación democrática; Principios que dan sustento a la participación social*
- *Bloque V: Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa*
- *Tema del Bloque V: Los adolescentes y su participación informada ante los medios*
- *Subtema del Bloque V: Los medios como espacios de participación social y política; Análisis de los espacios que promueven los medios de comunicación para la participación libre, creativa, respetuosa y solidaria de los jóvenes*

En el programa de 1999, el énfasis de la participación se presenta como vía para la intervención en asuntos políticos, mientras que en el programa de 2006 se destaca la participación en un ambiente democrático, presentándose tanto en aspectos privados como públicos, es decir, su abordaje se presenta más diversificado. Cabe mencionarse que la participación es una de las dimensiones más abordadas en ambos Programas de Estudio, junto con la de derechos y deberes.

## La Formación para la Ciudadanía en México

Dado lo anterior, es posible destacar que la concepción de participación ciudadana coincide con nuestra visión, en el sentido de que ubica lo privado y lo público como espacios del ejercicio de la participación. Sin embargo no se observa que se resalte de manera particular la participación en la escuela misma, como lo planteamos desde nuestra concepción. Todas las menciones, como puede verse anteriormente, quedan circunscritas a marcos más extensos.

### f) Equidad de género

Dentro del Bloque de *Los adolescentes y sus contextos de convivencia* de segundo grado, se destaca como uno de los propósitos el reconocimiento de la importancia de la equidad de género en las relaciones entre hombres y mujeres. Los temas a abordarse en el bloque versan sobre el ser mujer, el ser hombre, el sexo y el género, así como sobre los estereotipos que obstaculizan la equidad.

En tercero de secundaria también se aborda el tema de la equidad, enfatizando la igualdad de oportunidades en diversas situaciones y ámbitos donde se participa (implicaciones de la equidad de género) y también bajo el tema de publicidad, consumo y género.

Es importante señalar que dentro del Plan de Estudios 2006, la equidad de género junto con la educación sexual son planteados como contenidos transversales que se abordan con diferentes énfasis en varias asignaturas (SEP, 2007c)

### g) Cuidado del Medio Ambiente

Con respecto a la conciencia del Medio Ambiente, es importante destacar que en segundo grado sí se hace alusión al tema de una manera importante, dado que se dedica todo un tema para su estudio. Sin embargo, en tercero de secundaria no se encuentra ninguna alusión explícita con respecto a este tópico

Lo que se vislumbra en el programa de segundo es lo siguiente:

- *Tema del Bloque V: Compromisos con el entorno natural y social*
- *Subtemas del Bloque V: El entorno natural y social en la satisfacción de necesidades humanas; Ciencia, tecnología y aprovechamiento racional de los recursos que ofrece el medio; Experiencias culturales que fortalecen una convivencia armónica con el medio;*

*Diseño de estrategias para el desarrollo sustentable; Identificación de procesos de deterioro ambiental*

Se considera una ausencia importante la conciencia del medio ambiente en el tercer grado, a pesar de su abordaje amplio en el segundo. Su ausencia nos habla de una falta de conciencia en la relación que hemos analizado entre conservación del medio ambiente y problemas sociales, así como de la conciencia real de éste en el horizonte de la FC.

Haciendo un contraste del programa de 1999 con el de 2006, se puede decir que el tema del medio ambiente no es abordado en ninguno de los programas de tercer grado, sino que es abordado en los programas de segundo de ambas reformas. Cabe señalar que la manera en que se aborda el tema es de manera puntual, es decir, no se va encontrando su tratamiento en diversos bloques, sino sucinto a un solo bloque y a un solo tema. En ambos casos, es tratado de manera profunda. Las acciones consideradas para su abordaje son, en el programa de 1999, la reflexión, la investigación y la elaboración de un proyecto. En el programa de 2006 también se sugiere la investigación y el desarrollo de un proyecto de campo. Por lo que podemos ver, en ambos casos se propone el desarrollo de un proyecto de campo que considere los planteamientos del medio ambiente. En cuanto a lo actitudinal, cabe mencionarse que en el programa del 1999 no se evidencian compromisos éticos ni cívicos que favorezcan la convivencia armónica con el entorno natural.

Una cuestión que cabe agregar es que en el Plan de Estudios 2006, al igual que la equidad de género es un tema transversal (SEP, 2007c).

***4.3 Análisis de los Campos Formativos de la Asignatura Estatal bajo los componentes del Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural***

En apartados anteriores se destacó que, dentro de lo que consideramos el curriculum de FC en Secundaria en México, se encuentran, además de algunos lineamientos del PSE y de la asignatura obligatoria de Formación Cívica y Ética propiamente dicha, algunos de los Campos Formativos a elegir de la Asignatura Estatal. Recordemos que la Asignatura Estatal es obligatoria para todo el

## La Formación para la Ciudadanía en México

alumnado de secundaria, y que cada estado puede elegir entre cinco Campos Formativos<sup>135</sup>, los cuales responden a sus necesidades de contexto (ver tabla 4.4). Es de mencionarse que esta asignatura es cursada únicamente en el primer grado de Secundaria. Por este hecho, es que no puede hacerse una generalización de sus abordajes a nivel nacional<sup>136</sup>. Sin embargo, es importante dar cuenta de lo que se pretende, en general, a nivel de contenidos relacionados con la FC<sup>137</sup>.

**Tabla 4.4 Campos formativos a elegir de la asignatura estatal (SEP, 2009a)**

|  |
|--|
| 1) La historia, la geografía y el patrimonio cultural y natural de la entidad  |
| 2) El estudio de temas que se abordan en más de una asignatura: educación ambiental, formación de valores, educación sexual y género   |
| 3) Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo:<br>a) La información y el autocuidado para generar ambientes protectores<br>b) La formación ciudadana democrática para la construcción de una cultura de la legalidad |
| 4) Estrategias que fortalezcan habilidades para el estudio   |
| 5) Lengua y cultura indígena   |

Como puede observarse en la tabla 4.4, todos los Campos Formativos tendrían de una u otra manera una relación importante con el tema que nos ocupa. Sin embargo, en el presente trabajo nos enfocaremos a dos campos, principalmente: “La Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad” del campo de *Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo*, y el campo de *Lengua y Cultura Indígena*. Las razones para abordar estas propuestas curriculares se deben a que sus propósitos se vinculan de una manera directa con lo que estamos entendiendo por FC.

Otra de las razones que nos lleva a analizar el programa de Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad es el interés que han ido demostrando por ella los estados en su afán de una mejor FC. Actualmente, 24 estados la cursan. Entre ellos se encuentran los estados de Tlaxcala, Estado de México y Morelos<sup>138</sup> (SEP, 2009b).

Asimismo, el programa de Lengua y Cultura Indígena ha ido incrementando su campo de acción. Actualmente, trece estados lo han elegido<sup>139</sup>, entre ellos el Estado de México<sup>140</sup>.

---

<sup>135</sup> En el Catálogo Nacional de Asignaturas Estatales 2009 se observa que hay estados que únicamente eligen una asignatura, mientras que otros eligen hasta tres (SEP, 2009b).

<sup>136</sup> Para las asignaturas estatales existe una serie de lineamientos nacionales, los cuales son adoptados por cada uno de los Estados para la elaboración de su propio programa de Estudios, que es enviado a las oficinas centrales de la SEP para su autorización.

<sup>137</sup> Cabe señalar que lo que se está analizando son los programas de estudio nacionales y no el desarrollo de estos por Estado.

<sup>138</sup> Estos estados conforman la muestra de nuestra investigación empírica.

<sup>139</sup> (SEP, 2010b).

Es de mencionarse que entre los lineamientos de este Campo Formativo se establece que esta es obligatoria para secundarias que estén en localidades con más del 30 % de población indígena.

### **4.3.1 Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad**

El análisis del Campo Formativo “Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad” se realizará también a partir de la conceptualización de Ciudadanía y de Interculturalidad de nuestro modelo (MFCDEI) y de sus principales componentes.

#### A) Concepción de Ciudadanía

Entre los lineamientos del Campo Formativo destaca la *Concepción de Ciudadanía*, la cual se postula como:

La convivencia y la participación en diferentes grupos sociales como la familia, la escuela y los clubes deportivos. En estos grupos, los alumnos adquieren valores y formas de interpretar el mundo; aprenden a participar y a hacer uso de la palabra; interiorizan normas y reglas de convivencia, y desarrollan el sentido de pertenencia social. Estos contenidos posibilitan que los alumnos se asuman como sujetos de derechos, reconozcan y respeten los derechos de los demás. (SEP, 2009a, p. 110)

La Concepción de Ciudadanía que se maneja en este programa, coincide con la del MFCDEI, principalmente en el sentido de que la ciudadanía se visualiza como un proceso de convivencia entre personas, donde se adquieren valores, se toman posiciones y se interiorizan derechos y obligaciones. Lo anterior evidencia una intención por parte del programa de promover una *ciudadanía como proceso*.

Otro de los temas base que aborda la asignatura es el de la democracia como forma de vida y gobierno. Ello evidencia una perspectiva similar a la de nuestro modelo, debido a que trata a la democracia no sólo como organización de gobierno, sino de vida.

---

<sup>140</sup> Este estado representa uno de los estados muestra de nuestro estudio empírico. Cabe señalar que cuando se aplicó el instrumento, el estado no estaba impartiendo esta asignatura a nivel oficial. En entrevista con personal de la Dirección de Secundarias de Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), en abril de 2008, se nos comentó que se estaba piloteando la asignatura solamente en la Escuela Secundaria General 354-174 “Axayacatl”.

## La Formación para la Ciudadanía en México

Una cuestión que también destaca de forma importante dentro de la Concepción de Ciudadanía es el desarrollo personal y social del adolescente. Se le da un énfasis importante al desarrollo del Sentimiento de Pertenencia, enunciado por el documento como *sentido de pertenencia social*.

### B) Interculturalidad

El término de interculturalidad se presenta dentro del apartado de *Enfoque*. Enunciado concretamente como una de las competencias a desarrollar por la SEP (2009): “reconocer y valorar la diversidad y la interculturalidad” (p. 107). La diversidad se entiende como el hecho de atender las diferentes formas de pensar y los intereses del alumnado.

Además de esta alusión a la diversidad y a la interculturalidad, no hay más profundización sobre el tema o estrategias para ser trabajadas en el marco de una cultura de la legalidad.

### C) Sentimiento de Pertenencia

El programa plantea que el alumnado se sienta parte del grupo con el que comparte un conjunto de normas que organizan la vida en común. Este *sentirse parte*, o lo que nosotros hemos denominado Sentimiento de Pertenencia, viene dado por una visión de cultura de legalidad amplio. Esto es, la asignatura busca enfatizar que la legalidad implica no sólo el establecimiento de un orden jurídico, sino la existencia de criterios compartidos por la mayoría de los habitantes de un país (SEP, 2009a).

Además, destaca que la participación del alumnado en las decisiones que afectan la vida escolar, empoderan la conciencia de la comunidad educativa para transformar la identidad individual y social. Esta cuestión es fundamental y se relaciona de manera importante con nuestra concepción de Sentimiento de Pertenencia, dado que nosotros hemos venido diciendo que el Sentimiento de Pertenencia aviva la Participación Ciudadana, pero también es esta Participación la que continúa impulsando a los individuos a sentirse parte de una comunidad, a continuar conformando su identidad y, por ende, un sentido de pertenencia. Ello evidencia que ambas posturas comparten la idea de que el binomio de Sentimiento de Pertenencia y Participación se va alimentando recíprocamente.

D) Competencias Ciudadanas

Dentro del enfoque del programa se destaca principalmente el desarrollo de competencias y, aunque no se destacan propiamente como Competencias Ciudadanas, se menciona que se desarrollarán principalmente las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad, lo cual a nuestro juicio empata con lo que se está entendiendo por Competencias Ciudadanas. Además, estas competencias empatan casi literalmente con dos de los tres ejes formativos que se enuncian en el Programa de Estudio de FCyE 2006 (Formación para la vida y Formación Ciudadana), siendo la gran faltante en esta asignatura la mención a la Formación Ética. Esta ausencia es una de las razones por las que Yurén (2007) podría asegurar que:

El núcleo duro de la asignatura no resulta congruente con los programas de FCyE. Pues mientras la asignatura estatal apuesta por la obediencia de la ley en el marco de un Estado de Derecho, demandando a los sujetos un nivel convencional de desarrollo moral, el programa de FCyE se apoya en el supuesto de que, para participar como sujetos autónomos en la vida democrática, se requiere un nivel postconvencional de desarrollo moral. (p. 45)<sup>141</sup>

Dado que consideramos como Competencias Ciudadanas el conocimiento y comprensión de la democracia, de los Derechos Humanos y Fundamentales, lo Valores Cívicos, la Competencia Comunicativa Intercultural y el desarrollo del Juicio Críticos y la capacidad de deliberación, veamos cómo son abordadas en la asignatura estatal.

- a) *El conocimiento y la comprensión de la democracia* son cuestiones abordadas desde los propósitos del programa, en donde se destaca la importancia de reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas para comprender que en un grupo se requiere regular la convivencia como parte de una actitud democrática.
- b) *El conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos y Fundamentales* es una de las cuestiones en las que más se insiste dentro de la asignatura. Sin embargo, es importante advertir que, aunque en el discurso se plantean aparentemente al mismo nivel los Derechos Humanos y los Derechos Fundamentales, se observa entre líneas un énfasis en estos últimos, tanto entre los propósitos como en el enfoque (SEP, 2009a): “Conocer los instrumentos legales que sustentan y

---

<sup>141</sup> Esto desde la perspectiva de Kohlberg.



salvaguardan los derechos fundamentales y humanos [...] La enseñanza basada en una concepción integral de la formación ciudadana y de los derechos fundamentales y humanos” (p. 106 y 107).

Lo anterior resulta coherente con la perspectiva de la asignatura misma, debido a que, como su nombre lo indica, se busca *construir una cultura de la legalidad*, es decir, una cultura sustentada en el Estado de Derecho. Esto es, un estado en el que se actúe conforme a unas leyes que *supuestamente* son justas para todas y todos los habitantes de un país. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, habría que cuidar que la promoción de estos derechos no pase por encima de los Derechos Humanos que plantean valores más universales. Si no, es posible que pueda surgir una contradicción insalvable con la asignatura de Formación Cívica y Ética.

- c) Con respecto a la *Competencia de Comunicación Intercultural*, no se resalta nada específico en el programa analizado.
- d) El desarrollo del Juicio Crítico se aborda en los propósitos mismos de la asignatura, al afirmarse que en la escuela se debe construir un espacio propio para la vivencia de la legalidad y de la legitimidad, que brinde al alumnado una formación en el consenso y también en el disenso con el fin de que desarrollen y empleen su juicio crítico con base en el diálogo y la reflexión (SEP, 2009a).

Una cuestión que se busca quede clara en la asignatura es que el alumnado comprenda que en un Estado de Derecho las leyes se pueden modificar a través del empleo de las vías legales para ello. Esto se relaciona ampliamente con el Juicio Crítico, pues el ejercitarse en esta competencia a través del posicionamiento y la defensa de determinadas posturas es como se puede incidir para que se cambien las leyes que requieren esa modificación o para la creación de nuevas leyes que permitan una convivencia que se vislumbre más equitativa entre la ciudadanía.

Este razonamiento es apoyado por Woldenberg (2007), quien señala que “los ciudadanos deben actuar bajo las normas legales existentes. Y si no se está de acuerdo con alguna de ellas, éstas se deben modificar a través del procedimiento legal” (p. 82).

E) Participación Ciudadana

La participación es vista desde la asignatura como punto de partida para la construcción del Sentimiento de Pertenencia. A pesar de que desde nuestra postura enunciamos que el Sentimiento de Pertenencia aviva la participación ciudadana, encontramos que no hay una contradicción entre las dos concepciones, dado que resultan entidades codependientes.

Asimismo, la asignatura enfatiza la importancia de los métodos participativos para el aprendizaje significativo. Por un lado, destaca las actividades sobre cómo organizarse para el trabajo escolar (ceremonias cívicas, actividades recreativas y extraescolares) y, por otro, las actividades centradas en el aprendizaje (organización de asambleas escolares y de grupo, la conformación de comisiones para organizar el trabajo y la elección de representante de grupo y de la sociedad de alumnos/as).

La asignatura destaca varias estrategias de tipo participativo, como proyectos de aula y proyectos de intervención sociocultural, con el propósito de no caer en la memorización o en un alejamiento entre las prerrogativas discursivas de la materia y de la vida cotidiana del alumnado.

Otra cuestión destacable y que evidencia la intención de vincular la cotidianeidad del alumnado con los contenidos de la asignatura es que asociaciones civiles procuran asesoría a los programas elaborados estatalmente. La más significativa de ellas es la asociación *México Unido contra la Delincuencia*, asociación que media constantemente entre la sociedad civil y las autoridades del país.

Sin embargo, es posible marcar una cuestión en la asignatura que difiere de la nuestra. Ésta se refiere a los alcances de participación del alumnado, los cuales se limitan a un microcontexto (familia, escuela, clubes deportivos), dejando de lado visiones de involucramiento a nivel local, nacional, regional o global.

La asignatura de Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad busca fortalecer la de FCyE desde una perspectiva que enfatiza los Derechos Fundamentales. Esto, a nuestro juicio, responde a las situaciones actuales del país (violencia, impunidad, corrupción); sin embargo, consideramos que hemos tenido que llegar a este enfoque más coercitivo por no haber enfatizado lo suficiente en momentos anteriores en el conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos. Consideramos que la asignatura debería rescatar

este tipo de reflexiones, es decir, poner y tratar a la misma altura los Derechos Humanos, para que se entienda bien el papel que tienen que desempeñar los Derechos Fundamentales.

El énfasis que destila la asignatura responde al marco de un Estado de Derecho, como puede observarse. Nuestra postura no lo condena; sin embargo, busca que se equilibre con enfoques que destaquen los Derechos Humanos, la autonomía, el reconocimiento profundo de la diversidad cultural y la interculturalidad.

### **4.3.2 Lengua y Cultura Indígena**

El Campo Formativo de Lengua y Cultura Indígena aborda, principalmente, y desde la perspectiva que hemos ido construyendo en esta tesis, el tópico de Interculturalidad y Competencias Ciudadanas, específicamente la de comunicación intercultural. Lo que señalamos aquí se refleja en el título mismo de la asignatura.

A continuación se hará un análisis de la misma, como en los anteriores documentos, desde el MFCDEI.

#### A) Concepción de Ciudadanía

La concepción de ciudadanía no se explicita a lo largo de la asignatura, ni como concepto ni como un horizonte; es decir, no se observa que se englobe la práctica de la interculturalidad como un elemento de la FC. La asignatura se lee más circunscrita a sus propios propósitos, los cuales se ciñen a que el alumnado perteneciente o no a un grupo indígena reconozca, aprecie y conceda el mismo valor a las diferentes culturas y lenguas que conforman México (SEP, 2009a).

#### B) Interculturalidad

Dentro de los lineamientos de esta asignatura vemos un énfasis claro en la interculturalidad. Este énfasis es evidente más que en ningún otro documento que forme parte de lo que hemos llamado el curriculum de la FC en secundaria en México:

El enfoque intercultural en la enseñanza de la lengua y cultura indígena debe ser entendida como el esfuerzo que realizan los alumnos por comprender y valorar a los otros, de percibirlos como

sujetos con una cultura distinta, en cuanto a historia y contexto, pero los cuales contribuyen a la construcción de su propia identidad. (SEP, 2009a, p. 138)

También en los propósitos encontramos evidencias de un tratamiento similar al que hacemos nosotros hacia la interculturalidad, donde se enuncia que éstos deben ser alcanzados tanto por alumnado que hable alguna lengua indígena como por los que no hablen ninguna lengua indígena (SEP, 2009a): “valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de la entidad en la que se ubica su comunidad y consideren el valor patrimonial que tienen la lengua y la cultura de los pueblos originarios” (p. 130).

Con lo anterior nos queda claro que la interculturalidad en la asignatura de Lengua y Cultura Indígena reconoce la diversidad cultural y lingüística en toda su población en un marco de respeto, perspectiva que se comparte con la nuestra.

### C) Sentimiento de Pertenencia

Con respecto al Sentimiento de Pertenencia, es de destacar que uno de los propósitos de la asignatura es que el alumnado:

Reconozca que forma parte de la diversidad étnica y lingüística de México con el fin de fortalecer su identidad social, étnica y cultural al tiempo que desarrollan lazos de solidaridad, respeto y aprecio hacia otras formas de hablar, percibir, concebir y relacionarse con el mundo. (SEP, 2009a, p. 130)

Con lo anterior podemos observar que el hecho de que se busque que el alumnado reconozca su pertenencia a la diversidad del país se liga en buena medida con nuestro enfoque sobre el Sentimiento de Pertenencia. Asimismo, destaca la importancia de la identidad social, étnica y cultural como parte de la conformación de este sentido de pertenencia, cuestión que también se vislumbra en nuestra postura. Sin embargo, hay una cuestión de la que carece la visión de este programa, y es la de visualizar al mismo tiempo un Sentimiento de Pertenencia a nivel regional (Latinoamericano) o global, lo cual estaría propiciando un horizonte de concepción de la interculturalidad más allá de planos nacionales, y entonces así sí se empataría perfectamente con nuestra concepción de un sentido de pertenencia amplio.

También se observa un vacío con respecto al término de Múltiples Pertenencias, así como a su apuesta, a pesar de que se busca *fortalecer la identidad social, étnica y cultural del alumnado*.

### D) Competencias Ciudadanas

La asignatura de Lengua y Cultura Indígena aborda de manera específica la competencia de lo que hemos entendido como la Competencia Comunicativa Intercultural. Sin embargo, con respecto a las otras dos competencias ciudadanas consideradas dentro de nuestra perspectiva, no hemos encontrado una evidencia clara en el programa.

Por ello, cabe dar paso al análisis de la competencia que encontramos de manera evidente en la asignatura que nos ocupa. Dentro de los propósitos, se enuncia que:

El alumnado que hable o no una lengua indígena debe desarrollar la competencia comunicativa bilingüe que les permita hacer uso de la lengua indígena en forma oral y por escrito en las diversas situaciones comunicativas que se generan en todos los ámbitos de la vida familiar, escolar y comunal en la que se desenvuelva. (SEP, 2009a, p. 130)

Otro de los elementos que destaca nuestra perspectiva es el uso de las tecnologías para el impulso de la Competencia Comunicativa Intercultural. Entre las orientaciones didácticas del programa, se destaca el uso de las TIC en el aprendizaje de los contenidos, destacándose que, aunque los pueblos indígenas se caractericen por comunicarse a través de los medios orales, últimamente se está modificando esto en donde hay conexión a Internet.

Cada día las nuevas generaciones de personas indígenas se interesan por emplear la computadora, lo que puede ser una vía más para el fortalecimiento de la Competencia Comunicativa Intercultural, o llamada desde el discurso gubernamental competencia comunicativa bilingüe.

Es importante destacar que, dentro de la bibliografía que sustenta los lineamientos nacionales del Campo Formativo de Lengua y Cultura Indígena, se encuentran tres referencias de personas del GREDI<sup>142</sup>, grupo que crea el modelo que ha sentado muchas de las bases de nuestro modelo.

Lo anterior nos da para continuar validando desde una perspectiva documental que la FC en México bien puede ser observada a través de los principios que plantea el modelo del GREDI. Dado que el discurso oficial se ha construido también a partir de estas visiones.

---

<sup>142</sup> La bibliografía citada es la siguiente: 1) Bartolomé, M. (2001). *Identidad y Ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural*. En E. Soria (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo* (pp. 75-110). Madrid: La Muralla. 2) Sabariego, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas interculturales. En E. Soriano (coord.), *La práctica educativa intercultural*, (pp. 133-178). Madrid: La Muralla. 3) Vilà, R. (2007). La comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, (pp. 259-294). Madrid: La Muralla.

E) Participación Ciudadana

La participación se vislumbra en este programa como la actitud de reconocer y comunicarse con el mosaico cultural que conforma la República Mexicana. Sin embargo, no se le da un resalte específico a esta dimensión.

El abordaje que hace la asignatura de la Interculturalidad y el Sentimiento de Pertenencia es similar a la concepción que hemos construido. Sin embargo, difiere en el sentido de que los alcances que marca se limitan a lo local y nacional, dejando fuera una visión más regional a nivel de Latinoamérica e incluso a nivel global. Resulta destacable la importancia brindada a la Competencia Comunicativa Intercultural, con un énfasis en la adquisición de otras lenguas del país.

Se considera que la visión de esta asignatura debería permear todos los documentos que conforman el curriculum de Formación para la Ciudadanía, porque con ello podría empezarse a pensar en la interculturalidad en un horizonte real e integral de ciudadanía.



## Capítulo 5. Metodología

En los capítulos anteriores se desarrolló el marco de referencia teórico de esta tesis, con el propósito de profundizar en los componentes que constituyen el tema de interés de la presente investigación: la Formación para la Ciudadanía del alumnado de secundaria en México, vista desde un modelo de Ciudadanía Democrática e Intercultural.

A partir de este apartado, se inicia la parte empírica. En el presente capítulo, se abordará el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación para, posteriormente, pasar a la fundamentación metodológica y el diseño de la investigación. Finalmente, se abordarán las estrategias de recogida de información y las técnicas de análisis de los resultados obtenidos.

### ***5.1 Planteamiento del problema, propósito y objetivos de la investigación***

Es evidente que el actual panorama mundial se encuentra sacudido casi permanentemente por situaciones críticas en lo político, económico y social. Dichas circunstancias provienen en gran medida de fenómenos como la globalización, la crisis de los Estados de Bienestar, las migraciones, que ponen en entredicho los “ideales” del Estado-nación y su idea de homogeneización, la inequidad en relación al género, la sobrepoblación y el deterioro del medio ambiente, el cual obliga a las personas a modificar sus formas de vida. Por todo lo anterior es que se apela imperiosamente a analizar y replantear el perfil de ciudadano que se requiere actualmente, en función del contexto que hoy rodea al individuo y del horizonte que para él se sueña.

Lo anterior se aterriza de manera más específica en México a través de situaciones como la desigualdad social, bajo el hecho de que la globalización económica favorece notablemente a algunas personas mientras que, a otras, las afecta gravemente, principalmente mediante la corrupción. Asimismo, encontramos fenómenos como el silenciamiento o la falta de visión hacia la diversidad cultural y lingüística, la violación de los derechos humanos y fundamentales, que deriva en situaciones de violencia y criminalidad, el desconocimiento u olvido de los valores cívicos y la diluida presencia ciudadana por la falta de confianza en las instituciones, entre otros factores. Todo lo anterior está llevando al límite la convivencia ciudadana en la sociedad mexicana.



## Metodología

Los actores sociales se culpan unos a otros sobre los problemas de convivencia en el territorio nacional. La sociedad civil responsabiliza al gobierno, pero ésta no se involucra lo suficiente para exigir asertivamente lo que mejor convendría; el gobierno solicita la participación de la sociedad civil, pero éste deja mucho que desear en sus actuaciones políticas y desanima, por ende, a la población a comprometerse, y también la restringe con mecanismos de corrupción. La educación es señalada por la sociedad civil y el gobierno mismo como elemento significativo para la Formación para la Ciudadanía (FC) y la encargada de buscar los mecanismos más apropiados para formar ciudadanos que vivan armónicamente y en un clima de respeto.

Por su parte, los medios de comunicación evidencian entre sus noticias la baja calidad de la educación, pero no aprovechan la potencia de su alcance para ofrecer contenidos formativos más que *entretendidos* y, de esta manera, contribuir a una sociedad más informada y crítica.

Estas son sólo algunas de las situaciones que, a nivel macro, se pueden advertir con respecto a la responsabilidad de construir una sociedad mexicana respetuosa y participativa.

Dado que compartimos la postura sobre la importancia del ámbito educativo para articular cuestiones relevantes de la FC, sin desconocer la corresponsabilidad del gobierno, de la sociedad en general y de la familia misma, nuestra investigación se realizará desde una perspectiva educativa.

A pesar de las grandes problemáticas que se presentan en la FC en México (como el carecer de un perfil claro y difundido del tipo de ciudadano que se requiere; la falta de un modelo focalizado de FC que recoja de manera integral las acciones para su consolidación; el desfase entre la actualización de los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y la actualización de los Planes y Programas de Estudio de las Escuelas Normales en todos los ámbitos, incluyendo el de FC; los intentos del profesorado por hacer vivenciales los contenidos de los programas relacionados con la FC en ambientes escolares, los cuales muchas veces van en sentido contrario a los mismos programas; los recursos didácticos y la evaluación, que han quedado en un segundo plano, debido a que la atención principal está centrada actualmente en cuestiones curriculares), se está apostando fuertemente por la articulación de los mecanismos que conforman la FC, a través de un currículum fortalecido de experiencias previas y de nuevas tendencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Estas nuevas tendencias están marcadas, en el nivel de secundaria, por acciones como la introducción del elemento ético a la FC en el año de 1999, el énfasis en las competencias

ciudadanas y la vinculación entre la vida cotidiana del alumnado y cuestiones ciudadanas aterrizadas en el nuevo programa para la asignatura de FCyE 2006 y en los Campos Formativos de la asignatura estatal. Sin embargo, al día de hoy, los resultados esperados de estas apuestas son algo que no se evidencia claramente en el transcurrir cotidiano de la sociedad en general, y quizá tampoco se ha evidenciado claramente en su alumnado; es decir, no hemos visto que haya cesado la desigualdad social, no se han detenido las violaciones a los derechos humanos y fundamentales, no se ha reconocido la diversidad cultural completamente, México no es aún el modelo de democracia. México está en proceso de transformación y, por ello, hay que afinar los andamiajes.

### 5.1.1 El problema a investigar

La situación expuesta en el apartado anterior nos genera una serie de interrogantes, que organizaremos por el tipo de cuestionamientos que generan, en dos grupos:

#### a) Concepción de ciudadanía

¿A qué perfil de ciudadanía tiende el mundo? ¿Cuál es el perfil de ciudadanía por el que está apostando México? ¿El perfil por el que apuesta México armoniza con las tendencias actuales y globales sobre ciudadanía? ¿Es plausible plantearse que la sociedad mexicana está vivenciando la transición de una perspectiva de *ciudadanía como status* a una *ciudadanía como proceso*? ¿Cuál es la percepción, las actitudes y los conocimientos del alumnado de secundaria sobre cuestiones de ciudadanía, dado que está cercano a ejercer sus derechos ciudadanos y ya vivencia situaciones que le apelan ejercicios cívicos? ¿Cuáles son las variables de contexto que determinan en mayor o menor medida una concepción de ciudadanía más sólida?

#### b) Formación para la ciudadanía

¿Qué mecanismos pone en acción la sociedad mexicana para formar a sus ciudadanos bajo el ideal prescrito? ¿Es la escuela el espacio clave para la FC? ¿Un modelo de FC sería la solución para articular la gran cantidad de elementos que convergen en la FC? Si es así, ¿qué modelo de FC podría resultar el más idóneo para abordar la FC en México? ¿Lo que plantea el curriculum actual de la

## Metodología

FC tiene los componentes adecuados y éstos están articulados coherentemente para contar con los ciudadanos que actualmente requiere la sociedad mexicana? ¿Cuáles son las variables de contexto que influyen en mayor o menor medida en una sólida formación para la ciudadanía? ¿Cuáles son las fortalezas que hay que continuar apoyando en el curriculum de Formación para la Ciudadanía y cuáles las debilidades? ¿Cuáles son las fortalezas y las necesidades de formación del alumnado con respecto a lo que comprende el currículo de FC?

En función de los cuestionamientos anteriores, podemos enunciar que el problema a investigar se sitúa en el hecho de que México se encuentra en una etapa de transición en lo que respecta a la FC, producto tanto de las vanguardias globales que influyen en su propio discurso, así como de los cambios en su propio escenario político, económico y social.

Por todo lo anterior, es preciso enunciar la pregunta de investigación, que guiará el presente estudio:

¿La Formación para la Ciudadanía en el nivel de secundaria en México al día de hoy se articula con las necesidades de la sociedad actual, analizada desde un Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural, modelo utilizado como parámetro de estudio, pero visualizado igualmente como posible punto de llegada?

La relevancia de esta investigación reside en que no podemos permitir que se continúen tolerando actuaciones antidemocráticas, situaciones de desigualdad social, de violencia, de criminalidad, de violación de derechos humanos o que la falta de reconocimiento hacia la diversidad cultural y lingüística genere una sociedad cerrada, intolerante, racista e indiferente para con sus co-ciudadanos locales y globales. Por ello, es necesario identificar los puntos que hay que continuar fortaleciendo en el área y los que hay que modificar con el fin de poder lograr una convivencia de respeto y participación en la sociedad mexicana y en el mundo.

Otro hecho que da relevancia y vigencia al estudio es que se está cerrando un periodo en la historia de la FCyE con el Programa de 1999 y se está abriendo uno nuevo con la Reforma de la Educación Secundaria en el marco de la Reforma de la Educación Básica, específicamente a través de su programa 2006 de FCyE. Por tanto, el estudio nos permitirá obtener información sobre los alcances del programa anterior y los nuevos elementos del programa actual para saber

qué se deberá reforzar, tanto a nivel de secundaria como de primaria<sup>143</sup>, por ser este el nivel inmediato anterior.

### 5.1.2 Propósito y objetivos de la investigación

El propósito de la investigación consiste en:

Diagnosticar la situación de la Formación para la Ciudadanía en secundaria en México desde un Modelo de Ciudadanía, con el fin de continuar fortaleciendo lo que funciona y buscar estrategias coherentes de mejora sobre lo que no ha dado los resultados esperados. Lo anterior, dado que el contexto evidencia problemas de convivencia.

Los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar a través de la presente investigación se plantean a continuación:

| Objetivos generales  | Objetivos específicos  |
|--|--|
| 1. Identificar los elementos clave y modelos que actualmente se relacionan con la Formación para la Ciudadanía en la secundaria, con el propósito de contar con un marco teórico actualizado.                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un análisis de estudios recientes en México y en el mundo relacionados con la Formación para la Ciudadanía.</li> <li>- Identificar, dentro de los estudios analizados, un modelo de Formación para la Ciudadanía plausible para abordar e incidir en el contexto mexicano actual.</li> </ul> |
| 2. Analizar el curriculum de Formación para la Ciudadanía de secundaria en México desde un modelo de ciudadanía Democrática e Intercultural para contar con un marco de referencia educativo acotado al contexto mexicano. | -Realizar un análisis de los documentos que conforman el actual curriculum de Formación para la Ciudadanía en secundaria.  |

<sup>143</sup> En el ciclo 2008-2009, entran en vigor a nivel nacional los nuevos programas de Formación Cívica y Ética tanto a nivel de primaria como de secundaria.

## Metodología

|   |  |
|---|--|
| <p>3. Elaborar un instrumento que permita identificar percepciones, actitudes y conocimientos del alumnado de secundaria en México relacionados con la ciudadanía desde los componentes que conforman el Modelo de Ciudadanía Democrática e Intercultural, con el fin de conocer qué es lo que el alumnado ha aprehendido del macro y micro contexto.</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer el concepto de ciudadanía del alumnado como punto de partida para comprender sus percepciones, actitudes y conocimientos con respecto a la Formación para la Ciudadanía.</li><li>- Conocer en qué medida existe un reconocimiento hacia la diversidad cultural y lingüística, y cómo posibilita en mayor o menor medida una actitud más positiva hacia procesos de interculturalidad.</li><li>- Identificar los niveles de pertenencia del alumnado tanto a una comunidad geográfica como a un grupo cultural, así como los elementos que priman en él para la construcción de dicho sentido de pertenencia.</li><li>- Identificar las competencias ciudadanas más desarrolladas y las que faltan por fortalecer o desarrollar en el alumnado de secundaria.</li><li>- Conocer la opinión y el desempeño del alumnado con respecto a la participación ciudadana.</li><li>- Identificar qué variables de contexto determinan en mayor o menor medida las percepciones, actitudes y conocimientos que el alumnado tiene de las dimensiones que conforman el Modelo de Ciudadanía Intercultural.</li><li>- Comprobar si las respuestas del alumnado obtenidas del instrumento se articulan como lo plantea el modelo teórico empleado como parámetro.</li></ul> |
| <p>4. Elaborar una propuesta de mejora para fortalecer el currículum de Formación para la Ciudadanía de secundaria en México.</p>   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Fortalecer las perspectivas de los documentos que conforman el currículum de Formación para la Ciudadanía.</li><li>- Proponer mecanismos de intervención a corto plazo para que el alumnado pueda comenzar a ejercitarse en las cuestiones detectadas como puntos a fortalecer en el currículum de Formación para la Ciudadanía.</li></ul>   |

## **5.2 Fundamentación metodológica y diseño de investigación**

Una vez establecidos el problema de investigación y los objetivos, se procederá a presentar la metodología y el diseño de la investigación, lo que nos hablará de las líneas metodológicas y de las fases empleadas para el presente estudio.

### **5.2.1 Metodología de la investigación**

La presente es una investigación descriptiva correspondiente a un estudio ex post-facto.

La metodología consiste, fundamentalmente, en un estudio por encuesta y en un análisis documental. En el estudio por encuesta, se elaborará un cuestionario para el alumnado de secundaria, el cual se complementará con una recogida de datos más cualitativa por medio de una entrevista semiestructurada dirigida al profesorado. El análisis documental se realizará sobre estudios de Formación para la Ciudadanía, así como de documentos que conforman el curriculum de Formación para la Ciudadanía en México.

El estudio por encuesta consiste en la elaboración de un protocolo o guión previamente elaborado, que comprende preguntas directas dirigidas a una muestra.

a) Tal estudio por encuesta se ajusta a los propósitos de nuestra investigación, debido a que:

- El propósito de estos estudios es obtener opiniones, actitudes, intereses, percepciones, motivaciones, creencias, intenciones, deseos, vivencias y conductas directamente de las personas de las cuales se quiere obtener información. En nuestro estudio, se busca conocer la actitud, percepción y conocimientos del alumnado con respecto a diversos elementos que conforman la ciudadanía.
- Los estudios por encuesta preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o líneas de investigación. A pesar de que en México existen estudios sobre percepciones del alumnado en cuestiones de ciudadanía, nunca se ha estudiado el tema desde la perspectiva integral de un modelo de formación para la ciudadanía, ni tampoco desde una visión intercultural.

## Metodología

- Inferir en la población estudiada una determinada área del saber es otra de las características de estos estudios. Uno de los propósitos del nuestro es poder señalar tendencias en la Formación para la Ciudadanía del alumnado de secundaria en México.
- Los instrumentos de recogida de información de este tipo de estudios pueden ser: la entrevista (estructurada o semiestructurada), el cuestionario (de autocumplimiento o por envío postal), los tests estandarizados y las escalas de actitud. En este estudio, se pretende aplicar un cuestionario de autocumplimiento para el alumnado y una entrevista semiestructurada para el profesorado.

Dado que el cuestionario será el principal instrumento de recogida de información, cabe destacar sus características principales, así como el hecho de por qué se ajusta a nuestras necesidades de información.

El cuestionario consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar (Del Rincón, Arnal, Latorre, Sans, 1995). Este instrumento permite la recolección de datos provenientes de fuentes primarias, es decir, de personas que poseen la información que se busca, y generalmente se responde por escrito. Además, ofrece uniformidad de una aplicación a otra y puede aplicarse de manera colectiva (García, 2002).

- Permite abarcar un área geográfica extensa y, por ende, a un número amplio de sujetos en relativamente poco tiempo. Lo anterior se adecua a los planteamientos de nuestra investigación, dado que se busca variabilidad en la muestra (estados y centros escolares) y, además, porque el financiamiento de la investigación no puede prolongarse por mucho tiempo.
- El cuestionario, al seguir un patrón uniforme en la presentación de los reactivos, permite obtener y catalogar respuestas de manera organizada, lo que permite la comparación directa de resultados. Partiendo del hecho de que en nuestra muestra contamos con colectivos con características diversas, el obtener información de los datos organizados de un cuestionario facilitará la comparación de resultados y, por tanto, el análisis de resultados.

b) El análisis documental resulta una actividad sistemática y planificada, que consiste en examinar documentos escritos (Del Rincón et al., 1995).

Tal análisis documental se ajusta a nuestros propósitos, dado que lo que pretendemos es analizar estudios recientes sobre Formación para la Ciudadanía en México y en el mundo para identificar

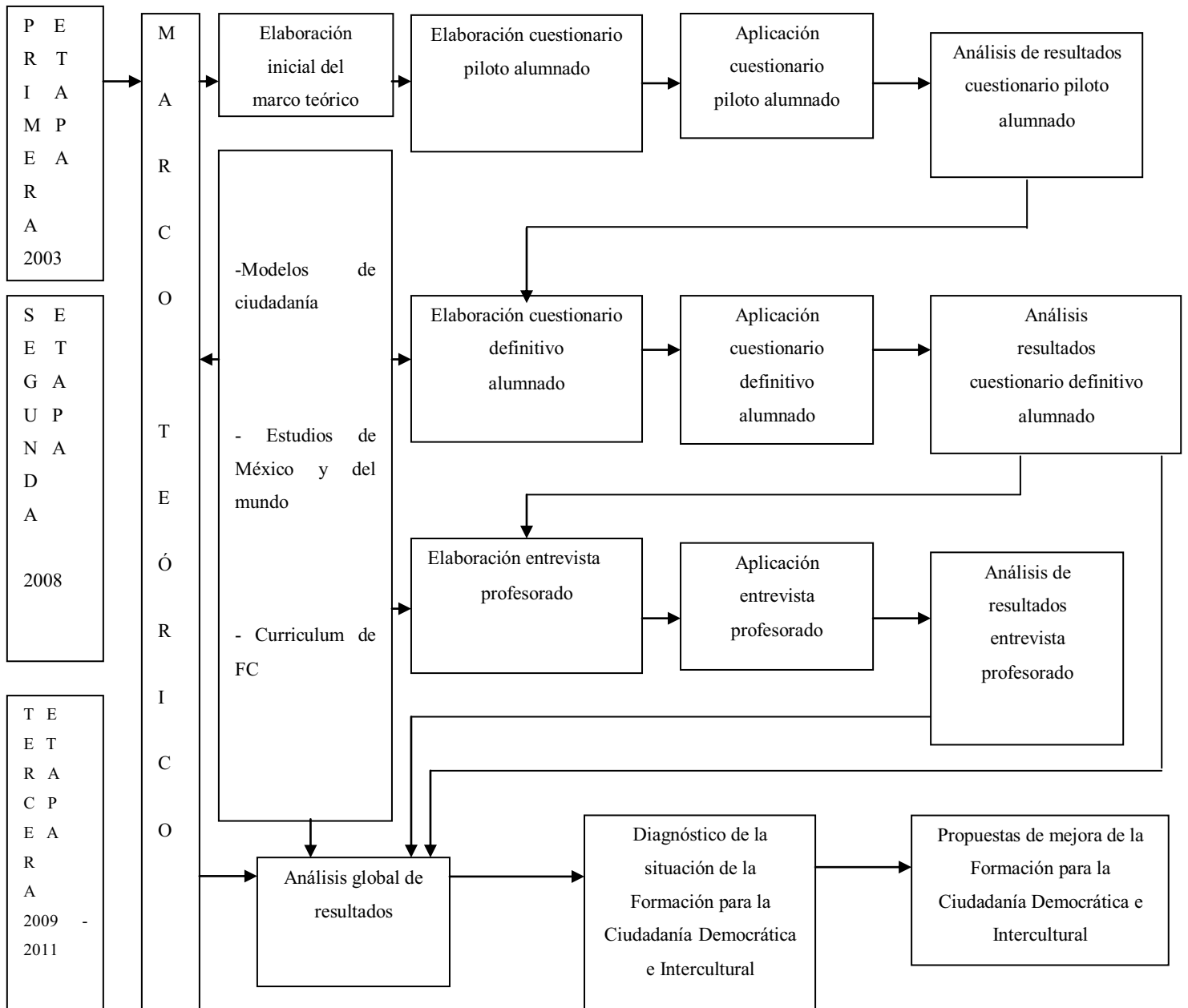
los temas en boga de este tópico. Asimismo, se analizarán los documentos oficiales que conforman el curriculum de FC desde las dimensiones del Modelo de Ciudadanía Intercultural, con el propósito de observar cómo es que estas dimensiones están abordadas.



### 5.2.2 Diseño de la investigación

A continuación, mostraremos el diseño del presente trabajo de investigación. Posteriormente, se comentarán los hechos más relevantes de las diferentes etapas.

**Esquema 5.1 Diseño de la investigación**



## 1) Primera etapa

En la primera etapa de la investigación, se realizó un estudio de fundamentación teórica en el marco del doctorado *Calidad educativa en un mundo plural*<sup>144</sup>, en donde se revisó el estado del arte sobre la educación para una ciudadanía intercultural. Con el fin de contextualizar el instrumento a las condiciones mexicanas, dado que ahí es donde se aplicaría, se analizaron documentos oficiales mexicanos, como el Programa Nacional de Educación 2001-2006, y los Programas de Estudio de 1993 y 1999 de las asignaturas de *Civismo y Formación Cívica y Ética*, respectivamente. Asimismo, se revisaron libros de texto de estas asignaturas y bibliografía de autores mexicanos con respecto al tema: Bertely, 1998; Arredondo (2000); Olive (1999), con el propósito de tener una referencia teórica para la elaboración de un cuestionario piloto.

Los elementos que sirvieron para el diseño del cuestionario piloto se basaron en la investigación titulada *L' educació per una ciutadania intercultural a Catalunya al 2nd ciclo de l' ESO* (Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín, 2005).

La construcción del cuestionario piloto contó con la revisión de expertos e informantes clave, así como con la validación de jueces. La tabla de especificaciones de este cuestionario se detallará en el apartado 5.3.1 al hablar de la construcción del cuestionario.

Una vez que los jueces validaron el instrumento, se procedió a su aplicación. La muestra se conformó por 145 alumnos y alumnas de dos escuelas del Estado de México, una en una localidad denominada por nosotros como *urbana* y la otra en una localidad denominada *rural*, esto por características como número de habitantes y servicios. La aplicación se realizó en alumnado de primero y tercero de secundaria (ver tabla 5.1) el 21 y 22 de enero de 2003.

---

<sup>144</sup> El estudio inicial de referencia se inscribió como parte de los trabajos del segundo curso del doctorado en el bienio 2001-2003 en el Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico de la Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona (UB).

**Tabla 5.1 Distribución del alumnado de secundaria según tipo de centro, grado escolar y género**

|                       | Escuela Urbana<br>"José Martí" |           | Escuela Rural<br>"Manuel Gómez Morín" |           |
|-----------------------|--------------------------------|-----------|---------------------------------------|-----------|
|                       | Femenino                       | Masculino | Femenino                              | Masculino |
| Primero de Secundaria | 5 %                            | 7 %       | 16 %                                  | 16 %      |
| Segundo de Secundaria | 11 %                           | 10 %      | 16 %                                  | 17 %      |
| Subtotal              | 16 %                           | 18 %      | 32 %                                  | 34 %      |
| Total                 | 34 %                           |           | 65 %                                  |           |

Los principales resultados obtenidos fueron que se requería fortalecer las siguientes cuestiones: el reconocimiento a la diversidad, dado que sólo un 30 % de la muestra reconocía la diversidad cultural y lingüística; la conceptualización de ciudadanía como proceso, pues un 46 % del alumnado relaciona el concepto de ciudadanía desde una *ciudadanía como status*; también se requiere fortalecer la conceptualización de valores cívicos, ya que una evidencia de ello es que la respuesta correcta de igualdad sólo fue elegida por un 25 % de la muestra, la de solidaridad por un 32 %, la de libertad por un 35 %, salvándose un poco el valor del respeto, que fue reconocido por un 58 % del alumnado; y la desconfianza en los partidos políticos, dado que casi la mitad de la muestra confía muy poco en los partidos políticos. En general, se puede decir que el alumnado de la escuela urbana obtiene puntajes más próximos a los ideales del modelo de los de la escuela rural, y que el alumnado de tercero de secundaria obtiene puntajes más altos en conocimiento académico que el alumnado de primero de secundaria.

Entre los criterios de validez que cabe destacar del cuestionario piloto, están el que el instrumento se valida en cuanto a aspectos teóricos porque se basa en la investigación de Cabrera et al. (2005). En cuanto a la validación de contenidos, cabe destacar que el instrumento pasó por la revisión de dos expertos, un informante clave y dos jueces. Asimismo, se aplicó una prueba piloto. Además de una prueba de validez de contenido, se comprobó que el instrumento permitía responder a los objetivos planteados y hacer un diagnóstico (ver Anexo 5.1).

Con respecto al coeficiente de fiabilidad, como indicador de consistencia interna del instrumento, cabe mencionar que, dado que el cuestionario mide distintos aspectos, sólo se obtuvo el Alfa de Cronbach de los ítems, 15 y 2. El Alfa de Cronbach del ítem 15 fue de 0,398, lo que representa una escala poco consistente; por ello es que se consideró fortalecer la escala agregándole más ítems.

El ítem 20, Escala de Convivencia Multicultural, también ha sido considerado para retomarse en el cuestionario definitivo, y que presentó un Alfa de Cronbach de 0,5981<sup>145</sup>, resultó más adecuado. La razón de que los índices resulten algo bajos puede deberse al número reducido de ítems con los que cuenta la escala (8). Por ello es que también se sugirió ampliar el número de ítems para el cuestionario definitivo.

Tanto el análisis de resultados que arrojó datos, los anteriores datos, así como los criterios de validez del instrumento, sirvieron de base para la elaboración del cuestionario definitivo.

## 2) Segunda etapa

La segunda etapa está caracterizada por cuatro acciones principales: la revisión documental, la elaboración definitiva de instrumentos, su aplicación y análisis.

La revisión documental se realizó en estudios relacionados con la FC en México y en el mundo, así como en documentos que constituyen el curriculum oficial de FC en México. Como resultado de estas revisiones, se obtuvieron las temáticas principales que actualmente giran en torno a la FC (el contexto, el curriculum, la escuela, el aula, el profesorado y la evaluación) y que servirían de base para posicionarse por el abordaje más pertinente al tema. Asimismo, se obtuvo un análisis de los documentos que conforman el curriculum oficial de Formación para la Ciudadanía en México, entre ellos un análisis comparativo entre los Programas de Estudio de FCyE de 1999 y los de 2006.

El propósito de estas revisiones tenía dos sentidos: actualizar y fortalecer el marco teórico, y sentar las bases para la construcción de instrumentos, que son el cuestionario para el alumnado y la entrevista para el profesorado.

Posterior a esta revisión, se procedió a la elaboración del cuestionario definitivo del alumnado<sup>146</sup> y a su aplicación. La muestra estuvo conformada por 706 alumnos y alumnas de diez escuelas en los estados de Tlaxcala, Estado de México y Morelos.

---

<sup>145</sup> El Alfa de Cronbach por debajo de 0,5 muestra un nivel de fiabilidad no aceptable; si tomara un valor entre 0,5 y 0,6, se podría considerar como un nivel pobre; si se situara entre 0,6 y 0,7, se estaría ante un nivel débil; entre 0,7 y 0,8, haría referencia a un nivel aceptable; en el intervalo 0,8-0,9, se podría calificar como de un nivel bueno, y si tomara un valor superior a 0,9, sería excelente (George y Mallery, 1995).

<sup>146</sup> Las características del cuestionario serán abordadas de manera detallada en el punto 5.3.1 Cuestionario al alumnado.

## Metodología

Una vez aplicado el cuestionario definitivo al alumnado, se analizaron los resultados. Uno de los propósitos del análisis fue el de utilizar los resultados como insumo para concluir la construcción de la entrevista del profesorado<sup>147</sup>. Asimismo, estos resultados alimentarían el análisis global de resultados, en la tercera etapa.

Construido el instrumento para el profesorado, se procedió a su aplicación. La entrevista se aplicó a una muestra de los seis profesores y profesoras de la asignatura de FCyE, en los estados de Tlaxcala y Morelos<sup>148</sup>.

Una vez obtenidos los resultados de las entrevistas, se procedió a categorizar la información con base en las dimensiones del modelo elegido como parámetro de nuestra investigación. Al final de la etapa, se contaba con un primer análisis de las respuestas del alumnado del cuestionario definitivo y un cuerpo de categorías de las respuestas del profesorado, para con ello pasar a la tercera etapa.

### 3) Tercera etapa

La tercera etapa se caracteriza por dos acciones principales: el análisis de resultados y la elaboración de la propuesta.

El análisis se construye a partir del marco teórico, el análisis documental, los resultados del cuestionario y de las entrevistas. Es importante evidenciar que el equilibrio entre el cuestionario y el análisis se da al cruzar esta información, lo que brinda resultados sólidos.

La tercera etapa concluye con la elaboración de una propuesta, que se despliega en dos sentidos: el primero de ellos busca fortalecer las perspectivas teóricas de los documentos que conforman el curriculum de FC, y el segundo propone mecanismos de intervención a corto plazo para que el profesorado pueda comenzar a ejercitarlas junto con el alumnado en las cuestiones detectadas como puntos a fortalecer en el curriculum de FC.

---

<sup>147</sup> Las características de la entrevista serán abordadas de manera detallada en el punto 5.3.2 Entrevista al profesorado.

<sup>148</sup> Se consideró como parte de la muestra solamente al profesorado de Tlaxcala y Morelos, debido a que estos profesores y profesoras han experimentado la aplicación tanto de los Planes y Programas de Estudio de 1999 como del programa de 2006, a diferencia del profesorado del Estado de México, que sólo había experimentado hasta ese momento el programa de 1999.

### 5.2.3 Población y muestra

Nuestro estudio pretende conocer la situación de la FC en México a través de las percepciones, conocimientos y actitudes del alumnado de secundaria. Dada la amplitud territorial y de matrícula en México, es necesario acotar la población de nuestra investigación y, posteriormente, obtener una muestra lo más representativa posible de la misma. Ello nos permitirá dar respuesta a los objetivos de nuestro estudio. A continuación, señalaremos cómo se acotó tanto la población como la muestra.

#### a) Población

Para acotar la población, se siguió el siguiente procedimiento y se tuvieron en cuenta los criterios que se presentan a continuación:

- 1) Se seleccionaron escuelas secundarias de sostenimiento público que fueran generales. De sostenimiento público, porque tienen una mayor representatividad que las privadas<sup>149</sup>, y generales, porque dentro de las tres principales modalidades en este nivel, ésta resulta la modalidad más extendida<sup>150</sup>.
- 2) Una vez explicitado el por qué de la modalidad de secundaria general, indicaremos la selección de los estados como parte de la población:
  - El Estado de México comprende parte de la población del presente estudio, debido a que, como ya se indicaba en la primera parte de nuestro estudio, la aplicación piloto del cuestionario se realizó en éste estado. Específicamente, en dos escuelas secundarias: una urbana, localizada en el municipio de Atlacomulco, y una rural, localizada en San José del Rincón. De ambas se tomó un grupo de primero de secundaria y un grupo de tercero de secundaria, conformando de esta manera una muestra con cuatro grupos clase y un total de 145 alumnos y alumnas, como ya se vio en la tabla 5.1.

Además, las razones para elegir este estado fueron por accesibilidad y por ser una entidad que

---

<sup>149</sup> Un 88 % de las escuelas secundarias tienen un sostenimiento público, mientras que un 12 % tienen un sostenimiento privado (INEE, 2007).

<sup>150</sup> Las secundarias generales representan el 50,5 %, las secundarias técnicas el 28,2 % y las telesecundarias el 20,6 % (CEE, 2006). Además, cabe destacarse que las características de organización y énfasis en las asignaturas técnicas que tienen las otras dos modalidades (técnicas y telesecundarias) no resultan relevantes para los propósitos de nuestra investigación.

## Metodología

contaba con diversidad cultural<sup>151</sup>, criterio necesario para los propósitos de nuestro estudio<sup>152</sup>.

Sin embargo, se consideró que para el presente estudio había que seleccionar otros estados, dado el panorama anteriormente expuesto sobre la situación actual del PEI en el país (específicamente, porque en el Estado de México no se estaba piloteando el nuevo programa. Había veintinueve estados que pilotearon el programa, pero para los fines y posibilidades de la investigación habría que reducir la población). Se tomó entonces la decisión de elegir dos estados más con el fin de tener variabilidad entre los mismos.

Para la selección de los estados, había que tener en cuenta aspectos como:

- Situación geográfica. Se buscaron estados que se encontraran cercanos al Estado de México por la facilidad en el acceso para la recogida de información. Por lo que, considerando este criterio, se podía elegir el estado de Tlaxcala y el estado de Morelos, debido a que el Estado de México colinda con ambos.

**Mapa 5.2 Estados muestra y ubicación del Distrito Federal**



<sup>151</sup> El Estado de México se encuentra en el lugar número quince en relación al porcentaje de hablantes de alguna lengua indígena en el país. Un 2,6 % de la población del Estado de México habla alguna lengua indígena (INEGI, 2005).

<sup>152</sup> Es importante señalar que el Estado de México no es la capital del país: es un estado más de los que conforman la República Mexicana. Lo anterior lo destacamos porque el hecho de que el país se llame México, uno de sus estados se llame Estado de México y a la capital, Distrito Federal, se le llame Ciudad de México o México simplemente, si se habla de ésta desde otros estados de la República, puede prestarse a confusión.

- Diversidad cultural. Además, se requería que los estados elegidos tuvieran cierta representatividad en cuestiones de diversidad cultural. El porcentaje relativo de diversidad cultural en Tlaxcala y Morelos resultaba bastante similar<sup>153</sup>.
- Logros académicos. En la República Mexicana existe una gran desigualdad en el aprovechamiento escolar entre los estados, por lo que resultaba importante que los niveles con respecto a logros académicos fueran similares. Con respecto a este tema, cabe resaltarse que los tres estados se encuentran por encima de la media nacional de la prueba ENLACE<sup>154</sup> del año 2007.
- El Estado de México es más grande en extensión y en número de habitantes que Morelos y Tlaxcala<sup>155</sup>. Además, es uno de los estados del país con un importante desarrollo industrial.

Por todo lo anterior, podemos decir que la población estuvo definida de la siguiente forma:

La población de nuestra investigación es el alumnado de tercero de secundaria de las secundarias generales de sostenimiento público de los estados de México, Tlaxcala y Morelos, y el profesorado que ha impartido tanto el programa de Formación Cívica y Ética de 1999 como el de 2006.

#### b) Muestra

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo intencional, determinándose el tamaño de la muestra por la disponibilidad de casos de rica-información que aportarán información valiosa para el estudio y no tanto por criterios externos (Latorre, 1997).

Los criterios para la selección de la muestra de alumnado fueron:

---

<sup>153</sup> En el estado de Tlaxcala, 3 de cada 100 habitantes hablan alguna lengua indígena, en el estado de Morelos, 2 de cada 100, y en el Estado de México, 3 de cada 100 personas del estado hablan alguna lengua indígena (Cuéntame, s.f.).

<sup>154</sup> El Examen Nacional de Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE) es una prueba que tiene como principal objetivo proporcionar información diagnóstica del grado (nivel) en que los alumnos han adquirido los temas y contenidos de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias. La prueba enlace se aplica a tercero, cuarto, quinto, sexto de primaria y tercero de secundaria en español, matemáticas y ciencias, así como a tercero de preparatoria en comprensión de lectura y matemáticas a nivel nacional (SEP, 2007d).

<sup>155</sup> El Estado de México tiene una extensión de 22 357 km<sup>2</sup> y 14 435 284 habitantes, Morelos cuenta con un perímetro de 4 893 km<sup>2</sup> y 1 612 899 habitantes y Tlaxcala, por su parte, cuenta con una extensión territorial de 3 991 km<sup>2</sup> y 1 068 207 habitantes (Cuéntame, s.f.; e-local, s.f.).



## Metodología

En el Estado de México:

- Diversidad lingüística: Se buscaron municipios donde más del 50 % de la población de 5 años o más hablara alguna lengua indígena.
- Número de grupos por escuela secundaria: Se eligieron las localidades del municipio que tuvieran el número más alto de grupos por escuela, con el fin de tener una muestra amplia por escuela.
- Situación geográfica: Se buscaron localidades donde menos del 5 % de la población de 5 años o más hablara alguna lengua indígena cercanas a las localidades ya elegidas con los criterios anteriores
- Representatividad del alumnado: A pesar de que en las escuelas elegidas había de dos a cuatro grupos, se optó por elegir dos grupos al azar con el propósito de abarcar una representatividad del alumnado.

En Tlaxcala y Morelos:

- Programa de Estudios: Por disposición oficial en los estados en donde se llevaba a cabo la PEI, se eligieron cuatro escuelas, dos de ellas generales y dos de ellas técnicas. Dado que en nuestro estudio sólo estamos trabajando secundarias generales, se optó por tomar las dos escuelas generales de cada estado.
- Representatividad del alumnado: A pesar de que en las escuelas elegidas había de dos a cuatro grupos, se optó por elegir dos o tres grupos al azar con el propósito de abarcar una representatividad del alumnado.

Cabe mencionarse que dentro de la PEI no se utilizaron criterios de diversidad lingüística para la selección de las escuelas, es decir, no se contempló que escuelas en localidades indígenas conformaran la muestra (M. Montfort, comunicación personal, 15 de mayo de 2008).

El criterio para conformar la muestra del profesorado se destaca a continuación:

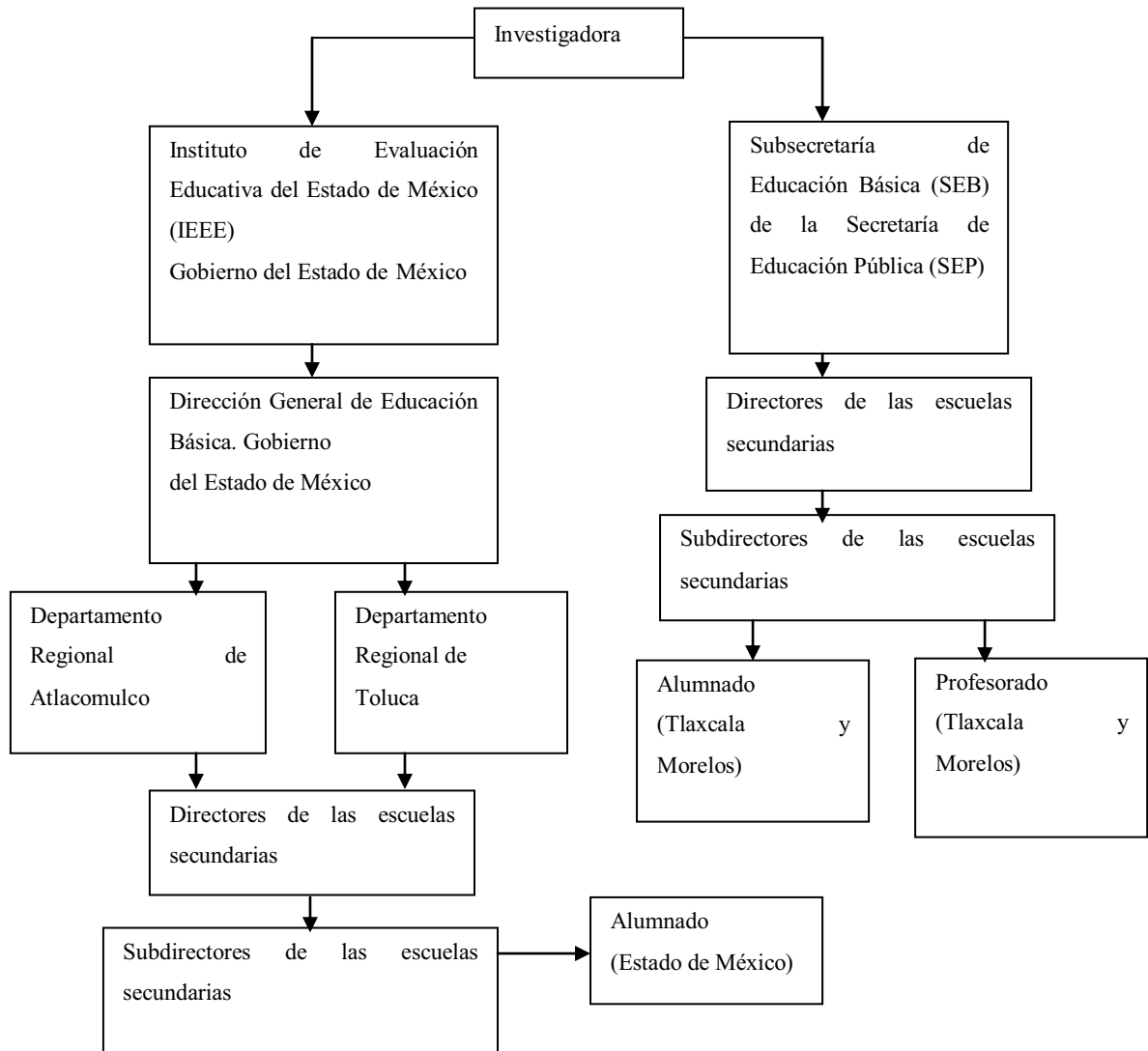
Programa de estudios: El profesorado elegido para la muestra es el profesorado del mismo alumnado que contestó los cuestionarios en las escuelas que formaron parte de la PEI donde se está piloteando el programa de Formación Cívica y Ética de 2006 para describir los cambios percatados<sup>156</sup>.

---

<sup>156</sup> Por esta razón, la muestra de profesorado está conformada sólo por cuatro profesoras y dos profesores. Es

Para poder acceder al alumnado y aplicar el cuestionario definitivo, fueron necesarias una serie de gestiones a nivel federal, estatal y municipal. A continuación se presenta un esquema con el proceso de acceso.

Esquema 5.3 Acceso a la muestra




---

importante destacar que hubieran sido siete y sólo una profesora, que mencionó que tenía mucho trabajo y que por el “momento” no podía contestar.

## Metodología

Como se puede advertir, se siguieron dos caminos para el acceso al alumnado. En el Estado de México, se partió del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México (IEEE) del gobierno del Estado y, en los casos de Tlaxcala y Morelos, de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Como resultado de dichas gestiones, se obtuvo la autorización para la aplicación de los cuestionarios en los centros elegidos para la muestra.

El periodo de aplicación del instrumento fue del 5 al 20 de junio de 2008. La aplicación la realizó la responsable de la investigación junto con dos personas más, quienes fueron capacitadas para este propósito<sup>157</sup>.

A continuación, presentamos un cuadro resumen de la muestra de alumnado y profesorado seleccionada:

**Tabla 5.2 Muestra de la investigación**

| Estado           | Localidad                  | Nombre de la Escuela                     | Número de grupos de tercero al que se aplicó el cuestionario | Número de alumnado al que se le aplicó el cuestionario | Número de profesorado entrevistado |
|------------------|----------------------------|--|--|--|------------------------------------|
| Estado de México | San Antonio Enchesi*       | Felipe Pescador                          | 2  | 62   |                                    |
|                  | San Felipe del Progreso    | Juan Fernández Albarrán (turno matutino) | 2  | 72   |                                    |
|                  | San Nicolás Guadalupe *    | Lic. Isidro Fabela                       | 2  | 73   |                                    |
|                  | San Francisco Tepeolulco * | Miguel Lerdo de Tejada                   | 2  | 68   |                                    |
|                  | Acambay                    | Ignacio Manuel Altamirano                | 2  | 69   |                                    |
|                  | Taboada                    | Tierra y Libertad                        | 2  | 47   |                                    |
| Tlaxcala         | Tlaxcala                   | Higinio Paredes Ramos                    | 3  | 65   | 1                                  |
|                  | Xaltocan                   | Tlahuicole                               | 2  | 56   | 1                                  |
| Morelos          | Cuernavaca                 | Prof. Froylan Parroquín García           | 2  | 87   | 2                                  |
|                  | Xochitepec                 | Mariano Matamoros                        | 3  | 107  | 2                                  |
| Totales          |                            |  | 22   | 706  | 6                                  |

\* Más del 50% de la población del municipio al que pertenece esta localidad habla alguna lengua indígena (INEGI, s.f.).

<sup>157</sup> La antropóloga María Alejandra Azcárraga y la C.P. María Cristina Irigoyen.

Mapa 5.4 Localidades muestra de Estado de México



Mapa 5.5 Localidades muestra de Tlaxcala



**Mapa 5.6 Localidades muestra de Morelos**



### 5.3 Estrategias de recogida de información

Las estrategias para la recogida de información se presentan en un cuadro resumen a continuación, y se abordará posteriormente de forma detallada cada una de ellas:

**Tabla 5.3 Estrategias de recogida de información**

| Estrategias de recogida de información | Destinatarios   |
|--|---|
| Cuestionario                           | Cuestionario piloto<br>- Alumnado Estado de México (2 centros)  |
|  | Cuestionario definitivo<br>- Alumnado Estado de México (6 centros)<br>- Alumnado Tlaxcala (2 centros)<br>- Alumnado Morelos (2 centros)   |
| Entrevista                             | - Profesorado que pilotea el nuevo programa de FCyE (2006)  |
| Análisis documental                    | - Programas de estudio de FCyE 1999<br>- Plan Sectorial de Educación 2007-2012<br>- Plan y Programas de estudio de FCyE 2006<br>- Programa de Estudio del Campo formativo: “Lengua y Cultura Indígena” de la asignatura estatal 2006<br>- Programa de estudio del Campo Formativo: “Formación para una Ciudadanía Democrática hacia la Construcción de una Cultura de la Legalidad” de la asignatura estatal 2006<br>- Estudios nacionales, regionales y globales de FC en secundaria, principalmente |

### 5.3.1 Cuestionario alumnado: Elaboración y aplicación

La construcción del cuestionario aplicado al alumnado ha seguido un largo recorrido. La elaboración inicial del instrumento devino del estudio de fundamentación teórica en el marco del doctorado “Calidad educativa en un mundo plural”. En el estudio, se optó por el Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural, Activa, Responsable y Crítica como guía de análisis sobre la situación de la Formación para la Ciudadanía en México; de dicho modelo se desprenden dimensiones que posteriormente se retomaron, como las dimensiones del instrumento aplicado al alumnado.

**Tabla 5.4 Dimensiones y subdimensiones del cuestionario piloto (2003) y del cuestionario definitivo (2008)**

| <b>Cuestionario Piloto 2003</b>   | <b>Cuestionario Definitivo 2008</b>   |
|---|---|
| Diversidad cultural   | Interculturalidad <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento a la diversidad</li> <li>- Actitudes hacia la diversidad</li> </ul> |
| Identidad personal  |   |
| Sentimiento de pertenencia  | Sentimiento de Pertenencia  |
| Ciudadanía  | Concepción de ciudadanía  |
| Competencias ciudadanas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepciones de discriminación</li> <li>- Valores cívicos</li> <li>- Democracia</li> <li>- Juicio crítico</li> </ul> | Competencias ciudadanas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores cívicos</li> <li>- Democracia</li> <li>- Juicio Crítico</li> </ul>   |
| Participación   | Participación Ciudadana   |

El propósito del cuestionario se enunció como conocer la situación en la que se encontraba el alumnado de secundaria en México, en relación a los distintos aspectos de la ciudadanía intercultural, tanto a nivel de conocimientos, actitudes como percepciones.

El cuestionario inicial, que llamaremos cuestionario piloto (dado que se trata del instrumento que pilota el cuestionario definitivo), pasó antes de su aplicación por la revisión de dos expertos y un informante clave.

Como puede verse en la tabla 5.5, el cuestionario piloto quedó entonces conformado por 24 preguntas: 18 preguntas cerradas, 6 preguntas abiertas y 11 variables contextuales.

**Tabla 5.5** Tabla de especificaciones cuestionario piloto

| Dimensiones y subdimensiones      | Indicadores  | Ítems   | Tipo de pregunta   |
|-----------------------------------|--|---------|--------------------|
| 1. Diversidad Cultural            | - Reconocimiento de la diversidad  | 1       | Nominal            |
|                                   | - Conocimiento de grupos culturales en el país                                   | 2       | Abierta            |
|                                   | - Actitud hacia la diversidad  | 20      | Escala de Actitud  |
|                                   | -Relación con personas que representan la diversidad                             | 4       | Escalar            |
|                                   | - Conocimiento de la diversidad a través de las vías electrónicas                | 23 y 24 | Escalares          |
| 2. Identidad Personal             | -Identificación de componentes de la propia identidad                            | 12      | Abierta            |
| 3. Sentimiento de Pertenencia     | - Grupos culturales a los que se siente perteneciente                            | 3 y 6   | Abierta y escalar  |
|                                   | - Lugares a los que se siente perteneciente                                      | 5       | Escalar            |
|                                   | - Elementos que conforman el sentimiento de pertenencia a un lugar               | 8       | Escalar            |
| 4. Ciudadanía                     | - Concepto de ciudadanía   | 7       | Abierta            |
|                                   | - Reconocimiento de ciudadanía mexicana  | 9       | Escalar            |
| 5. Competencias Ciudadanas        |  |         |                    |
| a) Percepciones de discriminación | - Razones de discriminación  | 10      | Escalar            |
|                                   | - Lugares en los que la persona ha sido discriminada                             | 10      | Escalar            |
|                                   | - Personas por las que ha sido discriminada                                      | 10      | Escalar            |
| b) Valores cívicos                | - Conocimiento de los conceptos de los valores cívicos                           | 11      | Nominal excluyente |
| c) Democracia                     | - Conocimiento del funcionamiento de la democracia en el país                    | 13 y 15 | Escalares          |
| d) Juicio crítico                 | -Práctica del juicio crítico   | 19      | Escalar            |
| 6. Participación                  | - Participación en actividades escolares y de la comunidad                       | 21      | Nominal            |
|                                   | - Causas de la falta de participación en actividades escolares y de la comunidad | 21      | Nominal excluyente |

|                       |  |    |         |
|-----------------------|--|----|---------|
|                       | - Identificación de problemas de la comunidad    | 16 | Abierta |
|                       | - Conocimiento de organizaciones de la comunidad | 17 | Abierta |
|                       | -Interés por participar en la comunidad          | 18 | Escalar |
| 7. Datos contextuales | Nombre de la escuela                             | A  |         |
|                       | Grado escolar                                    | B  |         |
|                       | Edad   | C  |         |
|                       | Sexo   | D  |         |
|                       | Población y localidad alumado (nacimiento)       | E  |         |
|                       | Población y localidad padre (nacimiento)         | F  |         |
|                       | Población y localidad madre (nacimiento)         | G  |         |
|                       | Ocupación padre                                  | H  |         |
|                       | Ocupación madre                                  | I  |         |
|                       | Lugar de nacimiento                              | J  |         |
|                       | Tiempo de residencia                             | K  |         |

A) De la versión piloto a la versión definitiva del cuestionario. Resultados de la aplicación piloto y construcción teórica

La aplicación del cuestionario piloto y el análisis de sus resultados evidenciaron la necesidad de realizar cambios en el instrumento, específicamente cambios de estructura y contenido en las dimensiones y subdimensiones. Asimismo, estas modificaciones fueron consecuencia de la maduración de las construcciones teóricas.

A continuación mostraremos los cambios de estructura y contenido en las dimensiones del cuestionario:

-Tomando como referencia la tabla 5.5, se señalarán los principales cambios de las cuestiones añadidas y eliminadas. Los cambios realizados se explicarán por dimensión, esto en función de:

- i) Estructura. Modificaciones realizadas en la organización interna del instrumento: dimensiones y subdimensiones.
- ii) Contenido. Modificaciones realizadas dentro de las dimensiones y subdimensiones, es decir, en los ítems (en donde referiremos la ampliación, reordenamiento y/o supresión de éstos). Asimismo, anotaremos la causa principal del cambio.



## Metodología

### a) Diversidad cultural

La dimensión que se denominaba *diversidad cultural* cambió su nombre por el de *interculturalidad* dado que el tipo de reactivos que incluye reflejan una implicación más activa que sólo el reconocimiento de la diversidad. Lo anterior se refleja en la denominación de sus nuevas subdimensiones. Asimismo, se eliminó el ítem 2<sup>158</sup>, debido a que tanto en la aplicación como en el análisis de resultados se detectó la dificultad del alumnado para enunciar los *principales grupos culturales que existen en México y lo que se conoce de ellos*; el ítem 8 se reacomodó, debido a que se consideró más propicio entender la percepción de la discriminación como un elemento dentro de la diversidad cultural que como una carencia dentro de las competencias ciudadanas; finalmente, a esta dimensión se le agregaron dos ítems (17 y 18) para fortalecer la subdimensión de actitudes hacia la diversidad.

### b) Identidad personal

La *identidad personal* que se encontraba como dimensión se trasladó como un indicador de la dimensión de *Sentimiento de Pertenencia* con sus mismos ítems, debido a que se observó que la identidad personal tomaba más sentido si se relacionaba directamente con el *Sentimiento de Pertenencia*. En otras palabras, se entendió que la identidad personal nutre el *Sentimiento de Pertenencia*.

### c) Sentimiento de Pertenencia

Esta dimensión se amplió debido a que, como señalamos anteriormente, le fue agregado el indicador de “Identificación positiva y negativa” como componente de la identidad personal.

Asimismo, se suprimió el ítem 3 debido a que este ítem era válido en la medida en que se respondía al ítem 2. Pero, dado que se suprimió el ítem 2, el ítem 3 ya no tenía sentido, pues cuestionaba sobre con qué grupo cultural de los mencionados en el ítem anterior se identificaba el alumnado.

---

<sup>158</sup> Es de advertirse que los ítems eliminados, se han suprimido como resultado de las conclusiones del cuestionario piloto. Es importante señalar que los ítems que se eliminan presentan en este apartado el número de reactivo que tienen en el cuestionario piloto, y los ítems que se señalan como reacomodados o agregados tienen el número de reactivo que tienen en el cuestionario definitivo.

d) Ciudadanía

El ítem 9, que pasó a ser el ítem 7, amplió sus premisas sobre lo que es ser un buen ciudadano mexicano, dado que en el instrumento piloto éstas eran muy escasas.

e) Competencias ciudadanas

La subdimensión de *percepciones de la discriminación* pasó a ser parte de los indicadores de la nueva dimensión de *interculturalidad*. Lo anterior se debe a que, para que se dé un proceso de interculturalidad real, debe evitarse cualquier tipo de discriminación. Dentro de esta dimensión, el ítem perteneciente a la subdimensión de la *percepción de la discriminación* se reacomodó (8) y se agregaron dos ítems más (15 y 16) para fortalecer la subdimensión de juicio crítico, debido a que nos percatamos de que, para valorar la competencia de juicio crítico, no era suficiente con que el alumnado señalara qué acciones realizaba para evidenciar el ejercicio de un juicio crítico; por tanto, se proyectó agregar ítems en donde este juicio se evidenciara a través de distinguir entre oraciones que dieran cuenta de hechos y opiniones.

f) Participación

De los seis ítems de esta dimensión, se eliminaron tres (16, 17 y 18), debido a que ahondaban de manera muy específica en problemas muy concretos de cada comunidad. El ítem 21 se desagregó en dos ítems (21 y 22) y se agregaron tres nuevos ítems (23, 27 y 29). Cabe señalar que los ítems 23 y 29 brindan información más clara sobre el hecho de participar en la escuela y la comunidad, mientras que el ítem 27 arroja instrucciones específicas sobre la participación en el cuidado del medio ambiente.

Se observó que la longitud del cuestionario era muy larga, por lo que se decidió simplificar los valores escalares de 5 a 3.

Además, se agregaron algunas opciones dentro de los reactivos para tener mayor información sobre lo estudiado, se cambió la redacción de algunos reactivos y sus instrucciones para una mayor comprensión y se modificó la numeración, dado que se cambió el orden de los ítems por los reactivos agregados y eliminados.

## Metodología

Cabe mencionar que se ampliaron los reactivos sobre datos contextuales con el propósito de poder hacer cruces que nos aporten mayor información para la interpretación en función de la muestra seleccionada (municipio y localidad de la escuela, escolaridad de padre/ madre y expectativas de estudios del alumnado).

Cabe destacar que, desde el modelo analizado, visto que no todos los elementos se podían incluir, se eligió qué ítems era fundamental que permanecieran.

Para finalizar este apartado, cabe destacar que, tanto el análisis de resultados del cuestionario piloto, así como los criterios de validez del instrumentos y la actualización de bibliografía en función del contexto, sirvieron de base para la elaboración del cuestionario definitivo.

### B) El cuestionario definitivo

Una vez explicitado el proceso recorrido del cuestionario inicial al definitivo, es preciso abordar de manera más exhaustiva el cuestionario definitivo, dado que es el instrumento que nos ocupa en el presente estudio.

Los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar a través del presente instrumento son:

| Objetivo general   | Objetivos específicos  |
|--|--|
| Elaborar un instrumento que permita identificar percepciones, actitudes y conocimientos del alumnado de secundaria en México relacionados con la ciudadanía desde los componentes que conforman el Modelo de Ciudadanía Democrática e Intercultural, con el fin de conocer qué es lo que el alumnado ha aprehendido del macro y micro contexto | <ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer el concepto de ciudadanía del alumnado.</li><li>- Conocer en qué medida existe un reconocimiento hacia la diversidad cultural y lingüística, y como éste posibilita en mayor o menor medida una actitud más positiva hacia procesos de interculturalidad.</li><li>- Identificar los niveles de pertenencia del alumnado tanto a una comunidad geográfica como a un grupo cultural, así como los elementos que priman en él para la construcción de dicho sentido de pertenencia.</li><li>- Identificar las competencias ciudadanas más</li></ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>desarrolladas y las que faltan por fortalecer o desarrollar en el alumnado de secundaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la opinión y el desempeño del alumnado con respecto a la participación ciudadana.</li> <li>- Identificar qué variables de contexto determinan en mayor o menor medida las percepciones, actitudes y conocimientos que el alumnado tiene de las dimensiones que conforman el modelo de ciudadanía.</li> <li>- Corroborar los resultados obtenidos en el instrumento con las entrevistas del profesorado y el marco teórico, a través de la triangulación, para constatar o recrear tendencias.</li> <li>- Comprobar si las respuestas del alumnado obtenidas del instrumento se articulan como lo plantea el modelo teórico empleado como parámetro.</li> </ul> |
|--|--|

Es de destacarse que los grandes componentes del Modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural y Democrática se operativizan en dimensiones para ser abordadas así en el cuestionario. Estas dimensiones son: Concepción de Ciudadanía, Interculturalidad, Sentimiento de Pertenencia, Competencias Ciudadanas y Participación Ciudadana.

El cuestionario definitivo (ver Anexo 5.2) está estructurado en seis apartados: cinco contienen preguntas dirigidas a obtener información con respecto a los objetivos del cuestionario (27 ítems)<sup>159</sup> y uno contiene datos contextuales (18 ítems). Las preguntas sociodemográficas son las que permitirán identificar a los sujetos que responden, proporcionando su ubicación, procedencia y escolaridad.

Todo lo anterior se aprecia en su correspondiente tabla de especificaciones (tabla 5.6), donde, de manera organizada, pueden verse dimensiones y subdimensiones, así como los indicadores e ítems correspondientes a la versión definitiva.

---

<sup>159</sup> Estos cinco apartados se corresponden a las dimensiones del cuestionario.

## Metodología

**Tabla 5.6** Tabla de especificaciones del cuestionario definitivo

| Dimensiones y subdimensiones      | Indicadores   | Ítems       | Tipo de pregunta          |
|-----------------------------------|---|-------------|---------------------------|
| 1. Interculturalidad              |   |             |                           |
| a) Reconocimiento a la diversidad | Reconocimiento de la diversidad cultural en México  | 1           | Nominal                   |
|                                   | Relación con personas que representan la diversidad   | 2           | Escalar                   |
|                                   | Uso de los medios electrónicos para relacionarse con la diversidad                                | 26          | Escalar                   |
| b) Actitudes hacia la diversidad  | Percepción de discriminación  | 8a, 8b y 8c | Escalar                   |
|                                   | Aceptación de grupos culturales determinados  | 17          | Escalar                   |
|                                   | Sensibilidad Intercultural  | 18          | Escala de Actitud         |
|                                   | Actitud hacia la convivencia multicultural  | 19          | Escala tipo <i>Likert</i> |
| 2. Concepción de ciudadanía       | Conceptualización de ciudadanía   | 5           | Abierta                   |
|                                   | Concepción de “buena ciudadanía”  | 7           | Escalar                   |
| 3. Sentimiento de Pertenencia     | Lugares a los que se siente perteneciente   | 3           | Escalar                   |
|                                   | Grupo cultural al que se siente perteneciente   | 4           | Escalar                   |
|                                   | Elementos que conforman el sentimiento de pertenencia a un lugar                                  | 6           | Escalar                   |
|                                   | Identificación positiva y negativa de componentes de la identidad personal y cultural             | 10a y 10b   | Abierta                   |
| 4. Competencias ciudadanas        |   |             |                           |
| a) Valores cívicos                | Conocimientos de los conceptos de los valores cívicos (libertad, igualdad, respeto y solidaridad) | 9           | Nominal excluyente        |
| b) Democracia                     | Conocimiento del funcionamiento de la democracia en el país                                       | 11 y 13     | Escalares                 |
|                                   | Niveles de confianza en las instituciones democráticas  | 12          | Escalar                   |
| c) Juicio crítico                 | Práctica del juicio crítico   | 14          | Escalar                   |
|                                   | Distinción de hechos y opiniones  | 15 y 16     | Nominal y excluyente      |
| 5. Participación Ciudadana        | Concepto de participación   | 20          | Nominal excluyente        |
|                                   | Participación en actividades de la  | 21          | Escalar                   |

|                       |   |         |                      |
|-----------------------|---|---------|----------------------|
|                       | escuela   |         |                      |
|                       | Acciones de participación                                     | 22      | Escarlar             |
|                       | Participación en actividades de la comunidad                  | 23      | Nominal              |
|                       | Justificación de la participación o la falta de participación | 24 y 25 | Nominal y excluyente |
|                       | Acciones a favor del cuidado del medio ambiente               | 27      | Escarlar             |
| 6. Datos contextuales | Nombre de la escuela  | A       |                      |
|                       | Municipio   | B       |                      |
|                       | Localidad   | C       |                      |
|                       | Grado escolar   | D       |                      |
|                       | Edad  | E       |                      |
|                       | Sexo  | F       |                      |
|                       | Municipio alumnado  | G       |                      |
|                       | Municipio padre   | H       |                      |
|                       | Municipio madre   | I       |                      |
|                       | Escolaridad padre   | J       |                      |
|                       | Ocupación padre   | K       |                      |
|                       | Escolaridad madre   | L       |                      |
|                       | Ocupación madre   | M       |                      |
|                       | Lugar de nacimiento   | N       |                      |
|                       | Tiempo de residencia  | O       |                      |
|                       | Expectativas de estudios                                      | P       |                      |
|                       | Computadora   | Q       |                      |
|                       | Internet  | R       |                      |

Siguiendo la clasificación de García (2002) sobre los tipos de preguntas que se pueden encontrar en los cuestionarios, observamos que en el instrumento utilizado para la presente investigación se utilizaron preguntas como las siguientes:

**Tabla 5.7 Tipos de preguntas**

| Clasificaciones       | Preguntas | Concepto   | Ejemplos tomados del cuestionario definitivo   |
|-----------------------|-----------|--|--|
| Conforme al contenido | Opiniones | Son aquellas en las que se solicita al sujeto que hable de lo que piensa, lo que implica una valoración. | Según tu opinión, ¿qué significa participar (en actividades de la escuela, en la comunidad, etc.)? |
|                       | Creencias | Se utilizan para conocer lo que las personas consideran que ocurre en relación con ciertos hechos.       | ¿Cuál de las siguientes afirmaciones crees que define mejor cómo es México en cuanto a la          |

## Metodología

|                                      |             |   |  |
|--------------------------------------|-------------|---|--|
|                                      |             |   | población que lo conforma?   |
|                                      | Intenciones | Tratan de conocer lo que el sujeto haría si se presenta una determinada circunstancia.              | Si en tu colonia o comunidad vivieran personas de otras culturas, ¿qué crees que pasaría?  |
|                                      | Acción      | Indagan acerca de lo que las personas realizan.   | ¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades escolares?  |
| Conforme a la libertad de respuestas | Abiertas    | Son aquellas que el sujeto tiene la posibilidad de interpretar y contestar como juzgue conveniente. | ¿Qué significa para ti ser “ciudadano o ciudadana”?  |
|                                      | Cerradas    | - Dicotómicas (dos opciones)  | - ¿Participas en alguna asociación, club social o deportivo (escuela de música, club deportivo, voluntariado, asociación cultural, asociación humanitaria, religiosa, etc.)?<br>a) Sí: _____ b) No: _____  |
|                                      |             | - De abanico (varias opciones)<br><br>- Escalares   | - Las razones por las que participas en asociaciones o entidades, son: (Encierra máximo dos opciones)<br>- En qué medida las personas líderes y carismáticas deberían gobernar un país (nada, algo, mucho) |

En síntesis, se puede decir que, conforme a la libertad de respuestas, el cuestionario cuenta con 25 preguntas cerradas<sup>160</sup> y 3 preguntas abiertas (5, 10a y 10b).

Finalmente, mencionaremos que, con respecto a la libertad de respuestas en las preguntas cerradas, encontramos preguntas dicotómicas, de abanico y escalares.

Por su contenido, se puede decir que, de entre todas las anteriores, encontramos preguntas de

<sup>160</sup> Cabe destacarse que, en algunas preguntas cerradas, se abrió la opción de otras, solicitando al alumnado que especifique: con ello se reducen los inconvenientes de las preguntas limitadas, lo que disminuye el abstencionismo de las preguntas forzadas (García, 2002).

opiniones, creencias, intenciones y acciones. Asimismo, encontramos escalas de actitud.

Dado que el cuestionario contaba con preguntas cerradas y abiertas, el análisis de resultados será tratado por dos vías metodológicas: cuantitativa y cualitativa.

### C) Memoria de aplicación

Para poder acceder al alumnado y aplicar el cuestionario definitivo, fueron necesarias una serie de gestiones a nivel federal, estatal y municipal, como se destacó ampliamente en el apartado 5.2.3.

El cuestionario se aplicó a alumnado de tercer grado en secundarias generales en los estados de Tlaxcala, Estado de México y Morelos. El número de cuestionarios aplicados fue de 706 en 10 centros y 22 grupos. Para mayor referencia de la muestra, ir a la tabla 5.2, donde se detalla la distribución de la misma.

Con el propósito de homogeneizar el discurso de aplicación y evitar los sesgos posibles del encuestador, se preparó un *protocolo para la aplicación*<sup>161</sup>; asimismo, se contó con un formato de *descripción de la aplicación*, en donde se anotaban cuestiones relacionadas con ésta<sup>162</sup> (ver Anexo 5.3).

La *descripción de la aplicación* de cada grupo nos permitió hacer una recopilación de información, con el propósito de brindar un panorama general de la misma:

- Los directores estaban avisados de la aplicación del instrumento. La recepción fue realizada tanto por subdirectores como por directores. En todos los casos, fuimos acompañadas por una figura de la escuela a los salones de clase.
- La selección de los grupos fue hecha por el director o subdirector de la escuela; en la mayoría de los casos, se eligió el grupo A y B. Ningún alumno/a estaba avisado de nuestra presencia.

---

<sup>161</sup> Debido a que las entrevistadoras entrarían solas a los diversos grupos.

<sup>162</sup> Las cuestiones que se anotaban versaban sobre fecha de aplicación, datos contextuales de la escuela, tiempo de aplicación, descripción breve de la aplicación, incidencias, dudas en las preguntas, actitud hacia el cuestionario por parte del alumnado, comentarios generales y nombre del aplicador.



## Metodología

- La aplicación se ajustó al tiempo previsto. La duración de la aplicación no superó la hora en ninguno de los casos, y en su mayoría podemos decir que duraba 50 minutos, aproximadamente.
- La actitud del alumnado fue respetuosa y cooperativa, en general. Las mujeres evidenciaron una actitud más comprometida y concentrada hacia el cuestionario que los hombres. En una ocasión se le preguntó al alumnado qué le había parecido el cuestionario, y uno de ellos respondió que *muy interesante, que nadie les pregunta por esos temas, que es diferente que un examen de la asignatura Formación Cívica y Ética, porque es su opinión sobre las cosas y no solamente preguntas que tengan respuestas correctas o incorrectas.*
- Las dudas que se presentaron con mayor frecuencia se referían a precisiones sobre: la distinción entre localidad y municipio, para poder poner el municipio donde habían nacido ellos/as y sus progenitores; qué era el postgrado; la diferencia entre agricultor y obrero; el reactivo “0” no reflejaba la situación de algunos estudiantes, por lo que se les pidió que describieran su propia situación sobre el lugar donde vivían actualmente; en el reactivo 3 y 4, en donde había que ejemplificar lo que significaba *sentirse de un lugar o sentirse de algún grupo cultural*; la duda de un alumno, ya en el final de la aplicación, en el sentimiento de pertenencia a México, nos hizo dudar acerca de cómo la había entendido el resto del alumnado, si como México país o la Ciudad de México, siendo el primero el sentido deseado, esto debido a que en los estados llaman México al Distrito Federal; sobre la opción de “Otro” que aparece en algunos reactivos, se nos preguntaba si habría que responderla forzosamente, a lo que nosotros respondíamos que sólo si ellos tuvieran una respuesta que quisieran resaltar y no estuviera entre las opciones.
- No sabemos hasta qué punto se comprendió lo que se requería en las preguntas 15 y 16, debido a que se observó que, en algunas ocasiones, ellos ponían con sus propias palabras su opinión sobre los mismos hechos u opiniones. Las preguntas 24 y 25 causaron confusión, ya que no se les especificó que las respondieran en relación a su respuesta del ítem 22.
- En general, se comprendieron todas las preguntas del cuestionario. Como hemos señalado, hubo algunas dudas con respecto a algunas palabras de vocabulario, que fueron aclaradas a lo largo de la aplicación.

### 5.3.2. Entrevistas al profesorado: Elaboración y aplicación

Existen varias modalidades de entrevista; sin embargo, aquí se seguirá la propuesta de Massot, Dorio y Sabariego (2004), quienes distinguen a la entrevista por su estructura y por el momento de aplicación. Por su estructura, se encuentra la entrevista estructurada, la semiestructurada y la no estructurada<sup>163</sup>, y por el momento de realización, las iniciales o exploratorias, de desarrollo o seguimiento, y finales<sup>164</sup>.

Por el tipo de estructura, en nuestro estudio, se optará por una entrevista semiestructurada, dado que partiremos de un guión que contiene puntos relacionados con el campo Programas de Estudio de FCyE y los resultados de la aplicación del cuestionario del alumnado. Por el momento de realización, la entrevista aplicada será final, debido a que se busca contrastar resultados, en este caso los obtenidos del cuestionario del alumnado y los obtenidos del análisis documental con las respuestas de la entrevista.

Los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar a través del presente instrumento son:

| Objetivos generales  | Objetivos específicos   |
|--|---|
| - Conocer las percepciones del profesorado con respecto a las dimensiones del Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural en el marco de la asignatura de Formación Cívica y Ética. | - Conocer la percepción del profesorado con respecto a los resultados más relevantes del cuestionario aplicado al alumnado en función de las dimensiones de ciudadanía, interculturalidad, sentimiento de pertenencia, competencias ciudadanas y participación. |

<sup>163</sup> Las entrevistas estructuradas se caracterizan por contar con un guión preestablecido, secuenciado y dirigido. Las preguntas suelen ser cerradas y dejan poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios o realizar apreciaciones. Las entrevistas semiestructuradas cuentan también con un guión establecido, pero, a diferencia de la modalidad anterior, aquí las preguntas son abiertas, lo que permite obtener más información. Finalmente, la entrevista no estructurada se realiza sin un guión previo y los referentes para el investigador son los temas y ámbitos informativos. La entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado.

<sup>164</sup> Las entrevistas iniciales, exploratorias o de diagnóstico buscan identificar aspectos relevantes y característicos de una situación para tener una primera impresión o visualización. Las entrevistas de desarrollo tienen el propósito de describir la evolución de una situación y profundizar en la forma de vida, relaciones, acontecimientos y percepciones. La entrevista final se realiza cuando el objetivo es contrastar información, concluir aspectos de una investigación o informar sobre determinados asuntos con la finalidad de continuar el proceso de investigación.

## Metodología

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la opinión del profesorado sobre los cambios del nuevo Programa de Formación Cívica y Ética con respecto al programa anterior.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar sobre los cambios de enfoque, organización de contenido y ambiente del centro entre el nuevo Programa de Formación Cívica y Ética y el anterior.</li> <li>- Conocer las necesidades de formación del profesorado con respecto al nuevo Programa de Formación Cívica Ética.</li> </ul> |
|--|--|

El guión de la entrevista se organizó en cuatro bloques temáticos. En la tabla 5.8 se encuentra la tabla de especificaciones de la entrevista.

**Tabla 5.8** Tabla de especificaciones de la entrevista

| Dimensiones   | Subdimensiones   |
|---|--|
| Bloque I: Datos contextuales  |  |
| Bloque II: Dimensiones del Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados relevantes del alumnado con respecto a las dimensiones del Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural</li> <li>- Cambios en el programa de FCyE desde la perspectiva del Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural</li> <li>- Percepciones sobre el Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural</li> </ul> |
| Bloque III: Programa de Formación Cívica y Ética                                | Programa de Formación Cívica y Ética   |
| Bloque IV: Necesidades de Formación del profesorado                             |  |

El instrumento completo puede verse en el anexo 5.4

### a) Memoria de aplicación de la entrevista

El acceso al profesorado se realizó a través de contactar directamente con el director o subdirector de los centros muestra. Lo anterior se debe a que, en la aplicación del instrumento al alumnado, se señaló al cuerpo directivo que en la siguiente fase del estudio se entrevistaría al profesorado.

Las entrevistas se realizaron entre el 19 y el 24 de noviembre de 2008. En este caso, la propia investigadora fue quien aplicó todas las entrevistas.

Las entrevistas se dirigieron al profesorado que participó del pilotaje del nuevo programa de FCyE (Tlaxcala y Morelos), debido a que este profesorado tiene la visión del anterior programa y la del nuevo. Además, se seleccionó solamente al profesorado que haya impartido clases al alumnado que contestó al cuestionario.

A pesar de que se tenía planeada la aplicación de siete entrevistas, sólo fue posible la aplicación de seis, debido a que una profesora se rehusó a contestar la entrevista por tener una excesiva carga de trabajo. Para mayor detalle sobre la distribución de la muestra, ver tabla 5.2.

Las entrevistas fueron registradas a través de una grabación de audio, previa autorización del profesorado mismo, para posteriormente ser transcritas y analizadas bajo la técnica de análisis de contenido.

Algunas cuestiones relevantes de la aplicación fueron:

- Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora. Se realizaron en el mismo centro de trabajo del profesorado. Se procuró que la aplicación se realizara en un horario donde el profesorado no tuviera que impartir clase.
- La actitud del profesorado fue cooperativa. Se demostró en todos los casos un fuerte compromiso hacia el alumnado y al mejor desempeño en la asignatura de FCyE, y cierta emoción por ser entrevistados sobre el tema que les ocupa.
- El vocabulario utilizado en las entrevistas resultó comprensible para el profesorado, dado que respondían en función de lo que se les preguntaba, aunque cabe resaltar que, en algunos casos, había que plantear las preguntas de una manera distinta, sobre todo en las que se mencionaban los resultados del cuestionario aplicado al alumnado.
- Las entrevistas se realizaron cinco meses después de aplicado el cuestionario. En este lapso de tiempo, se vaciaron los datos del cuestionario y se realizó un primer análisis de los mismos con el propósito de tener resultados preliminares que permitieran la construcción de la entrevista, dado que había que completar ciertos resultados del alumnado.

### 5.3.3 Análisis documental

El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos. El propósito de la técnica es confirmar hipótesis, categorizar un conjunto de eventos, reconstruir acontecimientos, completar, contrastar y validar información obtenida de otras técnicas (Del Rincón et al., 1995). Además es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva. Los documentos plausibles de analizar bajo esta técnica se agrupan por el ámbito en que se generan en dos tipos: documentos oficiales y documentos personales.

Los documentos oficiales son todos aquellos documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información<sup>165</sup>. Los documentos personales son relatos en primera persona producidos por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias. Este tipo de registro escrito no es motivado por el investigador. Los documentos personales poseen un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado<sup>166</sup>. En el caso de nuestra investigación, no se utilizaron documentos personales.

La razón de utilizar el análisis documental como la tercera estrategia de recogida de información se debe a que, por sus características, es apropiado para: categorizar los elementos clave de la FC tal y como están expuestos en el capítulo 2; analizar los modelos de FC que podrán guiar el diagnóstico de la FC, como se observa en el capítulo 3, así como también para analizar el curriculum de FC en México, como consta en el capítulo 4, lo cual se relaciona directamente con dos de los objetivos generales de la investigación.

1. Identificar los elementos clave y modelos que actualmente se relacionan con la Formación para la Ciudadanía en la secundaria con el propósito de contar con un marco teórico actualizado (Capítulo 2 y 3).
2. Analizar el curriculum de Formación para la Ciudadanía de secundaria en México desde un modelo de ciudadanía para contar con un marco de referencia educativo acotado al contexto mexicano (Capítulo 4).

---

<sup>165</sup> Artículos de periódico, registros de organismos, documentos de organizaciones, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registro de alumnos, manuales escolares, periódicos, revistas y grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías.

<sup>166</sup> Diario personal, las cartas o correspondencia, las autobiografías, las biografías, los relatos de vida y las historias de vida.

La importancia de los documentos oficiales es que reflejan la perspectiva institucional: en el caso de México, la postura de la SEP frente a la FC.

La manera en cómo se utilizó el análisis documental en nuestro estudio, siguió las fases y exigencias metodológicas propuestas por Massot et al. (2004), las cuales se encarnan de la siguiente manera a nuestra investigación:

1. Con respecto al primer objetivo del análisis documental, *se rastrearon documentos* de estudios relacionados con la FC en México y en el mundo. Para el segundo objetivo, se identificaron documentos oficiales que hablaran de la FC en México. Los documentos para ambos objetivos se extrajeron de muy diversos bancos de información<sup>167</sup>. *Se clasificaron los documentos identificados*. Esta clasificación se realizó, en el caso de las investigaciones de FC, por el área disciplinar y nivel educativo en el que se abordan, partiendo de que los propósitos de la investigación se centran en el ámbito de la FC en el nivel de educación básica, específicamente en secundaria. En el caso de los documentos que conforman el currículum de FC, se clasificaron por la cercanía que tienen con el Plan y Programa de Formación Cívica y Ética de secundaria.
2. En la *selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación*, se eligieron para el objetivo 1:
  - a) Estudios relacionados con la Formación para la Ciudadanía en Secundaria.
  - b) Estudios de alcance global, que abarcaran países de diversos continentes; estudios regionales, europeos y latinoamericanos; estudios nacionales (en este tipo de estudios, se revisaron estudios españoles, colombianos y mexicanos).

---

<sup>167</sup> Los documentos reportados se localizaron en los siguientes bancos de información y bibliotecas. En España: Universidad de Barcelona, bibliotecas de Catalunya y acervo del *GREDI*. En México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México; el Colegio de México; Instituto Federal Electoral; Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional; Universidad Pedagógica Nacional; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social; Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores, principalmente. Se realizaron contactos con personal de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos; Dirección de Ciencias Sociales, Subdirección de Formación Cívica y Ética, Dirección de Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Secretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública; Consejo Consultivo de Formación Cívica y Ética, Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México, entre otras instancias. Se realizaron búsquedas por Internet en variadas revistas arbitradas, las cuales se detallan en los casos correspondientes. Para contar con información actualizada, se asistió a eventos internacionales en México durante el 2008, 2009 y 2010, donde se abordará el tema para contar con información actualizada.

## Metodología

- c) Estudios de corte investigativo, que signifiquen un aporte de conocimiento nuevo y original.
- d) Estados del conocimiento, que brinden un panorama de la producción investigativa y bibliográfica sobre la FC, para elegir entre sus hallazgos referentes que sostengan la tesis que nos ocupa.

Para el objetivo 2, se seleccionaron los documentos oficiales que consideraríamos forman parte del curriculum de FC en México.

3. *Una lectura en profundidad de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis*, según la técnica de análisis de contenido. Para ello, nos hemos guiado por las fases de la tabla 5.9, y, de acuerdo a la naturaleza de cada uno de los documentos seleccionados, hemos enfatizado una u otra fase. A continuación, expondremos cómo se realizó el análisis de contenidos en cada uno de los documentos seleccionados, dígame investigaciones de FC, modelos y documentos oficiales.

- a) Investigaciones de FC: El plan de categorización consistió en definir primeramente que “el tema” sería nuestra unidad de registro. Así entonces, se analizaron los propósitos de cada uno de los estudios. Una vez identificados los temas principales, éstos sirvieron de base para poder decir sustentadamente cuáles son los elementos clave de la FC. Estos son el contexto, el curriculum, la escuela, el aula, el profesorado y la evaluación.
- b) Modelos de FC: El plan de categorización, con respecto a los modelos de FC, consistió en identificar, dentro de las investigaciones analizadas, modelos de FC. Una vez identificados los modelos, se contrastó si entre la concepción y los componentes de cada uno de los mismos estaban presentes los elementos clave de la FC. Bajo esta premisa y la de identificar qué modelo respondía de una mejor manera al perfil de ciudadanía al que aspira México, es que se determinó el modelo de FC que serviría de guía para analizar la FC en México.
- c) Documentos oficiales: El análisis de contenido de los documentos oficiales que conforman en curriculum de FC en México consistió en analizarlos a través de los

principales componentes del modelo construidos para diagnosticar la FC en México.

4. *Una lectura cruzada y comparativa de los documentos.* Durante el estudio, se estuvo cruzando información, dado que la investigación se aborda desde marcos globales, regionales y locales. Una comparación puntual de los documentos que conforman el curriculum de Formación para la Ciudadanía se realizó entre el Programa de Formación Cívica y Ética de 1999 y el de 2006. Asimismo, se cruzó información del modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural, específicamente sus componentes con los diferentes documentos que comprenden el curriculum de Formación para la Ciudadanía

## **5.4 Análisis de la información**

Una de las fases finales en el proceso de investigación es la del análisis de la información. El apartado que reflejará el proceso de análisis realizado en este estudio se organizará de la siguiente manera: primero, se expondrá la información recogida que implica un tratamiento cualitativo y los recursos utilizados para dicho análisis; posteriormente, se abordarán los datos que, por su naturaleza, requieren un tratamiento de tipo cuantitativo. Asimismo, se mencionarán los recursos empleados para su análisis.

### **5.4.1 Análisis datos cualitativos: análisis de contenido**

Existen varios procesos para organizar y analizar los datos cualitativos. En este estudio, seguiremos la técnica de Análisis de Contenido para este tipo de datos, de acuerdo a como los concibe Cabrera (2000), principalmente.

El Análisis de Contenido es una técnica utilizada para el análisis de una comunicación oral, gráfica o escrita, la cual utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias sobre ésta. Este tipo de comunicaciones deben tratarse como un escenario de observación, o como el interlocutor de una entrevista del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posteriores (Olabuenága, 1999).



## Metodología

Cabrera (2000) afirma que este tipo de análisis debe ser válido, sistemático y objetivo. Válido, en cuanto sea útil a los propósitos de la evaluación; sistemático, al realizarse de un modo planificado y ordenado; y objetivo, en el sentido de que otro analista debería llegar a conclusiones similares si analizara los mismos documentos.

En nuestro estudio hemos utilizado esta técnica para analizar las tres preguntas abiertas del cuestionario al alumnado y las entrevistas al profesorado. Como ya se ha indicado, también se aplicó al análisis documental en la fase de *lectura en profundidad de los documentos*.

**Tabla 5.9 Fases de un proceso de análisis de contenido. Tomado de Cabrera (2000).**

| Fases  | Tareas   |
|--|--|
| Planificación del análisis                   | - Seleccionar e identificar de los documentos a analizar   |
|  | - Determinar los objetivos del análisis  |
|  | - Establecer un plan de categorización y codificación: <ul style="list-style-type: none"><li>- Selección de la unidad de registro</li><li>- Establecer un sistema de categoría</li><li>- Establecer un sistema de recuento y de codificación de las unidades de registro</li></ul> |
| Estudio piloto del sistema de categorización | - Comprobar validez del sistema de categorización  |
|  | - Comprobar consistencia entre analistas   |
| Explotación del material                     | - Ejecución del plan de análisis   |
|  | - Análisis propiamente dicho del material  |
| Análisis e interpretación de los resultados  | - Nivel de análisis del contenido del texto: <ul style="list-style-type: none"><li>- Contenido manifiesto</li><li>- Contenido latente</li></ul>  |
|  | - Alcance de análisis: <ul style="list-style-type: none"><li>- De frecuencias</li><li>- De relaciones</li><li>- De estructuras temáticas</li></ul>   |
|  |  |

Cabe resaltar que aunque, en general, el proceso seguido para el análisis de la información cualitativa fue el mismo, éste se iba ajustando a los objetivos de la información a obtener de cada uno de ellos. Una evidencia de ello es que, para el análisis de documentos oficiales, investigaciones de FC y transcripciones de las entrevistas del profesorado, no resultaba útil un sistema de categorías tan exhaustivo, mientras que para el análisis de las preguntas abiertas del alumnado, sí lo era. A continuación se referirá el proceso particular de la información analizada.

### a) Preguntas abiertas del cuestionario

La primera fase del análisis consistió en seleccionar las preguntas abiertas del cuestionario.

Estas eran la 5, 10a y 10b. El plan de categorización y codificación consistió en establecer como unidad de registro “el tema”<sup>168</sup>, estableciéndose un sistema de categorías para cada unidad de registro. Inicialmente, se partió de un sistema de categorías “a priori”, que se fue enriqueciendo con nuevas categorías a medida que se realizaba el análisis<sup>169</sup>. En el capítulo 6 del análisis de resultados, se expone la categoría comentada de cada pregunta abierta.

Para el establecimiento del sistema de categorías, se tomaron en cuenta sus reglas básicas: que éstas fueran adecuadas y pertinentes, homogéneas, exhaustivas, objetivas y mutuamente excluyentes (Cabrera, 2000).

Para finalizar la primera fase del análisis, se estableció un sistema de codificación para las unidades de registro<sup>170</sup>.

En una segunda fase, se eligieron al azar varias respuestas a las preguntas abiertas con la finalidad de comprobar la validez del sistema de categorías y de códigos utilizados. En el proceso participaron tres analistas, quienes coincidieron en más de un 85 %. Esta cifra resulta válida cuando se encuentran códigos con tres cifras (Cabrera, 2000).

La tercera fase implica la explotación del material propiamente dicha. La manera de realizar el recuento de las unidades de registro fue manualmente.

#### b) Entrevistas al profesorado

La primera fase para el análisis de las entrevistas consistió en contar con las entrevistas transcritas y determinar los objetivos de análisis, los cuales están enmarcados en los propósitos mismos de la entrevista.

Como menciona Massot et al. (2004), dentro de los estudios cualitativos se puede decidir por el uso o no de los recursos informáticos. En la presente investigación, no se utilizará ningún

---

<sup>168</sup> Las unidades de registro pueden ser de naturaleza y tamaño variable. Las más ampliamente utilizadas son:

a) La palabra: es la unidad de registro más pequeña y se encuentra, sobre todo, en los recuentos de vocabularios. b) Tema: se refiere a un fragmento cualquiera de la comunicación que tenga un sentido completo para los objetivos del análisis. c) Objeto o referente: la unidad que se registra. Son los temas ejes en torno a los cuales gira y se organiza la comunicación. d) La medición del tiempo o del espacio: se refiere a mediciones físicas de un contenido, bien de espacio o bien temporales. e) El documento: este puede constituirse en una unidad de registro; en este caso, se analiza el tono o la actitud general que se expresa en el documento. (Cabrera, 2000, p. 226)

<sup>169</sup> Como menciona Cabrera (2000), es difícil encontrar un procedimiento de categorización puro “a priori” o “a posteriori”.

<sup>170</sup> La categorización de las preguntas abiertas se encuentra dentro del Anexo 5.7.

## Metodología

recurso informático para el análisis de las entrevistas, dado que el volumen y la extensión de las entrevistas es manejable manualmente.

Con respecto al plan de categorización y codificación, cabe mencionar que la unidad de registro seleccionada fue el tema. En las entrevistas se partió de las grandes dimensiones del cuestionario del alumnado o, lo que es lo mismo, de las dimensiones del modelo de ciudadanía intercultural (ciudadanía, interculturalidad, sentimiento de pertenencia, competencias ciudadanas y participación) para comenzar a organizar el sistema de categorización. Por tanto, se puede decir, de manera más atinada, que se utilizó un sistema “a posteriori” de codificación.

### **5.4.2 Análisis de los datos cuantitativos**

El análisis de los datos cuantitativos se realiza también a través de un sistema de categorización y codificación. Sin embargo las características de estos procesos tienen características distintas a las del método cualitativo, puesto que el análisis cuantitativo se aplicó a los datos procedentes del cuestionario.

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos, se elaboró una guía de codificación, la cual contiene el nombre de los ítems, sus etiquetas, las variables y valores correspondientes a cada una, así como sus valores mínimos y máximos (ver Anexo 5.5).

Hay que señalar que las respuestas de las preguntas abiertas también se codificaron una vez realizado el análisis de contenido de las mismas. A partir de esta guía los datos, tanto de las preguntas cerradas como de las preguntas abiertas, se introdujeron al programa estadístico *PASW Statistics 17*, conformándose así una matriz de datos que contiene los valores de cada sujeto en diferentes variables (ver Anexo 5.5).

Dado que en el apartado 5.4.1 hemos abordado las fases de un análisis de contenido técnico que se utiliza preponderantemente para los datos cualitativos, para introducirnos en el análisis de datos cuantitativos seguiremos a Vilà y Bisquerra (2004). Estos autores distinguen tres etapas fundamentales para el análisis cuantitativo:

- a) Análisis exploratorio inicial de los datos
- b) Análisis bivariantes
- c) Análisis multivariantes

En nuestro estudio se siguieron las dos primeras fases, las cuales son descritas a continuación:

- a) En la etapa *análisis exploratorio inicial*, se realizó una depuración de la matriz de datos y un análisis descriptivo de cada una de las variables medidas en el cuestionario, a través de distribuciones de frecuencia y medidas de tendencia central.
- b) En la segunda etapa *análisis bivariable*, se aplicaron técnicas como tablas de contingencia y  $\chi^2$ , tabulación de valores medios y análisis de varianza para contrastar medias y coeficientes de correlación.

Las tablas de contingencia se utilizaron para hacer cruces entre variables nominales, tanto para variables de una misma dimensión como entre dimensiones.

El análisis de datos cuantitativos se realizó por ordenador, mediante el paquete estadístico *PASW Statistics 17*.



## Capítulo 6. Análisis de resultados

En este apartado, se analizarán los resultados obtenidos en nuestro estudio. Se tomarán como base fundamental los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado al alumnado de la muestra, los cuales se irán complementando con los obtenidos en las entrevistas al profesorado y el análisis de los Programas de Estudio. Todo lo anterior se realizará sin perder de vista el marco teórico ni los objetivos de investigación.

En primer lugar, se caracterizará la muestra a partir de las variables contextuales. En un segundo momento, se retomará el esquema del Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural, en donde se plasmarán las preguntas del cuestionario que den respuesta a cada uno de los componentes. Consideramos esto necesario debido a que, posteriormente, se presentarán los resultados y su interpretación por componentes, así como por las preguntas que contiene cada uno. Por pregunta, se presentarán los descriptivos generales de la muestra, después se cruzarán con las variables contextuales que se consideren relevantes para el estudio y, posteriormente, y a medida que se vaya avanzando en la exposición de resultados, se irán haciendo de forma progresiva los cruces pertinentes entre otros ítems de la misma dimensión y de otras dimensiones del cuestionario. Como ya hemos indicado, los resultados se irán complementando, cuando sea oportuno, con la información recogida del profesorado, el análisis de los Programas de Estudio relacionados con la FC y el marco teórico.

### **6.1 Caracterización de la muestra**

A continuación, presentaremos la caracterización de la muestra en función de las variables contextuales del cuestionario. Aprovecharemos también para recordar la importancia de alguna de estas variables, que se tuvieron en cuenta en el momento de extraer la muestra (ver Capítulo 5, punto 5.2.4) y que van a ser relevantes en el análisis de nuestros resultados.

#### **6.1.1 Distribución de la muestra por Estados y Localidades**

Como ya se ha expuesto en el Capítulo 5, en el estudio participaron un total de 706 alumnos y alumnas, pertenecientes a 22 grupos clase, de 10 escuelas, de 3 estados: Tlaxcala, Estado de

## Análisis de resultados

México y Morelos. En la Tabla 6.1 se recoge la distribución del alumnado en función del estado, la escuela y el sexo.

Tabla 6.1 Distribución de la muestra según estado, escuela y sexo

| ESTADOS                  | TLAXCALA              |                | ESTADO DE MÉXICO  |                           |                         |                         |                |                   | MORELOS                  |                   |
|--------------------------|-----------------------|----------------|-------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------|-------------------|--------------------------|-------------------|
|                          | Higinio Paredes Ramos | Tlahuicole     | Felipe Pescador * | Ignacio Manuel Altamirano | Miguel Lerdo de Tejada* | Juan Fernández Albarrán | Isidro Fabela* | Tierra y Libertad | Froylan Parroquín García | Mariano Matamoros |
| <b>Femenino</b>          | 46,2 %<br>(30)        | 53,6 %<br>(30) | 48,4 %<br>(30)    | 63,8 %<br>(44)            | 55,9 %<br>(38)          | 51,4 %<br>(37)          | 41,1 %<br>(30) | 38,3 %<br>(18)    | 49,4 %<br>(43)           | 49,4 %<br>(53)    |
| <b>Masculino</b>         | 50,8 %<br>(33)        | 46,4 %<br>(26) | 50 %<br>(31)      | 33,3 %<br>(23)            | 42,6 %<br>(29)          | 47,2 %<br>(34)          | 58,9 %<br>(43) | 59,6 %<br>(28)    | 50,6 %<br>(44)           | 49,4 %<br>(53)    |
| <b>Valores perdidos</b>  | 3,1 %<br>(2)          | 0              | 1,6 %<br>(1)      | 2,9 %<br>(2)              | 1,5 %<br>(1)            | 1,4 %<br>(1)            | 0              | 2,1 %<br>(1)      | 0                        | 0,9 %<br>(1)      |
| <b>Total por escuela</b> | 100 %<br>(65)         | 100 %<br>(56)  | 100 %<br>(62)     | 100 %<br>(69)             | 100 %<br>(68)           | 100 %<br>(72)           | 100 %<br>(73)  | 100 %<br>(47)     | 100 %<br>(87)            | 100 %<br>(107)    |

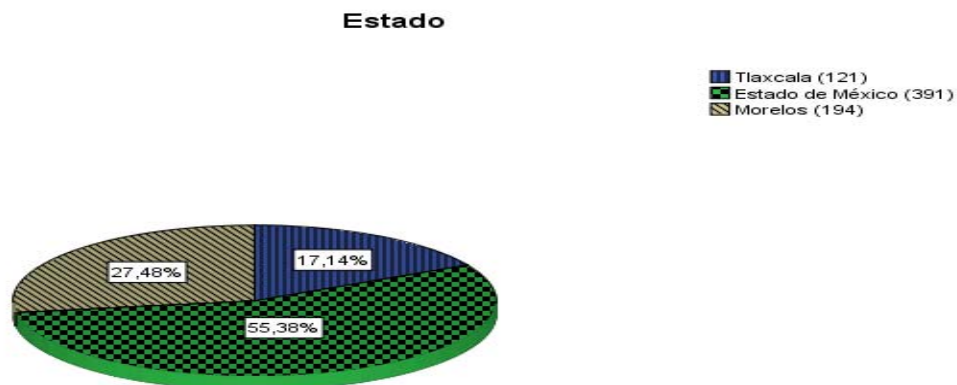
\*Escuelas en localidades donde más del 50 % de la población habla alguna lengua indígena

Lo que destaca de la muestra es el predominio de escuelas del Estado de México. Ya se explicó en el capítulo anterior que, en un inicio, sólo se iban a utilizar como muestra escuelas del Estado de México, no sólo por ser el estado que había servido para validar nuestro instrumento, sino también por ser un estado que presenta una situación importante de diversidad cultural. También se explicó que la selección de este único estado no reflejaba la situación real por la que atravesaba el país en la Formación para la Ciudadanía en el momento de la aplicación, pues el Estado de México no se encontraba piloteando el nuevo Programa de Formación Cívica y Ética en ninguna de sus escuelas, o lo que hemos resaltado como Primera Etapa de Implementación (PEI). Por ello, a la muestra inicial se agregaron dos estados, Tlaxcala y Morelos, en los que sí se estaba pilotando el nuevo Programa de Formación Cívica y Ética del 2006, lo que daba una visión más cercana a la situación de la Formación para la Ciudadanía en ese momento.

*El Estado* será, pues, una variable importante en nuestro estudio. Cuando queramos comprobar si los resultados obtenidos en las preguntas del cuestionario difieren según los Programas de Estudio de Formación Cívica y Ética (1999 o 2006) seguido por el alumnado, equivaldrá a comparar resultados del alumnado del Estado de México con los de los estados de Tlaxcala y Morelos.

En la figura 6.1 se muestra la distribución del alumnado por estados.

**Figura 6.1 Distribución del alumnado por estados**

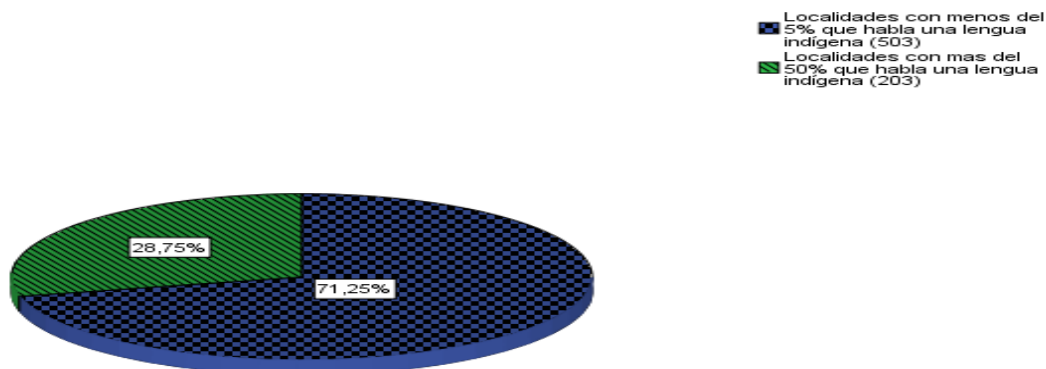


***Tipo de localidad***

La muestra está conformada por diez escuelas de diez localidades. Cabe aquí recordar (ver Capítulo 5, *Distribución de la muestra*) que, en 7 de estas localidades, menos del 5 % de la población habla alguna lengua indígena y, en 3 de ellas, más del 50 % de la población habla alguna lengua indígena. Consideramos que esta variable, relativa a la composición lingüística y cultural de la población de estas localidades, es importante tenerla en cuenta en nuestro estudio y en el análisis de resultados. En la gráfica 6.2 puede verse cómo el alumnado se distribuye bajo esta premisa.



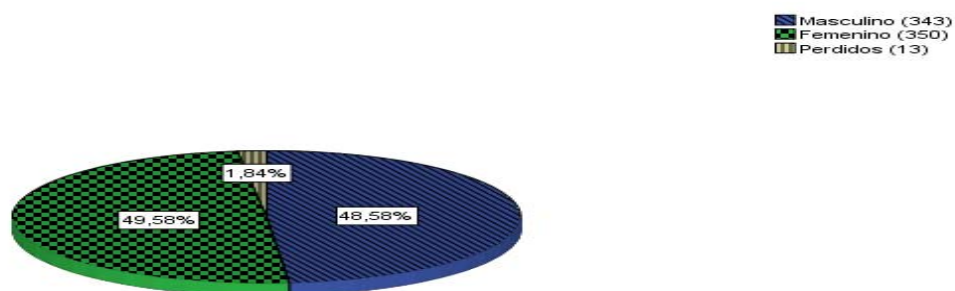
Figura 6.2 Distribución del alumnado según tipo de localidad



### 6.1.2 Sexo y Edad

En cuanto a la variable sexo, como puede observarse en el gráfico 6.3, hay un equilibrio entre los chicos y las chicas que componen la muestra.

Figura 6.3 Distribución de la muestra según el sexo



Con respecto a la *edad* del alumnado, se puede observar en la Tabla 6.2 que la mayor parte tiene 15 años de edad, seguida del alumnado que tiene 14 años. Llama la atención que también se encuentren edades extremas, como las de 13 y 19 años, lo cual es posible dado que el criterio de extraedad es una realidad en México.

Tabla 6.2 Edad

| Edad             | Totales      |
|------------------|--------------|
| 13               | 2 (0,3 %)    |
| 14               | 243 (34,4 %) |
| 15               | 406 (57,5 %) |
| 16               | 46 (6,5 %)   |
| 17               | 2 (0,3 %)    |
| 19               | 1 (0,1 %)    |
| Valores perdidos | 6 (0,8 %)    |

La saturación de frecuencias en los grupos de edad de 14 y 15 años es consistente con lo que se plantea en la teoría, que menciona que el alumnado de tercero de secundaria debe estar cumpliendo los 15 años durante el tercer año de secundaria. Específicamente, la media es de 14,60. Todo lo anterior se señala bajo la consideración legitimada por el SEM de que el alumnado debe de entrar a primero de primaria a los seis años cumplidos.

### 6.1.3. Lugar de nacimiento del alumnado, de sus padres y madres

En relación al *lugar de nacimiento del alumnado*, cabe señalar que la mayoría (63 %) nació en el municipio en donde se encuentra la escuela secundaria en la que estudia actualmente. El hecho de que un 36 % nos diga que no nació en el municipio donde estudia actualmente, representa un número importante de movilidad del alumnado<sup>171</sup>.

Al comprobar los lugares de procedencia del alumnado que no nació en el municipio de su escuela, se comprobó, como muestra la Tabla 6.3, que en una gran parte (67,3 %) habían nacido en otros municipios dentro del mismo estado, y el resto, repartidos por igual, habían nacido en otros estados o en la Ciudad de México. Destacamos la categoría de la Ciudad de México debido a que representa el porcentaje más alto entre los demás estados y, además, por tratarse de la capital del país.

---

<sup>171</sup> Es de destacarse que las cifras anteriores puedan no cuadrar exactamente con el municipio en el que mencionan haber nacido, debido a que, por el tipo de respuestas que dieron en el reactivo de *municipio y estado donde naciste*, se percibe que confunden localidad con municipio, siendo el municipio un territorio que incluye a la localidad.

**Tabla 6.3 Lugares de nacimiento del alumnado que no nació en donde estudia actualmente**

| Lugar de Nacimiento   | Total       |
|---|-------------|
| Otro municipio del estado diferente al municipio en el que vive actualmente | 67,3 % (99) |
| Otro estado diferente al que vive actualmente                               | 16,3 % (24) |
| Ciudad de México  | 16,3 % (24) |

Del alumnado que contestó que no había nacido en el municipio en donde estudia actualmente (36 %), el 76 % señaló que lleva viviendo ahí más de 5 años. Ello nos sugiere que la mayoría del alumnado ha estado en el municipio desde antes de comenzar su pubertad, lo cual quiere decir que la construcción de la identidad, que se desarrolla en este periodo, ha sido construida en donde vive actualmente. Esto posteriormente nos podrá justificar rasgos de arraigo, o lo que nosotros llamaríamos Sentimiento de Pertenencia, al lugar en el que residen.

Al comprobar la movilidad del alumnado por estado, cabe señalar que, a nivel de movilidad *intraestatal*, se observó que el Estado de México encabeza la lista con un 78 %, seguido del estado de Tlaxcala con un 71,1 % y, finalmente, Morelos, con un 52 %. Por otro lado, con respecto a la movilidad *interestatal*, se observó que es Morelos quien más alumnado tiene de otro estado (48 %), seguido del estado de Tlaxcala (28,9 %) y, finalmente, el Estado de México (21,1 %).

En cuanto al *lugar de nacimiento de los padres y las madres del alumnado* (ver gráficos 6.4 y 6.5), podemos decir que una gran parte de los padres y madres del alumnado nacen en el mismo estado en donde estudian sus hijos/as, y que alrededor de un 30 % de padres y de madres del alumnado no nació en el municipio en donde actualmente estudian sus hijos/as. Hay, pues, un porcentaje importante de emigración, tanto a nivel *intraestatal* como *interestatal*, destacándose de manera importante en esta última categoría la emigración de la Ciudad de México a los estados.

Figura 6.4. Lugar de nacimiento de los padres

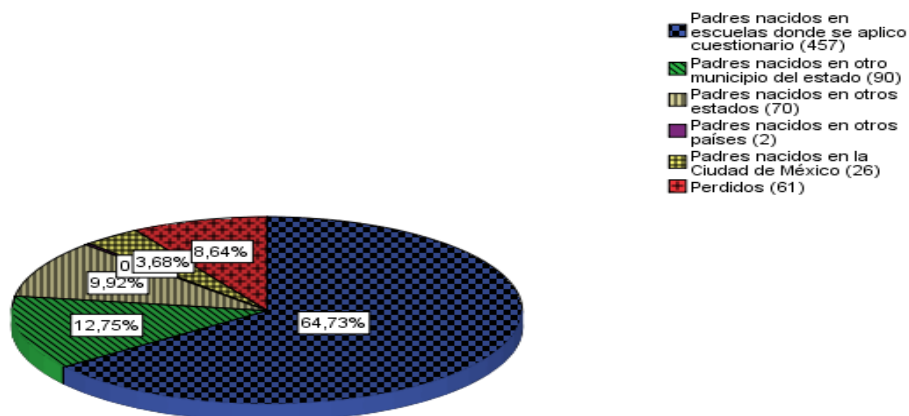
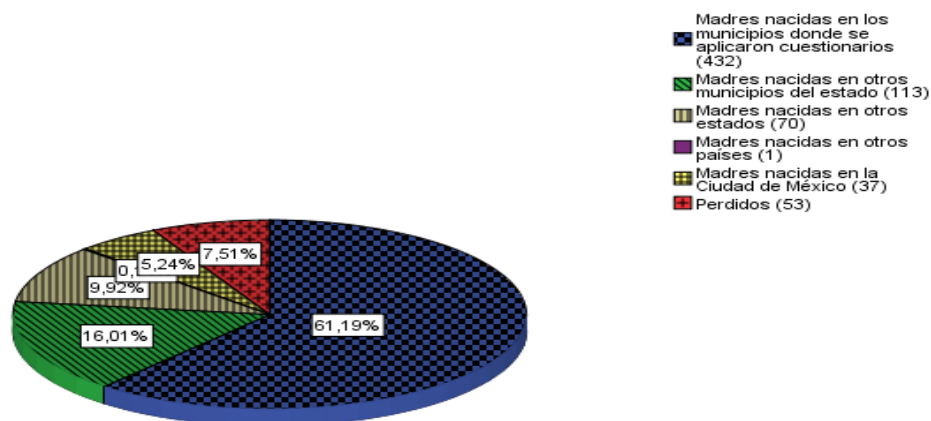


Figura 6.5 Lugar de nacimiento de las madres



Se comprobó el lugar de nacimiento de los padres y madres por estado para evidenciar la movilidad familiar en cada uno de ellos (ver Tablas 6.4 y 6.5). Lo que nos mostró este resultado fue que en los estados de Morelos y Tlaxcala se ha producido mayor movilidad y que los padres y madres del alumnado proceden en mayor grado de otros municipios del mismo estado (*movilidad intraestatal*) así como de otros estados (*movilidad interestatal*), junto con los que emigran de la Ciudad de México.

## Análisis de resultados

También es interesante observar, en cada estado, cómo los porcentajes con respecto al origen de padre y madre son muy similares, lo que nos hace pensar que la movilidad se hace posiblemente en pareja, es decir, emigran juntos.

**Tabla. 6.4 Lugar de nacimiento de padres y madres por estado**

|   | Tlaxcala       |                | Estado de México |                 | Morelos        |                |
|---|----------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
|   | Padre          | Madre          | Padre            | Madre           | Padre          | Madre          |
| Nacimiento en el municipio donde se aplicaron los cuestionarios                 | 51,4 %<br>(55) | 48,6 %<br>(54) | 86,1 %<br>(303)  | 80,1 %<br>(286) | 53,2 %<br>(99) | 49,7 %<br>(92) |
| Nacimiento en otros municipios del mismo estado en donde se aplicó cuestionario | 25,2 %<br>(27) | 29,7 %<br>(33) | 9,4 %<br>(33)    | 14,3 %<br>(51)  | 16,1 %<br>(30) | 15,7 %<br>(29) |
| Nacimiento en otros estados   | 15,0 %<br>(16) | 14,4 %<br>(16) | 3,4 %<br>(12)    | 2,8 %<br>(10)   | 22,6 %<br>(42) | 23,8 %<br>(44) |
| Nacimiento en la Ciudad de México   | 8,4 %<br>(9)   | 7,2 %<br>(8)   | 0,9 %<br>(3)     | 2,5 %<br>(9)    | 7,5 %<br>(14)  | 10,8 %<br>(20) |
| Nacimiento en otro país   | 0              | 0              | 0,3 % (1)        | 0,3 % (1)       | 0,5 % (1)      | 0              |

### 6.1.4 Escolaridad del padre y de la madre

Como puede verse en la Tabla 6.5, en donde se recoge el nivel de estudios de los padres y las madres, los porcentajes más altos se concentran en la primaria, tanto en los padres como en las madres, seguido del grado de secundaria. Esto es, la mayoría de los padres y las madres sólo han alcanzado el nivel de educación básica. Cabe destacar que el nivel de estudios denominado *sin estudios* cuenta con un porcentaje mayor que el denominado *posgrado*, tanto en el caso del padre como en el de la madre.

**Tabla 6.5 Escolaridad del padre y de la madre**

|                 | Padre        | Madre        |
|-----------------|--------------|--------------|
| A) Sin estudios | 6,1 % (43)   | 10,9 % (77)  |
| B) Primaria     | 30,5 % (215) | 32 % (226)   |
| C) Secundaria   | 29 % (205)   | 24,1 % (170) |
| D) Técnico      | 5,1 % (36)   | 6,1 % (43)   |
| E) Bachillerato | 13,2 % (93)  | 12 % (85)    |
| F) Licenciatura | 10,6 % (75)  | 10,9 % (77)  |
| G) Posgrado     | 2,7 % (19)   | 2,5 % (18)   |
| H) Perdidos     | 2,5 % (18)   | 1,4 % (10)   |
| Total           | 100 % (706)  | 100 % (706)  |

El *nivel de estudios de los padres y las madres* podría ser una variable importante a tener en cuenta en nuestro estudio. Esto lo sostenemos porque en el estudio de la IEA (Torney-Purta et al., 2001) el nivel de estudio de los padres y las madres se consideró como un predictor consistentemente positivo en la prueba sobre conocimientos cívicos. Asimismo, Guevara y Tirado (2006) aseguran que tanto la escolaridad de los padres y madres como las expectativas de estudio y el número de libros en casa son las variables que presentan las correlaciones más altas en estudios relacionados con la ciudadanía en la adolescencia.

Para profundizar en el nivel de estudios de los padres y las madres, presentamos en la Tabla 6.6 este nivel de estudios por estado. En ella, podemos observar que es en Morelos donde se observa un mayor nivel de estudios tanto de padres como de madres, esto es, alrededor de un 20 % ha llegado a la licenciatura; después se encuentra el estado de Tlaxcala y, luego, el Estado de México.

**Tabla 6.6 Nivel de estudios del padre y de la madre por estado**

| Escolaridad     | Tlaxcala    |             | Estado de México |             | Morelos     |             |
|-----------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|-------------|
|                 | Padre       | Madre       | Padre            | Madre       | Padre       | Madre       |
| A) Sin estudios | 4,1 % (5)   | 1,7 % (2)   | 9 % (35)         | 18,9 % (74) | 1,5 % (3)   | 0,5 % (1)   |
| B) Primaria     | 23,1 % (28) | 28,9 % (35) | 42,7 % (167)     | 44 % (172)  | 10,3 % (20) | 9,8 % (19)  |
| C) Secundaria   | 42,1 % (51) | 38 % (46)   | 28,6 % (112)     | 20,2 % (79) | 21,6 % (42) | 23,2 % (45) |
| D) Técnico      | 2,5 % (3)   | 3,3 % (4)   | 2,3 % (9)        | 2 % (8)     | 12,4 % (24) | 16 % (31)   |
| E) Bachillerato | 11,6 % (14) | 14 % (17)   | 5,6 % (22)       | 5,4 % (21)  | 29,4 % (57) | 24,2 % (47) |
| F) Licenciatura | 11,6 % (14) | 9,1 % (11)  | 7,2 % (28)       | 5,4 % (21)  | 17,0 % (33) | 23,2 % (45) |
| G) Posgrado     | 0           | 0,8 % (1)   | 1,8 % (7)        | 2,8 % (11)  | 6,2 % (12)  | 3,1 % (6)   |
| H) Perdidos     | 5 % (6)     | 4,1 % (5)   | 2,6 % (10)       | 1,3 % (5)   | 1 % (2)     | 0           |
| Total           | 100 % (121) | 100 % (121) | 100 % (391)      | 100 % (391) | 100 % (194) | 100 % (194) |

Para un manejo más eficaz de este dato contextual, se dicotomizó la variable en dos grandes grupos: 1) *Nivel de Estudios Básico*, agrupando las categorías A, B y C, y 2) *Nivel de Estudios Alto*, agrupando el resto de categorías y exceptuando los valores perdidos del sistema. Esta nueva categorización se utilizará cuando se quiera comparar datos en donde intervenga esta variable. Para dar un panorama general, es propicio mencionar que la mayoría de los padres y las madres se ubican en la categoría de *Nivel de Estudios Básico*. Ello nos señala una tendencia de bajos niveles de estudio, en general.

Se encontraron diferencias significativas entre el nivel de estudios del padre y el de la madre ( $\chi^2=234,70 / \alpha=0,00$ ), ya que los padres presentan un mayor nivel de estudios. Que los hombres tengan mayores niveles de estudio que las mujeres es un dato altamente reconocido por la

## Análisis de resultados

sociedad mexicana, que puede evidenciarse a través del tipo de apoyos de discriminación positiva que reciben las mujeres para elevar sus niveles educativos. Esto es, el *Programa de Oportunidades* de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) en su componente educativo otorga montos más elevados para las mujeres, tanto en secundaria como en el nivel medio superior (SEDESOL s.f.).

Sin embargo, sorprende gratamente, como se verá a lo largo del capítulo, que muchas de las diferencias significativas se observan en alumnado de madres con *Niveles de Estudio Altos*. Es decir, que aunque sean pocas las mujeres que han alcanzado estos niveles, comparadas con los hombres, marcan diferencias más significativas que en el caso de hombres con *Niveles de Estudio Altos*.

### 6.1.5 Ocupación del padre y la madre

La ocupación más frecuente entre los padres es la de empleado, seguida por la de comerciante y obrero, mientras que la mayoría de las madres de la muestra, es decir, casi un 70 %, se dedican al hogar como primera ocupación, seguida de la actividad de empleada y comerciante. En la Tabla 6.7 se puede ver la distribución de frecuencias en función de la ocupación.

**Tabla 6.7 Ocupación del padre y de la madre**

| Escolaridad                       | Padre        | Madre        |
|-----------------------------------|--------------|--------------|
| A) Agricultor                     | 14,6 % (103) | 1 % (7)      |
| B) Obrero                         | 15 % (106)   | 1,4 % (10)   |
| C) Comerciante                    | 21,5 % (152) | 6,8 % (48)   |
| D) Empleado                       | 22,2 % (157) | 11,9 % (84)  |
| E) Hogar                          | 0,6 % (4)    | 66,9 % (472) |
| F) Profesionista                  | 3,7 % (26)   | 2,1 % (15)   |
| G) Chófer, transportista, taxista | 3,8 % (27)   | 0            |
| H) Maestro                        | 5,1 % (36)   | 5,9 % (42)   |

Los datos anteriores nos evidencian que se está hablando de una muestra con una familia que, en la mayoría de los casos, sigue roles tradicionales de género. Esto llama la atención en el sentido de que, a pesar de que en muchos casos se requeriría que ambos padres trabajasen para una mejor economía familiar, dado que por los niveles de estudio se puede deducir bajo poder adquisitivo, esto no se convierte en un factor determinante para cambiar determinadas prácticas relacionadas con el género (o sea, que la mujer trabaje).

### 6.1.6 Expectativas personales sobre el nivel de estudios

Las expectativas que tiene el alumnado sobre su nivel de estudios son muy elevadas. Así, podemos observar en la Tabla 6.8 que los mayores porcentajes se concentran en tener un nivel de postgrado (41,6 %), seguido por el de licenciatura (34,1 %), mientras que sólo un 6,7 % menciona que se quedará en el nivel de secundaria. Es interesante mencionar que, en muchos casos, el alumnado preguntaba el significado de postgrado, y una vez que se les explicaba continuaban contestando.

**Tabla 6.8 Expectativas personales sobre el nivel de estudios**

|                 |              |
|-----------------|--------------|
| A) Secundaria   | 6,7 % (47)   |
| B) Técnico      | 5,7 % (40)   |
| C) Bachillerato | 9,1 % (64)   |
| D) Licenciatura | 34,1 % (241) |
| E) Postgrado    | 41,6 % (294) |
| F) Perdidos     | 2,8 % (20)   |
| Total           | 100 % (706)  |

De manera particular, cabe señalar que Morelos concentra la mayor parte de sus frecuencias en el nivel del postgrado (62,9 %), como se observa en la Tabla 6.9, seguido de Tlaxcala (42,1 %). Por otro lado, observamos que el Estado de México en donde tiene la mayor concentración de casos es en la licenciatura (36,6 %). Estos datos se pueden corresponder con el nivel de estudios alcanzados por los padres y las madres, pues es en Morelos en donde tanto los padres como las madres han alcanzado el mayor nivel de estudios.

**Tabla 6.9 Distribución de la muestra por las expectativas personales sobre el nivel de estudios en función del estado**

|              | Tlaxcala    | Estado de México | Morelos      |
|--------------|-------------|------------------|--------------|
| Secundaria   | 3,3 % (4)   | 10,7 % (42)      | 0,5 % (1)    |
| Técnico      | 5 % (6)     | 7,7 % (30)       | 2,1 % (4)    |
| Bachillerato | 12,4 % (15) | 10 % (39)        | 5,2 % (10)   |
| Licenciatura | 35,4 % (43) | 36,6 % (143)     | 28,4 % (55)  |
| Postgrado    | 42,1 % (51) | 30,9 % (121)     | 62,9 % (122) |
| Perdidos     | 1,7 % (2)   | 4,1 % (16)       | 1 % (2)      |
| Total        | 100 % (121) | 100 % (391)      | 100 % (194)  |



### **6.1.7 Computadora e Internet en Casa**

El 43,3 % del alumnado dice tener computadora en casa; de este porcentaje, el 20,3 % menciona contar con Internet en casa. Estos resultados nos hablan de que tanto la computadora como el Internet no son una herramienta de fácil acceso o cotidiana para la mayoría del alumnado.

El estado con más alumnos con computadora es Morelos (70,1 %), seguido de Tlaxcala (34,7 %) y, finalmente, el Estado de México (32,7 %). El servicio de Internet lo tiene el 52,1 % del alumnado del estado de Morelos, el 13,2 % del estado de Tlaxcala y el 6,6 % del Estado de México. Lo que se menciona en la teoría sobre el acceso a las nuevas tecnología se evidencia en este tipo de respuestas, donde vemos que la mayoría del alumnado no cuenta con una computadora en casa y tampoco con el servicio de Internet. Esta cuestión va abriendo la brecha entre los que tienen acceso a las tecnologías y los que no.

## **6.2 Estructura para el análisis de resultados, según los componentes del Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural**

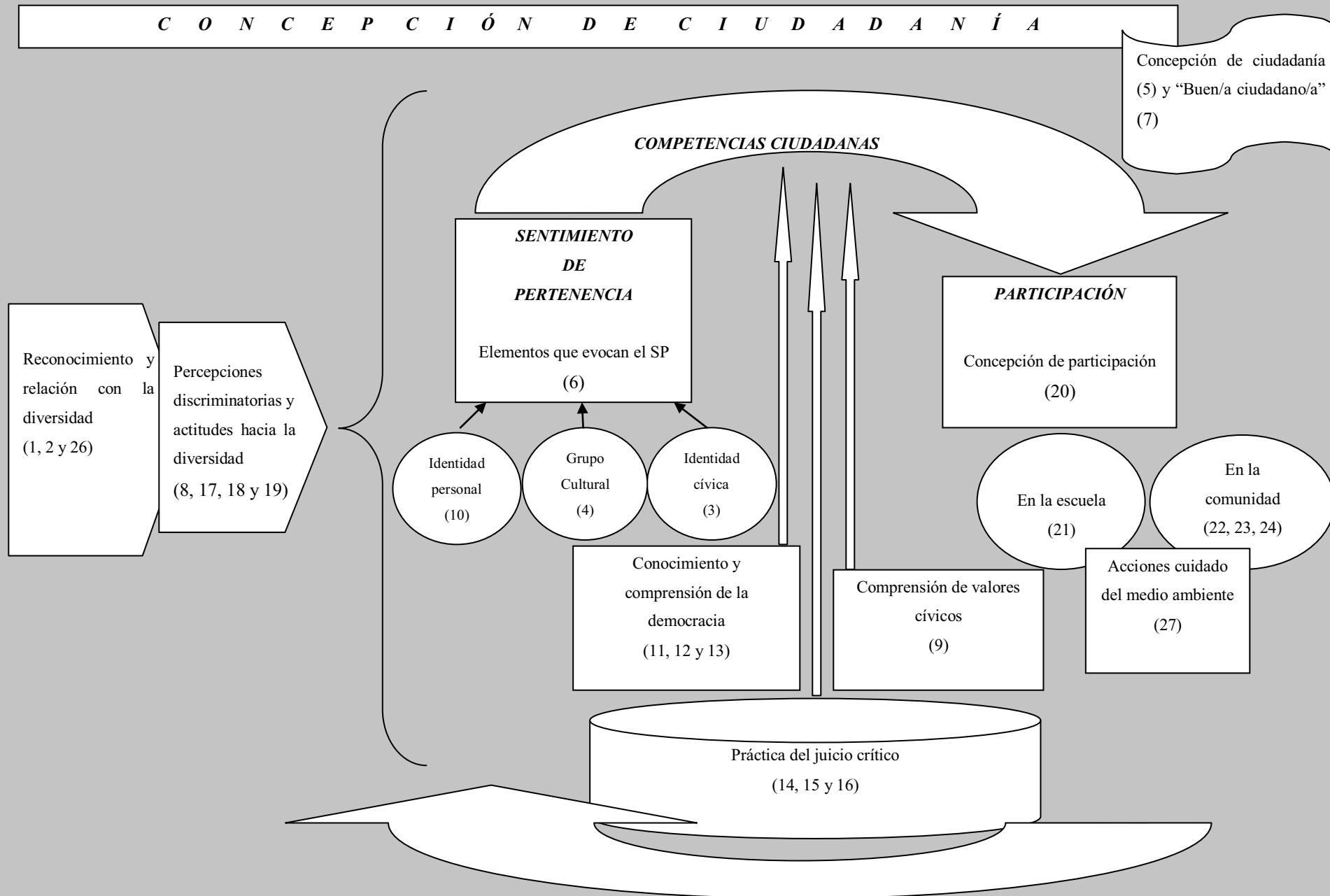
En este apartado se presenta el esquema para abordar el análisis de resultados, según el MFCDEI, expuesto en el apartado 3.3. En dicho esquema se incluyen las preguntas del cuestionario, que responden a cada componente<sup>172</sup>. Posteriormente, se menciona cómo se presentarán los resultados obtenidos.

---

<sup>172</sup> A partir de este momento, llamaremos *dimensiones* a los componentes del modelo, dado que se han operativizado en el cuestionario en *dimensiones* y *subdimensiones*.

**Esquema 6.6 Esquema de análisis para interpretar los datos a la luz del modelo de Ciudadanía Democrática e Intercultural**

*C O N C E P C I Ó N D E C I U D A D A N Í A*



### **6.3 Análisis de resultados según las dimensiones del cuestionario**

Los resultados se presentarán por dimensiones y según el siguiente orden, que se corresponde con la mecánica de funcionamiento expuesta anteriormente:

- 1) Concepción de ciudadanía
- 2) Interculturalidad
- 3) Sentimiento de Pertenencia
- 4) Competencias ciudadanas
- 5) Participación

La mecánica del análisis de las dimensiones será la siguiente: los ítems o reactivos del cuestionario en cada dimensión serán los que nos marquen la pauta para el análisis, esto es, cada uno de los reactivos se analizará a nivel descriptivo de la muestra total, para posteriormente ir profundizando en sus resultados, relacionándolos con variables contextuales consideradas relevantes, así como con otros ítems de la misma dimensión o de otras dimensiones. Cuando se considere oportuno, estos resultados se irán corroborando y completando con otros procedentes de las entrevistas del profesorado y/o del marco teórico. A medida que se avanza, se irán poniendo síntesis o conclusiones parciales que ayuden o faciliten la comprensión del apartado de resultados.

#### **6.3.1 Concepción de Ciudadanía**

El propósito de esta dimensión es conocer la concepción de ciudadanía del alumnado. La dimensión consta de dos ítems: 5 y 7.

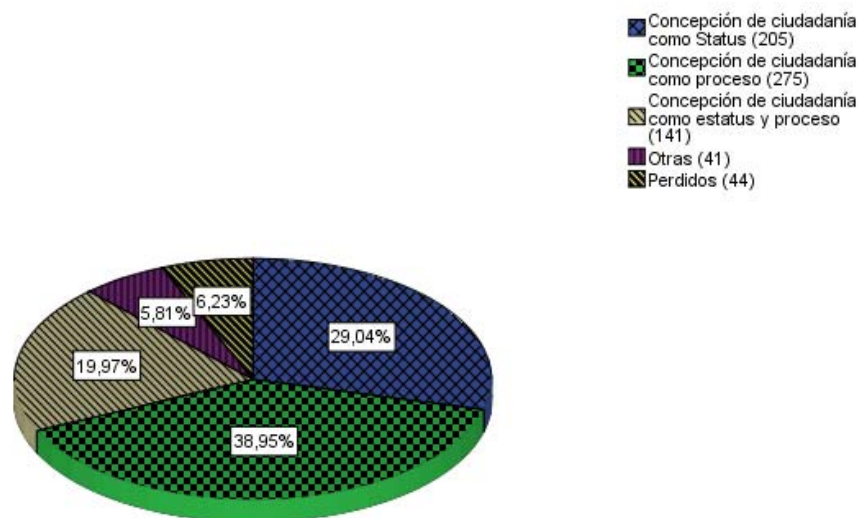
El primero de los ítems de esta dimensión (ítem 5) busca conocer la concepción de ciudadanía que tiene el alumnado a través de cuestionarlo abiertamente con el siguiente reactivo: *¿Qué significa para ti ser “ciudadano o ciudadana”?*

Se abordará el reactivo bajo la consideración de que la ciudadanía está conformada por dos elementos vertebrales: el *estatus* y el *proceso*. Por el tipo de respuestas obtenidas, se elaboró un cuerpo de categorías que, por un lado, agrupa las respuestas relacionadas con una visión de

ciudadanía como *estatus* y, por otro, las respuestas relacionadas con una visión de ciudadanía como *proceso*, y una más que agrupa a ambas. Esta tercera clasificación identifica al alumnado que tiene una concepción más completa e íntegra de ciudadanía.

Bajo la pregunta que nos ocupa (ítem 5), hemos obtenido la siguiente distribución de respuestas, siendo el porcentaje más alto el de alumnado con una concepción como *proceso*, seguida de una concepción de *estatus* y, finalmente, una de *estatus y proceso*.

**Figura 6.7 Concepción de ciudadanía**



Dado que se trató de una pregunta abierta, cabe destacarse los criterios de categorización:

- Las respuestas que tienen que ver con el reconocimiento del estatus legal que el Estado hace de los/as ciudadanos/as dentro de una comunidad, es decir, las que tienen que ver con territorialidad, han sido ubicadas en la categoría de “Concepción de ciudadanía como *estatus*”. Específicamente, cuando el alumnado reconoce que el ser ciudadano/a tiene que ver con el *haber nacido en algún lugar*, por *estar*

## Análisis de resultados

*viviendo en ese momento en algún lugar* o por el simple hecho de *ser de un lugar*. Algunas respuestas que representan esta categoría, son:

“Pertener a una ciudad en la cual nací” (Alumna de Morelos).

“Sentido de pertenencia al lugar donde vives” (Alumna de Morelos).

“Ser parte de una comunidad o municipio” (Alumno del Estado de México).

Otras respuestas integradas en esta categoría son las que señalan un sentimiento de *orgullo por ser* de México, de algún estado de la República o de alguna comunidad. Diversos autores (Torney-Purta et al., 2001; Hess y Turney, 1967; Dalton, 1999) coinciden en que este *orgullo de ser* implica un sentido de adhesión al estado y es un buen principio para pensar en una futura ciudadanía sólida. Sin embargo, el concepto no alcanza a expresar un compromiso activo que beneficie la convivencia ciudadana. Esta afirmación puede sustentarse también en la percepción del profesorado entrevistado:

“Yo creo que el mexicano se siente orgulloso de ser mexicano por tradición, pero en realidad nos falta preparación” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

Contrario a lo que podría pensarse, en el estudio de la IEA (Torney-Purta et al. 2001), alumnado de países con democracias tradicionalmente estables y participativas como Suiza e Inglaterra presentan resultados por debajo de la media con respecto al sentirse *orgullosos de ser* de esos países. Esto puede deberse a que son alumnos y alumnas críticos que alcanzan a ver algunas deficiencias de sus propios sistemas. En el caso mexicano, ya que encontramos varias respuestas en este sentido, habría que pensarlas como producto de dos posibles posturas: como resultado de una eficiente reproducción meramente patriótica de símbolos nacionales, o como consecuencia de una conciencia de los derechos y obligaciones como mexicano/a. Por comentarios como el de la profesora o por resultados con respecto al juicio crítico, este orgullo nacional puede deberse, principalmente, aunque no en exclusiva, a la primera postura.

“Ser mexicana de mi país y estar orgullosa de ser mexicana” (Alumna de Tlaxcala).

“Ser de un país y estar orgulloso de ser de ese país” (Alumno de Tlaxcala).

- En la categoría *Concepción de ciudadanía como proceso*, se tomaron en cuenta las respuestas relacionadas con la implicación activa y comprometida del alumnado con él mismo y la comunidad. Específicamente, se trata de cuando el alumnado señala una o más competencias ciudadanas, entre las que cabe destacar el conocimiento y comprensión de la democracia, de los derechos y obligaciones y de los valores cívicos, así como la participación.

“Que tengo derechos así como también obligaciones” (Alumna de Morelos).

“Es poder expresarme libremente” (Alumna de Morelos).

“Participar en algo social para mejorar las cosas” (Alumna Estado de México).

- Bajo la categoría *Concepción de ciudadanía como estatus y proceso*, se agruparon las respuestas que señalan tanto un sentimiento de pertenencia (*al lugar de nacimiento/ al lugar de donde se vive/ ser de algún lugar*) así como a una o más competencias ciudadanas. A esta categoría la denominaremos en lo sucesivo como la *visión integral* de ciudadanía, para distinguirla de las anteriores categorías.

“Significa poder expresarme y opinar en mi localidad y que me tomen en cuenta. Significa formar parte de mi localidad” (Alumno del Estado de México).

“Significa que tengo derechos y obligaciones y que formo parte de un estado o país” (Alumna de Morelos).

“Significa ser parte de una población, tratar de mantenerla limpia... que crezca” (Alumno de Morelos).

- En la categoría de *Otras*, se han colocado respuestas que no ha sido posible ubicar en las anteriores categorizaciones:

“No es nada” (Alumna de Tlaxcala).

Es de mencionarse que sólo un 6,23 % de toda la muestra no respondió esta pregunta. Los porcentajes de no respuesta se concentran, sobre todo, en Tlaxcala (15,7 %), seguido de Morelos (6,7 %) y, finalmente, en el Estado de México (3,1 %). Es posible que estos porcentajes disminuyan en Morelos y Estado de México debido a que, al observar que el alumnado no contestaba en Tlaxcala, que fue donde se realizó la primera aplicación, en los posteriores estados se insistió al alumnado, tanto grupalmente como individualmente, que respondiera. La falta de respuestas se

## Análisis de resultados

puede atribuir a que el alumnado prefiere responder preguntas cerradas que abiertas, o también al hecho de que dar una concepción de ciudadanía implica reflexión y quizá este tipo de alumnado no estaba dispuesto a hacerlo. Esto lo podemos sustentar con la respuesta que dio una alumna en la categoría de *Otros*, al responder “*es algo muy complicado de decir*” (Alumna de Estado de México). También podemos observar que los que no contestaron son más hombres (8,5 %) que mujeres (4 %). Esto se puede atribuir a que las mujeres evidencian mayor compromiso y responsabilidad, en general, lo cual sustentamos en comentarios del profesorado:

“La mujer está demostrando la capacidad que tiene. Inclusive aquí en la secundaria se demuestra con los promedios y la madurez de las mujeres. Sí hay hombres responsables, pero la mujer demuestra más responsabilidad y madurez en esta etapa de la secundaria” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

Lo destacable de las categorizaciones anteriores es que se observa que el mayor número de respuestas se ubican en la concepción de una ciudadanía como proceso (39 %). Es decir, en el nivel que podríamos considerar el término medio de una visión ideal de lo que, a nuestro juicio, debería ser considerado como ciudadanía.

Se ha mencionado en la teoría que México es un país que se encuentra en un proceso de transición ciudadana, es decir, que está pasando de ser una sociedad con una concepción de ciudadanía como estatus a una visión de ciudadanía como proceso (Woldenberg, 2007). Las respuestas del alumnado nos confirman precisamente que la frecuencia más elevada se encuentra en el nivel de transición entre la visión más básica de ciudadanía y la más sólida.

El menor número de casos, dentro de las concepciones de ciudadanía, se encuentra en la *Concepción de ciudadanía integral* (20 %), lo que nos corrobora que aún hay un camino por recorrer hacia una visión que contemple tanto la visión de estatus como de proceso. Es de destacar que el 29 % evidencia una concepción de ciudadanía como estatus, es decir, el nivel más básico en la concepción de ciudadanía.

Para complementar lo anteriormente dicho, cabe señalar que un 35 % de toda la muestra dio un solo argumento para definir la ciudadanía como proceso (“Persona que al cumplir la mayoría de edad tiene el derecho a votar por la comunidad” [Alumna de Tlaxcala]), mientras que un 29 % dio dos o más argumentos para definir su concepción de ciudadanía (“Pertener a un mismo lugar, en el cual puedes tomar decisiones y opinar” [Alumna de Morelos]). Lo anterior nos indica que, aunque se

avanza hacia concepciones de ciudadanía como proceso, aún debe hacerse mucho para enriquecer las visiones del alumnado.

En este sentido, resulta interesante comparar estos resultados con los del estudio catalán de Cabrera et al. (2005). En esta comparación, se observa una tendencia más consistente del alumnado mexicano hacia una visión de ciudadanía como proceso que la del alumnado catalán: un 54,8 % de este alumnado asocia la ciudadanía a un territorio, mientras que en México sólo lo considera así un 29 % (el resto lo asocia a una concepción de proceso, e incluso a una *visión integral*).

El que el alumnado mexicano presente una concepción de ciudadanía menos ligada al territorio y más a una visión de proceso, puede deberse al énfasis sobre el cual se ha estado insistiendo desde el programa de estudios de 1999, que es el de hacer más vivenciales los procesos relacionados con la ciudadanía.

La concepción de ciudadanía presenta diferencias significativas con respecto al *sexo* ( $\chi^2=15,31 / \alpha=0,00$ ), al *tipo de localidad* ( $\chi^2=16,20 / \alpha=0,00$ ), al *nivel de estudios de las madres* ( $\chi^2=12,49 / \alpha=0,00$ ) y *los padres* ( $\chi^2=12,72 / \alpha=0,00$ ) y a los Programas de Estudio que cursa el alumnado ( $\chi^2=33,00 / \alpha=0,00$ ).

- Con respecto al sexo, es de destacar que las mujeres tienen una concepción de ciudadanía más centrada en una *visión integral* que los hombres, quienes están centrados más en una *concepción de ciudadanía como estatus*. El dato de que las mujeres tengan una concepción más integral se puede sostener en lo que el estudio de Oswald y Schmid (1988) señala, que a pesar de que el alumnado masculino parece más involucrado en cuestiones ciudadanas, en general, cuando se trata de analizar acciones más puntuales de la ciudadanía, las mujeres evidencian un mayor compromiso. Si se reemplazaban las preguntas generales sobre interés político por preguntas sobre tópicos específicos, las mujeres se interesaban más que los hombres en temas políticos (Oswald y Schmid, 1998).

Es también de destacar que, en el estudio de 1975, la brecha entre las percepciones de hombres y mujeres sobre temas relacionados con la ciudadanía era significativa, y en el estudio más reciente de la IEA (Torney-Purta et al., 2001) se ha ido cerrando. Es decir, no se encuentran diferencias significativas entre niños y niñas en 27 de los 28 países cuando la comparación se hace sin controlar otras variables.



## Análisis de resultados

- Con respecto a las diferencias significativas por *tipo de localidad*, se observa que las localidades donde más del 50 % habla alguna lengua indígena tienen una *concepción de ciudadanía más como proceso* (53,3 %) que el alumnado que habita en comunidades donde la mayoría es castellanoparlante (36,6 %). Esto puede deberse a que, por el sentido comunitario característico de los pueblos indígenas, su implicación en la comunidad sea más activa que en las localidades castellanoparlantes que pueden responder a modelos más individualistas y, por lo tanto, de menor participación hacia el interior de la comunidad.

- Al compararlo con el nivel de estudios de sus padres y madres, vemos que el alumnado de padres y madres con niveles superiores a los de la educación básica tiene una visión más integral de la ciudadanía. Esto responde a que el nivel socioeducativo de las familias dota a los hijos/as de horizontes culturales más amplios por el tipo de lecturas y de información que circula de manera natural en los hogares, formándoles en perspectivas integrales sobre su concepción de ciudadanía.

- Con respecto a los Programas de Estudio, cabe mencionar que las diferencias sólo se observan entre el alumnado que tiene una concepción de proceso y quienes tienen una concepción de estatus (por programa cursado) porque, en lo que respecta a la *visión integral*, alumnado de ambos programas cubren el mismo porcentaje (21 %), como puede verse en la Tabla 6.10.

**Tabla 6.10 Concepción de ciudadanía y Programa cursado (de toda la muestra)**

|               | Concepción Estatus | Concepción Proceso | Concepción Estatus y Proceso |
|---------------|--------------------|--------------------|------------------------------|
| Programa 1999 | 23,5 %             | 50,1 %             | 21,1 %                       |
| Programa 2006 | 41 %               | 30 %               | 21,6 %                       |

Sorprende que la visión del alumnado que cursa el programa de 1999 sea más de proceso que alumnado que piloteó el programa de 2006, cuando aparentemente en el nuevo programa se busca una mayor implicación del alumnado hacia las cuestiones ciudadanas. Esta situación puede atribuirse a que, como se menciona en la teoría, el aterrizaje de un nuevo currículo es cuestión de mucho tiempo, para que los propósitos más sutiles logren ser aprehendidos por el alumnado. Asimismo, a lo largo del análisis se ha percibido que el profesorado menciona requerir actualización sobre los temas relacionados con la FC, por lo que tiempo y actualización de profesorado pueden ser unas de las razones por las cuales el alumnado que cursa el nuevo programa no tiene una visión de la ciudadanía como proceso bien arraigada. Además, es importante recordar

el hecho de que quienes están siendo considerados alumnos/as del nuevo programa se encuentran considerados en fase de pilotaje.

En la teoría también hemos insistido en el contexto como un elemento vertebral para la FC; por tanto, por los resultados obtenidos, podríamos atribuir que el Estado de México, que es quien no piloteó el nuevo programa, ha sido más apto para mostrar a su alumnado que la ciudadanía es más una cuestión de participación que una cuestión ligada al territorio.

- En el segundo reactivo de la dimensión de Ciudadanía (ítem 7), se le pidió al alumnado que valorara lo que significa ser un *Buen ciudadano mexicano*. Sus respuestas se distribuyen en la Tabla 6.11.

**Tabla 6.11 Valoración de un Buen/a Ciudadano/a Mexicano/a**

| <i>¿En qué medida consideras a las siguientes personas como buenos(as) ciudadanos(as) mexicanos(as)?</i>     | <i>Nada</i>  | <i>Algo</i>  | <i>Mucho</i> | <i>Media</i> |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| A) Quien vota en cada elección   | 3,3 % (23)   | 37,4 % (264) | 59,1 % (417) | 2,55         |
| B) Quien participa en un partido político  | 22,7 % (160) | 59,9 % (423) | 17,3 % (122) | 1,94         |
| C) Quien participa en una propuesta pacífica contra leyes injustas   | 20,1 % (142) | 39,9 % (282) | 39,8 % (281) | 2,19         |
| D) Quien conoce la historia de su país   | 5,4 % (38)   | 32,9 % (232) | 61,6 % (434) | 2,56         |
| E) Quien se informa sobre temas políticos en el periódico, en la radio o en la televisión                    | 14,6 % (103) | 58,5 % (413) | 26,5 % (187) | 2,11         |
| F) Quien participa en actividades que benefician a las personas de su comunidad y promueven derechos humanos | 5,1 % (36)   | 31,3 % (221) | 63,5 % (448) | 2,58         |
| G) Quien demuestra respeto por los representantes del gobierno   | 15,9 % (112) | 49,3 % (348) | 34,6 % (244) | 2,18         |
| H) Quien participa en actividades para proteger el medio ambiente  | 3,7 % (26)   | 24,8 % (175) | 71,5 % (505) | 2,68         |

En la tabla anterior se puede observar que la mayoría del alumnado concentra sus respuestas en que son *muy buenos ciudadanos mexicanos* los que *participan en actividades para proteger el medio ambiente, los que practican alguna actividad que beneficia a la comunidad y promueven los derechos humanos, los que conocen la historia de su país y quienes votan en cada elección*. Lo anterior nos evidencia que el alumnado asocia actos de buena ciudadanía principalmente con cuestiones de participación social y no tanto con actos relacionados con la política: esto se observa en el hecho de que sólo un 17,3 % considera como *muy buen ciudadano mexicano a aquel que participa en algún partido político* y sólo un 26,6 % considera como *muy buen ciudadano mexicano a aquel que se informa sobre temas políticos en los medios masivos de comunicación*.

## Análisis de resultados

Para profundizar en el ítem 7, éste se trató como una escala de actitud tipo *Likert*, formada por 8 reactivos, cuyos puntajes oscilan de 1 a 3. En dicha escala, la puntuación teórica máxima posible es de 24 y la mínima de 8, siendo la puntuación neutra de 16. La muestra total del alumnado obtuvo una media de 18,86, lo que indica una actitud positiva hacia las acciones postuladas como actos de buena ciudadanía.

En el estudio mexicano de Guevara y Tirado (2006), las acciones que el alumnado considera como las que representan a un buen ciudadano son similares a las de nuestro estudio, aunque difieren en el orden, como puede verse a continuación: actividades en beneficio de la comunidad, acciones para proteger el medio ambiente, quien vota en las elecciones y quien promueve derechos humanos. Esta misma situación se presenta con respecto a los resultados del estudio internacional del IEA (Torney-Purta et al., 2001). A nivel internacional, se encuentra en primer lugar la promoción de los derechos humanos, seguido de las actividades en beneficio de la comunidad, el derecho al voto y la protección del medio ambiente<sup>173</sup>.

El alumnado del estudio catalán de Cabrera et al. (2005), en una respuesta abierta destacó como elementos de una buena ciudadanía el cumplir con los derechos y las obligaciones, votar en las elecciones, seguido del respeto y ayuda a las demás personas que lo rodean y hacer algo por la comunidad. Finalmente, también destaca la importancia de cuidar del medio ambiente.

Es de observarse que las consideraciones sobre buena ciudadanía versan sobre tópicos similares en los cuatro estudios, lo cual puede evidenciar ciertas tendencias globales.

El hecho de que el medio ambiente sea un tema presente en todos los estudios se atribuye a que los autores de los diversos estudios coinciden en el hecho de que, a nivel curricular, se aborda desde diversas disciplinas (Cabrera, et al., 2005; Torney-Purta et al., 2001).

Asimismo, es de destacarse que, tanto en nuestro estudio como en el de Guevara y Tirado (2006), en el de la IEA (Torney-Purta et al., 2001) y en el de Cabrera et al. (2005), el alumnado coincide en considerar en muy baja medida el participar en un partido político como una acción de buena

---

<sup>173</sup> Estos datos pertenecen al estudio de la IEA (Torney-Purta et al., 2001), pero han sido extraídos del estudio de Guevara y Tirado (2006).

ciudadanía. Ello se puede atribuir a una expresión generalizada, tanto en adultos como en jóvenes, de la baja aceptación social que tienen las actividades político-partidistas, así como al hecho de que los partidos políticos no invierten mucho en este sector, por no representar votos inmediatos. Por citar algunos casos, es de mencionar que, entre los partidos políticos mexicanos, el PAN señala entre sus estatutos que para afiliarse al partido se requiere ser mayor de 18 años, mientras que entre los estatutos del PRI no se menciona la edad para afiliarse al Frente Juvenil Revolucionario, siendo el PRD el único partido que señala la edad de 15 años como la edad mínima para afiliarse al partido. Lo anterior nos evidencia una variedad de posturas frente a la participación de los jóvenes en los partidos políticos, pero lamentablemente lo que se evidencia no es una tendencia que refleje un fomento generalizado por la participación en partidos políticos, y menos de los jóvenes, que comprenden nuestra muestra.

El profesorado muestra atribuye el desencantamiento de los partidos políticos al hecho de que éstos nos utilizan para su beneficio personal, cuestión que se transmite al alumnado.

“Las nuevas generaciones estamos convencidas de que los partidos políticos sólo nos utilizan para su beneficio personal. Nosotros les transmitimos esto a los alumnos y esto también ellos lo ven y lo viven”

(Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

Un dato en donde México difiere diametralmente con la comunidad internacional, específicamente en el estudio de la IEA (Torney-Purta et al., 2001), es que en este estudio el alumnado considera como un acto de buena ciudadanía el informarse sobre política, mientras que el alumnado mexicano no lo consideran así. Esto puede atribuirse a la misma apatía política asentada en la población mexicana.

El hecho de la apolitización evidenciada en los estudios anteriores se sostiene con argumentos en donde se señala que la juventud se ha alejado de la política, debido a que ha perdido la confianza en las instancias políticas, por no palpar resultados u observar discrepancias entre discurso y práctica. Por ejemplo, un profesor coreano nota como:

Hoy en día, la mayoría de la gente encuentra la mayor felicidad en su vida familiar, trabajo o tiempo libre, no en la política. La participación política es vista como una actividad ocasional, muchas veces pesada, necesaria para asegurar que el gobierno respete y apoye la libertad de la gente para luchar por sus proyectos y logros personales. La suposición de que la política es ante todo un medio para

## Análisis de resultados

proteger y promover la vida privada, subyace en la mayoría de las visiones modernas de ciudadanía. Esta actitud puede reflejar el empobrecimiento de la vida pública... también demuestra el enriquecimiento de la vida privada, dada la prominencia cada vez mayor del amor romántico y la familia nuclear, el aumento en la prosperidad, y las creencias modernas acerca de la dignidad del trabajo. (Park, 2001, p. 124)

Otro dato en el que difiere México del resto de los estudios es en la importante consideración que se hace en ellos sobre el conocimiento de la historia del país como un rasgo de buena ciudadanía. La IEA (Torney-Purta et al., 2001) considera que existe una tendencia global que asegura que las materias de Educación Cívica en general se perfilan bajo varias categorías, entre las que cabe destacar las que tienen un fuerte foco en la historia. Quizá esta sea la razón de la preponderancia de dicha elección en latitudes extranjeras.

Se encontraron diferencias significativas en el reactivo 7h que aborda la realización de *actividades para proteger el medio ambiente*. Las diferencias se encontraron con respecto a la *escolaridad de las madres* ( $\chi^2=5,21 / \alpha=0,02$ ), el *tipo de localidad* ( $\chi^2=11,03 / \alpha=0,00$ ) y los programas de estudio cursados por el alumnado ( $\chi^2=7,04 / \alpha=0,00$ ).

- El alumnado que tiene madres con niveles altos de estudio percibe en mayor medida que quienes *participan en actividades para proteger el medio ambiente, son buenos ciudadanos* (98,7 %) frente al alumnado de madres con niveles bajos de estudio (95,1 %). Estos datos confirman lo que se mencionó en la caracterización de la muestra sobre el hecho de que los niveles de estudio de las madres marcan diferencias en la muestra.

- Con respecto al tipo de localidad, resulta que son las localidades castellanoparlantes las que en mayor medida (97,8 %) reconocen estas acciones como de buena ciudadanía, frente a alumnado de comunidades donde la mayoría habla alguna lengua indígena (92,6 %). Este dato sorprende, porque se esperaría lo contrario, es decir, que alumnado de localidades donde la mayoría habla una lengua indígena reconocería preponderantemente la importancia del medio ambiente por ser uno de los principios de los pueblos originarios (la relación hombre-tierra). Sin embargo, es posible que el alumnado de estas localidades no atribuya esta relación a una cuestión cívica, sino quizá a una relación más existencial.

- En relación al programa de estudio, cabe resaltar que el alumnado que piloteó el Programa de Estudios de 2006 tiene porcentajes mayores (98,6 %) que el que cursa el programa de 1999, en relación a concebir como *buen ciudadano quien cuida el medio ambiente*. Esto se puede deber a que el Programa de Estudios de 2006 enfatiza en la parte actitudinal el hecho de asumir compromisos éticos y cívicos que favorezcan la convivencia armónica con el entorno natural, mientras que en el de 1999 no es tan evidente este énfasis. Es de resaltarse, no obstante, que el tema del medio ambiente es tratado de manera profunda en ambos programas de estudio, pero sólo en el segundo grado.

Bajo esta consideración, sorprende gratamente que el alumnado de tercero, que es el que comprende nuestra muestra, considere en tan alta medida a un *buen ciudadano mexicano* como el que *participe en actividades del medio ambiente*, lo cual quiere decir que esta postura no está dependiendo exclusivamente de los Programas de Estudio, sino de acciones transversales en toda la escuela.

Esta afirmación se sostiene en lo señalado por el profesorado muestra:

“Los grupos se encargan de plantas, árboles: cada grupo tiene un jardín y desde ahí fomentamos la responsabilidad del medio ambiente” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

“En la materia no se aborda el medio ambiente pero hay que promocionar el uso del compostaje, dedicar un espacio para el cuidado de áreas verdes. Aquí por ejemplo, en la escuela ya hace tiempo que se procura enseñarles el cuidado y respeto: incluso ellos saben que si no lo hacen serán acreedores de alguna sanción y tendrán que resarcir con alguna planta y hacerse responsables [...] En el ciclo dejamos un espacio para pedirles plantas. La otra es a través de reflexiones, videos, pláticas de conciencia buscando alternativas que llamen su interés” (Profesor de Morelos, Entrevista 5).

“Hacemos el trabajo conjunto con Geografía, se les enseña a regar las flores, se les pide pasto, un metro o dos, y se les va enseñando para que lo cuiden. La basura también se les enseña dónde va y se les enseña a reciclar” (Profesor de Morelos, Entrevista 6).

En la investigación de Cabrera et al. (2005), también han resaltado las cuestiones ambientales (27 %) por encima de temas como *respetar y ayudar a las demás personas que te rodean* y *hacer algo por la comunidad* (20 %). Las autoras atribuyen esta postura a que los temas ambientales son cuestiones abordadas desde diversos ámbitos, tanto a nivel curricular, en conversaciones familiares, en la prensa, en las normativas de los espacios públicos. Lo que nos constata nuestra tesis anterior

## Análisis de resultados

es que el abordaje de temas de corte ciudadano, en este caso el ambiental, desde diversos ámbitos, genera una mayor presencia e incluso conciencia en el alumnado.

El profesorado del estudio del IEA (Torney-Purta et al., 2001) asegura que el estudio del medio ambiente es parte de los objetivos de aprendizaje de la escuela más que el aprendizaje del sistema político. Ello permite entender por qué es que quizá el alumnado no tenga tan claro que ser un buen ciudadano es aquel que también cumple con cuestiones políticas. En resumen, esto significa que el hecho de que el alumnado presente mayor interés por temas de medio ambiente es no sólo porque sea un tema que se aborde de manera contundente en el curriculum de formación para la ciudadanía, sino porque está presente en otros ámbitos.

Al realizar cruces entre los reactivos de la dimensión de ciudadanía, se pudo observar que no existen diferencias significativas entre las diferentes posturas sobre ciudadanía y actitudes hacia lo que es un buen ciudadano.

A modo de síntesis, lo que nos arroja la dimensión de ciudadanía es el dato de que la mayoría del alumnado tiene una concepción de ciudadanía como proceso, seguida por un número menor de alumnado que tiene una concepción de estatus, basada en lo territorial, y finalmente una porción más pequeña concibe a la ciudadanía desde una *visión integral*. Lo anterior refleja una situación de transición entre una concepción básica y la ideal. Esta situación es una tierra fértil para el tipo de ciudadanía por el que estamos apostando, en la que se derrocan concepciones únicamente territoriales de ciudadanía y se apuesta por concepciones más integrales, donde el concepto de múltiples pertenencias se dibuja más claramente en el horizonte del ciudadano que queremos.

Llama la atención que el alumnado liga estrechamente la concepción de ciudadanía al orgullo de ser mexicano, cuestión que, aunque no se ha tomado como una acción de ciudadanía como proceso o de una visión integral, se considera una actitud positiva que puede desencadenar actos relacionados con visiones más enriquecidas de ciudadanía.

Aunque no existen diferencias significativas entre las concepciones de ciudadanía y lo que ellos consideran un buen ciudadano, son de resaltar las acciones que consideran que comprenden a un buen ciudadano.

Sorprende que las principales acciones consideradas de buena ciudadanía tengan más relación con la sociedad civil que con instituciones de carácter político, ya que *el cuidado del medio ambiente y el participar en actividades que benefician a las personas de su comunidad y promueven derechos humanos* son las actividades que obtuvieron mayores porcentajes en el reactivo de buen ciudadano mexicano. Por el contrario, el participar en un partido político es la opción menos elegida, lo cual es una tendencia frecuente a nivel mundial.

Es importante destacar que, en la dimensión de ciudadanía, el dato contextual Nivel de Estudios Alto de las madres es una variable que provoca diferencias significativas en el alumnado; es decir, el alumnado con madres con estos niveles de estudio obtienen mejores resultados. Sin embargo, el dato contextual de Programas de Estudio no marca una tendencia clara que favorezca consistentemente a ninguno de los programas trabajados.

### 6.3.2 Interculturalidad

El propósito de esta dimensión es conocer en qué medida existe un reconocimiento hacia la diversidad cultural y lingüística de México y como éste posibilita en mayor o menor medida una actitud más positiva hacia procesos de interculturalidad.

La dimensión consta de siete ítems: 1, 2, 8, 17, 18, 19 y 26 del cuestionario.

Dado que partimos del supuesto teórico de que el punto de arranque para la interculturalidad es el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística y que de ésta se desprenden determinadas actitudes, abordaremos el análisis de la dimensión a partir de dos subdimensiones:

- A) El reconocimiento de la diversidad y la relación del alumnado con la diversidad
- B) La percepción de discriminación y actitudes hacia la diversidad

*A) El reconocimiento de la diversidad y la relación del alumnado con la diversidad* tiene tres ítems (1, 2 y 26).

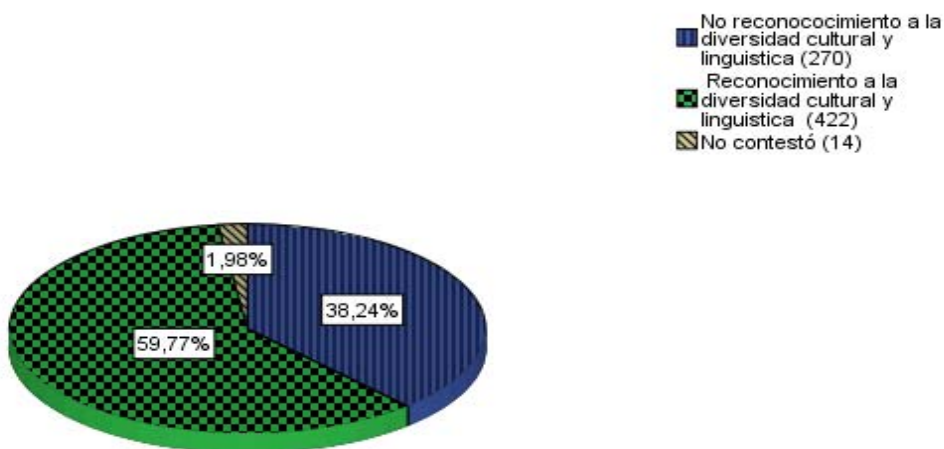


## Análisis de resultados

Esta subdimensión la planteamos desde la perspectiva de que el reconocimiento a la diversidad puede estar en mayor o menor medida vinculada con la relación que el alumnado mantenga con esta diversidad.

- El primero de los reactivos (ítem 1) busca conocer la opinión del alumnado sobre la población que conforma a México. El reactivo presenta tres opciones de respuesta, habiendo una sola respuesta correcta, que es la que reconoce que México está conformado por *personas que tienen diferentes costumbres y hablan distintas lenguas*. Para fines de análisis, las respuestas se recodificaron en dos variables: el alumnado que reconoce la diversidad cultural y lingüística y el que no la reconoce.

**Figura. 6.8 Reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística de México (De toda la muestra)**



Lo que resalta de la figura 6.7 es que la mayoría del alumnado (60 %) reconoce la diversidad cultural y lingüística de México, siendo esto un punto positivo y una premisa de partida para posteriores procesos de interculturalidad. Sin embargo, resulta aún insuficiente el número de alumnos y alumnas que hace este reconocimiento, dado que es un elemento que debería ser reconocido con mayor amplitud, debido a que se trata tanto de una realidad histórica del territorio

llamado ahora mexicano, así como del hecho de que desde 1992 se reconoce constitucionalmente la pluriculturalidad del país sustentada en sus pueblos indígenas.

Asimismo, es posible observar que el profesorado sustenta nuestra premisa:

“En México hay falta de reconocimiento a la diversidad del país, hay que promocionar más nuestra cultura, nuestras raíces” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

El hecho de que casi un 60 % reconozca la diversidad lingüística y cultural en México podría atribuirse al hecho anteriormente mencionado acerca del reconocimiento constitucional a la conformación poblacional mexicana. Ello ha obligado a las políticas públicas a plantear acciones desde varios ámbitos, principalmente desde el educativo, en apoyo al reconocimiento de esta “pluriculturalidad” y a su desarrollo.

Una evidencia de esto se observa en el PSE 2007-2012, el cual enfatiza sobre la interculturalidad como un fin para la convivencia, a la altura de la democracia, y como un tema emergente dentro de la Formación para la Ciudadanía. Asimismo, se destaca en los Programas de Estudio de FCyE de 2006, en segundo de secundaria, como un tema *valorar la diversidad*, y en tercero de secundaria, aunque la interculturalidad no se presenta como un fin sino como un medio para la convivencia democrática, La conformación de la identidad e interculturalidad para la ciudadanía democrática (Bloque) es un tema importante a abordar. Es importante no perder de vista situaciones como ésta, en donde en un documento se dice que la interculturalidad es un fin y en otro un medio, pues esto puede crear confusiones para la asunción del término de interculturalidad.

Es de destacar que en los programas de 1999 no se hacía ninguna referencia explícita al término de interculturalidad. El profesorado de la muestra evidencia el hecho de una mayor profundización del tema en el nuevo programa de estudios:

“Incluso se le da mucho énfasis a la diversidad de su medio y de su contexto, desde su comunidad hasta el nivel nacional e internacional. Sobre interculturalidad inculcamos que es un ser que convive con diversos ciudadanos y debe ser respetuoso de las culturas de su país y de otros”

(Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

## Análisis de resultados

“La interculturalidad, la diversidad, la independencia y la autonomía, son temas que ya ahora tienen un espacio específico” (Profesora de Morelos, Entrevista 4).

“Antes estos temas venían muy pobres” (Profesor de Morelos, Entrevista 5).

Al cruzar este reactivo con los Programas de Estudio cursados por el alumnado, no se encontraron diferencias significativas entre quienes cursaron el Programa de 1999 y quienes pilotearon el programa de 2006. Esto lo atribuimos a que, aunque haya avances en los contenidos de interculturalidad y el profesorado mismo lo reconozca, también reconoce que le falta mayor preparación para abordar el tema y es posible que, por ello, aún no se evidencien cambios significativos.

“Me gustaría que en todos los aspectos del tercer bloque de democracia haya capacitación, allí yo me siento más deficiente. [...] Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática, ahí me falta mucha preparación [...], yo sé que tengo que leer mucho más para poder trabajar con ellos”

(Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

Sin embargo, llama la atención que el estado que cursó el Programa de 1999, es decir, el alumnado del Estado de México, sea quien presente mayores porcentajes en el reconocimiento a la diversidad cultural (aunque no significativos); esto puede atribuirse al hecho de que en este estado se encuentra una mayor diversidad de grupos indígenas. Esto se puede traducir en el hecho de que los mejores resultados con respecto al reconocimiento a la diversidad se da en escuelas en donde hay mayor presencia de diversas culturas en el estado o en la localidad misma, mientras que no tiene que ver tan directamente con los contenidos curriculares, además del fenómeno de interpretación por parte del profesorado, mencionado anteriormente.

Por otro lado, no se quiere dejar de ahondar en el pensamiento de ese 40 % del alumnado que no reconoce esta diversidad cultural y lingüística, lo cual es preocupante. Este horizonte se sostiene con datos como el de un estudio mexicano, en donde un número importante del alumnado señala que “estaríamos mejor como país si todos pensáramos igual” (Woldenberg, 2007). Esto se interpreta tanto como una falta de reconocimiento a la diversidad del país, por la consideración de homogeneidad que se ha arrastrado históricamente, y al mismo tiempo como una falta de reconocimiento de la riqueza de la diversidad.

Finalmente, es de señalar que no se evidenciaron diferencias significativas entre este reactivo y los datos contextuales del instrumento, lo que nos habla del hecho de que los datos contextuales no resultan determinantes para el reconocimiento de la diversidad. Ello no quiere decir que no existan otras cuestiones que vayan determinando este reconocimiento, como puede ser el caso de otros reactivos.

- En el segundo de los reactivos (ítem 2) de la dimensión de interculturalidad, se le pide al alumnado que mencione la frecuencia con la que se relaciona con personas que representan la diversidad. Los resultados se presentan en la Tabla 6.12

**Tabla 6.12 Relación con personas que representan la diversidad cultural y lingüística (De toda la muestra)**

| <i>¿Con qué frecuencia te relacionas con las siguientes personas?</i>  | <b>Nunca</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>Siempre</b> |
|--|--------------|----------------------|----------------|
| A) Personas que además de hablar español hablan alguna lengua indígena | 46,5 % (328) | 39,5 % (279)         | 13,7 % (97)    |
| B) Personas de otros Estados de la República                           | 19,3 % (136) | 72,2 % (510)         | 7,9 % (56)     |
| C) Personas de comunidades o colonias diferentes a la tuya             | 5,8 % (41)   | 49,2 % (347)         | 43,9 % (310)   |
| D) Personas de otros países  | 52,4 % (370) | 44,6 % (315)         | 2,3 % (16)     |

La tabla anterior nos evidencia que la mayor parte del alumnado (93,1 %) se relaciona principalmente con personas de otras colonias o comunidades<sup>174</sup>, seguida de personas de otros estados de la República (80,1 %). Lo anterior resulta lógico y consistente con la teoría, en el sentido de que uno se relaciona con personas de los círculos o las localidades más cercanas y, posteriormente, con las más lejanas, geográficamente hablando.

Llama la atención que alrededor de la mitad del alumnado (46,5 %) menciona que nunca se ha relacionado con personas que hablan alguna lengua indígena, aunque México sea un país pluricultural, o con personas de otros países (52,4 %).

El hecho de que un 46,5 % del alumnado señale que nunca se ha relacionado con personas que hablen alguna lengua indígena puede deberse al predominio de escuelas monoculturales en México.

---

<sup>174</sup> La palabra *colonia*, como se está empleando en este párrafo, es equivalente a lo que en España se conoce como un barrio urbano. Por su lado, el término *comunidad* se utiliza en México para referirse genéricamente a localidades rurales. Generalmente, en México las colonias están juntas en una ciudad, mientras que entre las comunidades puede haber muchos kilómetros de distancia. Se han utilizado ambos términos dado que la muestra está conformada por alumnado que asiste a escuelas urbanas y alumnado que asiste a escuelas en un ámbito rural.

## Análisis de resultados

La razón para ello puede ser, entre otras, las grandes distancias que existen entre localidades mayoritariamente hablantes de una lengua indígena y localidades mayoritariamente castellanoparlantes, debido a que los pueblos indígenas, por preservar sus costumbres e idioma, decidieron mantenerse alejados de las grandes urbes tanto en tiempos posteriores a la conquista como a principios del siglo XX, cuando imperó la idea de homogeneización cultural (Schmelkes, 2002). Esta cuestión se sostiene también por las respuestas del profesorado muestra. No perdemos de vista que el profesorado muestra sólo imparte clases en localidades donde la mayoría es castellanoparlante, por ello la contundencia de sus respuestas. Sin embargo, lo que queremos evidenciar aquí es el hecho de que este tipo de localidades tiene muy poca o nula relación con personas que hablan una lengua indígena.

“Aquí únicamente tenemos alumnos que hablan español. Más que intercambio con culturas, aquí hay diferencias de nivel socioeconómico. No hay intercambio entre culturas” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

“Aquí únicamente tenemos alumnos que hablan español. No hay culturas indígenas” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

“Aquí no hay grupos indígenas” (Profesora de Morelos, Entrevista 3).

“Aquí no se da mucho, pero en otras escuelas sí se da, que otros integrantes de su familia hablen otra lengua” (Profesora de Morelos, Entrevista 4).

“Aquí nada más el español. Los alumnos no conviven con personas que hablen otros dialectos” (Profesora de Morelos, Entrevista 6).

Estas posturas tan marcadas también pueden deberse, en el caso de que sí exista alumnado que hable alguna lengua indígena en el centro escolar, a que este alumnado haya ocultado este hecho en la escuela para evitar la discriminación de la que han sido víctimas los pueblos originarios sistemáticamente y, por ello, alumnado castellanoparlante desconozca que convive con alumnado hablante de una lengua indígena. Esta misma situación la refiere Bertely (1998).

Para profundizar sobre la relación con la diversidad del país, cabe destacar que existen diferencias significativas en las alternativas 2a, 2b y 2c.

A) Así, al analizar *la relación del alumnado con personas que hablan alguna lengua indígena* (2a), nos interesa destacar que existen diferencias significativas por *estado* ( $\chi^2=169,51 / \alpha=0,00$ ) y por tipo de *localidad* ( $\chi^2=0,234 / \alpha=0,00$ ).

- Con respecto al cruce con *estado*, puede verse en la Tabla 6.13 que el alumnado del Estado de México es el que tiene mayor *relación con personas que hablan una lengua indígena*. Lo anterior es lógico dado que, como ya se ha mencionado, éste es el único estado en donde se aplicaron cuestionarios en tres localidades donde más del 50 % de la población habla una lengua indígena. No obstante, también puede deberse a que el Estado de México ocupa el lugar número seis dentro de los estados de la República con mayor número de hablantes de una lengua indígena mayores de 5 años y familias donde el jefe de familia habla una lengua indígena, mientras que Morelos y Tlaxcala ocupan el lugar quince y dieciséis, respectivamente (INEGI, 2005). Aparte, la Comisión de Derechos Indígenas (CDI, s.f.) reconoce una presencia importante de Mazahuas, Nahuatls, Otomíes y Matlalzincas en el Estado de México. Aunque en los otros dos estados también hay población indígena, resalta solamente una presencia significativa de Nahuatls en Morelos. Todo lo anterior nos responde el porqué el alumnado del Estado de México reconoce tener una mayor relación con personas que hablan una lengua indígena por encima del alumnado de Morelos y Tlaxcala, que en un 70 % señala nunca haberse relacionado con este colectivo.

**Tabla 6.13 Relación con personas que hablan alguna lengua indígena según el estado**

|               | Tlaxcala    | Estado de México | Morelos      |
|---------------|-------------|------------------|--------------|
| Siempre       | 3,4 % (4)   | 23,5 % (92)      | 0,5 % (1)    |
| Algunas veces | 26,1 % (31) | 50,6 % (198)     | 25,8 % (50)  |
| Nunca         | 70,6 % (84) | 25,8 % (101)     | 73,7 % (143) |

- Esta diferencia sobre el mantener *relación con personas que hablan una lengua indígena* se agudiza más si se cruza con la variable contextual *tipo de localidad*. En este caso, se observa que el 93,1 % de los jóvenes que habitan en una localidad donde más del 50 % de la población habla alguna lengua indígena mantiene este tipo de relaciones, frente a un 37,3 % de localidades castellanoparlantes. Lo interesante es que exista este porcentaje de alumnado de localidades castellanoparlantes que mencione relacionarse con personas que hablan alguna lengua indígena. Este dato nos hace pensar en que, de alguna u otra manera, sí existe una interacción reconocida

## Análisis de resultados

entre hablantes de alguna lengua y los/as castellanoparlantes, a pesar del predominio de escuelas monoculturales en México, o la negación de la identidad indígena por parte de algunas personas.

Todo lo anterior nos evidencia que el alumnado del Estado de México tiene una mayor relación con la diversidad lingüística del país que los estados de Tlaxcala y Morelos, debido a la importante presencia de grupos originarios en el Estado de México, y que también existe alumnado que, sin habitar localidades que mayoritariamente hablen una lengua indígena, reconocen tener relación con personas que hablan alguna lengua indígena.

B) En la alternativa de respuesta 2b que nos indica *la relación del alumnado con personas de otros estados*, también existen diferencias significativas con la variable contextual *estado* ( $\chi^2=55,62 / \alpha=0,00$ ) y con el *tipo de localidad* ( $\chi^2=66,22 / \alpha=0,00$ ).

Con respecto al *estado*, puede observarse en la Tabla 6.14 que el alumnado de Morelos evidencia una mayor relación con personas de otros estados (92,8 %), seguido del alumnado de Tlaxcala (87,1 %) y, finalmente, por alumnado del Estado de México (72,2 %).

**Tabla 6.14 Relación con personas de otros estados según el estado**

|               | Tlaxcala    | Estado de México | Morelos      |
|---------------|-------------|------------------|--------------|
| Siempre       | 9,2 % (11)  | 4,1 % (16)       | 15 % (29)    |
| Algunas veces | 77,5 % (93) | 68,1 % (265)     | 78,8 % (152) |
| Nunca         | 13,3 % (16) | 27,8 % (108)     | 6,2 % (12)   |

Si analizamos esta variable con relación al origen de los padres y las madres, información que se desarrolla en los datos contextuales, podemos sugerir que el hecho de que el alumnado de Morelos sea el que más se relaciona con personas de otros estados se puede deber al hecho de que los padres (30,1 %) y las madres (34,6 %) han nacido en un estado diferente al que viven actualmente, es decir, la familia ha experimentado procesos de migración en un momento determinado. Lo anterior puede corroborarse en la Tabla 6.15

**Tabla 6.15 Nacimiento de los padres en un estado diferente al que viven actualmente según el estado**

|       | Tlaxcala    | Estado de México | Morelos     |
|-------|-------------|------------------|-------------|
| Padre | 23,4 % (25) | 4,3 % (15)       | 30,1 % (56) |
| Madre | 21,6 % (24) | 5,3 % (19)       | 34,6 % (64) |

Esta mayor relación del alumnado morelense con personas de otros estados también puede atribuirse a que el estado de Morelos es un estado con un clima cálido durante todo el año, lo que lo convierte en ideal para el turismo, sobre todo para el turismo de la Ciudad de México, que colinda con él. Lo anterior puede significar dos cosas: que el alumnado se relacione con personas que van a su estado con fines turísticos, o que gente de otros estados emigre hacia Morelos por las fuentes de trabajo que genera el mismo turismo.

Por ello, podemos afirmar que el hecho de que el alumnado de Morelos sea quien más se relaciona con personas de otros estados, puede deberse a procesos de migración de los padres y madres y a las características turísticas que caracterizan al estado.

- En relación al cruce de *relación con personas de otros estados con el tipo de localidad* Tabla 6.17, destaca el hecho de que sean las localidades donde la mayoría habla una lengua indígena las que menos se relacionan con personas de otros estados. Lo anterior puede deberse al hecho ya mencionado sobre las grandes distancias existentes entre este tipo de localidades y las urbes.

**Tabla 6.16 Relación con personas de otros estados por tipo de localidad**

|               | <b>Alumnado<br/>localidad<br/>mayoritariamente<br/>castellanoparlante</b> | <b>Alumnado<br/>localidad<br/>mayoritariamente<br/>hablante<br/>de lengua indígena</b> |
|---------------|---|--|
| Nunca         | 11,8 % (59)   | 38,1 % (77)  |
| Algunas veces | 78 % (390)  | 59,4 % (120)   |
| Siempre       | 10,2 % (51)   | 2,5 % (5)  |

C) Con respecto a la relación del alumnado *con personas de otras comunidades o colonias*, se repiten las diferencias significativas con respecto al *estado* ( $\chi^2=47,11 / \alpha=0,00$ ) y al *tipo de localidad* ( $\chi^2=66,52 / \alpha=0,00$ ).

- En el cruce del reactivo con *estado*, se observó que el alumnado de Morelos es el que tienen una mayor relación con personas de otras comunidades o colonias (97,3 %), seguido por alumnado del estado de Tlaxcala (94 %) y, finalmente, alumnado del Estado de México (92,5 %).

En la Tabla 6.17, resulta interesante resaltar que el alumnado que habita localidades mayoritariamente castellanoparlantes se ha relacionado más con personas de otras comunidades (95,5 %) que el alumnado de localidades donde la mayoría habla una lengua indígena (90,5 %).



## Análisis de resultados

### 6.17 Relación con personas de otras comunidades según el tipo de localidad (De toda la muestra)

|               | Alumnado<br>mayoritariamente<br>castellanoparlante | localidad | Alumnado<br>mayoritariamente<br>hablante de<br>lengua indígena | localidad |
|---------------|--|-----------|--|-----------|
| Nunca         | 4,4 % (22)   |           | 9,5 % (19)   |           |
| Algunas veces | 41,4 % (206)                                       |           | 70,1 % (141)   |           |
| Siempre       | 54,1 % (269)                                       |           | 20,4 % (41)  |           |

Todo lo anterior puede deberse a que el alumnado del estado de Morelos y de las comunidades castellanoparlantes, al tener una mayor relación con personas de otros estados, como se observó en el inciso anterior, tienen una predisposición de mayor apertura para relacionarse con personas de localidades diferentes a las que habitan.

- En el tercer y último reactivo (ítem 26) de la segunda subdimensión de interculturalidad, se le preguntó al alumnado si el uso del *Internet* le ha ayudado para relacionarse con personas de otros estados o de otros países. Esto se hizo con el fin de evidenciar si el Internet puede ser un medio que potencia las relaciones interculturales. Las respuestas se distribuyeron como se muestra en la Tabla 6.18.

**Tabla 6.18 Medida en que el uso de Internet apoya la relación con otros colectivos (De toda la muestra)**

| <i>En qué medida el uso de Internet o el correo electrónico te ha ayudado a relacionarte y comunicarte con:</i> | Nada         | Algo         | Mucho        |
|---|--------------|--------------|--------------|
| A) Personas de otros estados de la República  | 27,3 % (193) | 38 % (268)   | 33,6 % (237) |
| B) Personas de otros países   | 33,6 % (237) | 35,6 % (251) | 28,9 % (204) |

Podemos observar que aproximadamente dos terceras partes del alumnado considera que Internet le ha ayudado a relacionarse con personas de otros estados y países, y el resto no considera este medio como una herramienta para relacionarse con personas de estos colectivos. Esto nos hace pensar que este medio es importante, pero no vital, para las relaciones que establece el alumnado de la muestra con personas de otros estados o países. El que un tercio de la muestra mencione que Internet no le ha facilitado nada la relación con personas de otros estados y países puede deberse a que un 75,4 % de la muestra no tiene acceso a Internet en su casa y, por ello, no tenga todas las herramientas para valorar las potencialidades de este medio.

Sin embargo, es importante mencionar que en el 83 % de las entrevistas realizadas al profesorado, se menciona el uso de Internet como una herramienta didáctica para que el alumnado se informe sobre la realidad actual. Esto nos habla de que Internet sí se está utilizando en la escuela, pero no todavía con fines específicos sobre el establecimiento de relaciones personales que fortalezcan vínculos de tipo intercultural.

Otro caso, que refuerza la premisa anterior, es la investigación de Podestá (2004) que, al buscar un *diálogo intercultural* entre alumnado de escuelas primarias indígenas y una escuela urbana, se vale de cartas escritas a mano por el alumnado, fotografías y cámaras de video, dejando de lado las potencialidades del *Internet*. La falta de utilización de este medio se puede deber a la precariedad de los servicios de luz en una de las comunidades muestra. Como bien lo señala Podestá (2004): “niños recientemente comunicados con la ‘civilización’ por medio de la carretera y la luz. Pocos han visto la televisión y han salido de su entorno inmediato, es decir, no conocen una ciudad” (p. 132).

Lo anterior lo resaltamos para que se tenga presente que el uso de Internet está presente en la escuela sobre todo para que el alumnado se encuentre actualizado, y que las situaciones de falta de infraestructura de servicios básicos como la luz en diversas localidades del país es una realidad que obstaculiza la posibilidad de conexión a Internet. Además, las investigaciones revisadas no evidencian estudios que profundicen sobre el *Internet* como un medio que impulse el diálogo intercultural, aunque haya ciertos indicios.

Existen diferencias significativas entre *el grado de utilidad de emplear Internet con personas de otros estados* con variables contextuales como el *estado* ( $\chi^2=24,11 / \alpha=0,00$ ), el *tipo de localidad* ( $\chi^2=93,32 / \alpha=0,00$ ) y el hecho de *tener computadora* ( $\chi^2=65,41 / \alpha=0,00$ ) e *Internet en casa* ( $\chi^2=33,70 / \alpha=0,00$ ).

- Con respecto al *estado*, cabe señalar que el alumnado de Morelos (43 %) es quien más destaca el uso del *Internet* como un gran apoyo para mantener comunicación con personas de otros estados, por encima de Tlaxcala (37,8 %) y Estado de México (28,2 %), lo cual es consistente con el hecho de que sea el alumnado de Morelos quien más se relaciona con personas de otros estados, como se vio anteriormente.

- En relación al *tipo de localidad*, es de destacar que las poblaciones mayoritariamente castellanoparlantes son las que señalan el uso de *Internet* como algo muy valioso para mantener la

## Análisis de resultados

comunicación con gente de otro estado (39,4 %) frente a las localidades donde la mayoría habla alguna lengua indígena (20,4 %). Esto se puede deber a que en las localidades castellanoparlantes hay más alumnado que tiene acceso al Internet en casa (97,9 %) que el alumnado de localidades mayoritariamente hablantes de alguna lengua indígena (2,1 %).

- Al cruzar este ítem con el dato contextual sobre *el tener o no tener una computadora en casa*, se observó que quienes tienen computadora en casa reconocen mayoritariamente la gran utilidad del Internet como una herramienta para mantener la comunicación con personas de los estados (69,9 %), frente a alumnado que no tiene computadora en casa (22,4 %).

- La misma tendencia se observa con el cruce de *acceso a Internet en casa*, donde quienes sí lo tienen reconocen la utilidad de Internet para comunicarse con personas de otros estados (70,8 %) sobre quien no tiene (29,2 %).

También se observaron diferencias significativas entre *el grado de utilidad de emplear Internet con personas de otros países* con variables contextuales como *estado* ( $\chi^2=40,14 / \alpha=0,00$ ), *tipo de localidad* ( $\chi^2=34,24 / \alpha=0,00$ ), *tener computadora* ( $\chi^2=48,13 / \alpha=0,00$ ) e *Internet en casa* ( $\chi^2=34,16 / \alpha=0,00$ ). Como se puede ver, las tendencias que se presentan con personas de otros países son las mismas que se presentaron por estados. Es decir, el alumnado que reconoce principalmente la utilidad de emplear Internet con personas de otros países es más claro para alumnado morelense, para alumnado de localidades mayoritariamente castellanoparlantes, así como para los que tienen computadora e Internet propios.

Cabe evidenciar que profesorado de Morelos menciona actividades con Internet para el fortalecimiento de relaciones con personas de otros países, lo que ayuda a sostener la presencia de diferencias significativas con respecto al *estado* y al *tipo de localidad*, dado que las escuelas de Morelos pertenecen a localidades mayoritariamente castellanoparlantes.

“Se propuso que los alumnos, a través de Internet, buscaran gente de su edad principalmente que compartieran el idioma español, pero de otro país, y que con ellos abordaran temas específicos como tradiciones, festejos locales, nacionales; así, se contactaron con ellos y se les pidió que trajeran esos diálogos a la clase, impresos o escritos. Fue muy interesante ver cómo festejaban cosas distintas en relación a México ”

(Profesora de Morelos, Entrevista 4).

El testimonio anterior nos permite vislumbrar cierto empuje que se está fomentando hacia las relaciones interculturales a través del empleo de Internet.

Las diferencias significativas entre ítems de la misma subdimensión se encontraron en el hecho de que el 50 % del alumnado que siempre se relaciona con personas de otros estados menciona que el Internet es una herramienta muy potente para mantener la comunicación con estas personas ( $\chi^2=52,13 / \alpha=0,00$ ), mientras que el resto no lo considera así.

Todo lo anterior nos sugiere que el alumnado que se relaciona con personas de otros estados y países reconoce la fuerza del Internet como un medio potente para relacionarse, así como el hecho de que el alumnado que posee Internet en casa reconoce más ampliamente las bondades de este medio para relacionarse. Finalmente, es de resaltar que se comienza a vislumbrar el uso de Internet como un medio que fortalece las relaciones interculturales, además de un medio de actualización de información, que es como se ha utilizado *tradicionalmente*.

**B) La percepción de discriminación y actitudes hacia la diversidad.** Esta segunda subdimensión de la dimensión de interculturalidad contiene cuatro reactivos (8, 17, 18 y 19).

- El primero de los reactivos de esta subdimensión es el ítem 8, en el cual se pidió al alumnado que señalara alguna razón por la que se ha sentido discriminado, así como en dónde y por quién. Las respuestas aparecen recogidas en la Tabla 6.19.

El que el alumnado se pueda sentir discriminado socava una ciudadanía plena, compatible con un sistema democrático, debido a que vulnera sus derechos humanos y fundamentales. Por ello, es importante partir de esta *percepción de discriminación* para identificar qué posibilidades tiene una ciudadanía plena de irse encarnando en el alumnado muestra; además, su percepción de discriminación puede ser determinante en sus actitudes hacia la diversidad. Otra cuestión importante con respecto a este reactivo es que existe muy poca investigación sistemática en torno a cómo y cuándo el alumnado se percibe a sí mismo y a otros como víctimas de la discriminación (García et al., 2007), por lo que los resultados de este reactivo nos brindarán tendencias actualizadas sobre el tema.

## Análisis de resultados

**Tabla 6.19 Percepción de discriminación (De toda la muestra)**

| <i>Todas las personas nos hemos sentido alguna vez poco aceptadas por otras personas, en tu caso indica con qué frecuencia te has sentido así:</i> | <i>Nunca</i> | <i>Algunas veces</i> | <i>Siempre</i> | <i>Media</i> |
|--|--------------|----------------------|----------------|--------------|
| <b>1) Por las siguientes razones:</b>  |              |                      |                |              |
| A) Por tu manera de vestir   | 53,3 % (378) | 40,1 % (283)         | 6,1 % (43)     | 1,52         |
| B) Por tu forma de pensar  | 38,2 % (270) | 51,3 % (362)         | 9,5 % (67)     | 1,69         |
| C) Por la lengua que hablas  | 78,6 % (555) | 16,3 % (115)         | 4,5 % (32)     | 1,25         |
| D) Por ser mujer u hombre  | 75,9 % (536) | 17,8 % (126)         | 5,8 % (41)     | 1,29         |
| E) Por tu religión   | 73,2 % (517) | 20,7 % (146)         | 5,4 % (38)     | 1,31         |
| F) Por la colonia o comunidad en la que vives  | 66,3 % (468) | 26,9 % (190)         | 6,5 % (46)     | 1,40         |
| G) Por el color de tu piel   | 72,2 % (510) | 23,2 % (164)         | 3,8 % (27)     | 1,30         |
| H) Por el origen de tus padres   | 84,1 % (594) | 11,9 % (84)          | 3,3 % (23)     | 1,18         |
| I) Por los rasgos físicos  | 59,6 % (421) | 34,3 % (242)         | 5,1 % (36)     | 1,43         |
| J) Por tu situación económica  | 67,7 % (478) | 27,3 % (193)         | 3,8 % (27)     | 1,34         |
| K) Por tu desempeño escolar  | 56,9 % (402) | 32,4 % (229)         | 6,7 % (47)     | 1,42         |
| <b>2) En los siguientes lugares:</b>   |              |                      |                |              |
| L) En el salón de clases   | 45,6 % (322) | 48,2 % (340)         | 5,5 % (39)     | 1,58         |
| M) En la escuela   | 47,9 % (338) | 45,9 % (324)         | 5,1 % (36)     | 1,55         |
| N) En su colonia o comunidad   | 69,1 % (488) | 24,1 % (170)         | 5,7 % (40)     | 1,34         |
| O) En otras colonias o comunidades   | 57,1 % (403) | 32,3 % (228)         | 4,7 % (33)     | 1,36         |
| <b>3) Por las siguientes personas:</b>   |              |                      |                |              |
| P) Compañeros de clase   | 40,8 % (288) | 50,6 % (357)         | 7,8 % (55)     | 1,65         |
| Q) Profesorado   | 68,7 % (485) | 26,9 % (190)         | 3,8 % (27)     | 1,34         |
| R) Grupo de amigos/as  | 63,7 % (450) | 29,5 % (208)         | 6,2 % (44)     | 1,41         |
| S) Familiares  | 70,3 % (496) | 22,1 % (156)         | 6,9 % (49)     | 1,35         |
| T) Funcionarios públicos   | 70,7 % (499) | 22,0 % (155)         | 6,4 % (45)     | 1,34         |

Si bien es cierto que en ningún caso el alumnado que *siempre* se ha sentido discriminado supera el 10 %, sí podemos observar que estos porcentajes aumentan en la categoría de *algunas veces*. Esta tendencia, sobre la percepción de discriminación, aunque sea alguna vez en la vida, se observa en el estudio de García et al. (2007), donde se señala que la mayoría de los niños de primaria y secundaria de las investigaciones analizadas en ese estudio se han percibido a sí mismos como víctimas de la discriminación.

Así, atendiendo a las razones por las que el alumnado se ha sentido discriminado, vemos que más del 50 % se ha sentido en mayor o menor grado discriminado por su *forma de pensar*, y un 46,2 % por la *forma de vestir*. Estos porcentajes se sostienen en la opinión de uno de los profesores entrevistados, quien señala que:

“A veces se discrimina por cierta forma de vestir o de pensar” (Profesor de Morelos, Entrevista 5).

Consideramos que el hecho de que el alumnado se sienta discriminado por su *forma de vestir*, puede relacionarse con cuestiones de poder adquisitivo, es decir, no se discriminará por su *forma de vestir* a quien traiga la vestimenta de moda o de determinada marca reconocida, cuestión vertebral en los adolescentes por la conformación de la identidad y por la importancia que dan a la imagen proyectada, sino que se discriminará al que no trae la vestimenta de moda, al que en definitiva no puede comprarla. Por ello, atribuimos esta discriminación a una modalidad de discriminación por nivel socioeconómico. Se podrá vislumbrar posteriormente como una razón explícita de discriminación. Asimismo, es posible pensar que la discriminación por *forma de vestir* también pueda atribuirse al uso de vestimenta indígena, dado que, históricamente, por el discurso nacional en pro de la homogeneidad, se intentó negar lo indígena, entre lo cual la vestimenta es un símbolo primordial de pertenencia a un grupo cultural.

Esto último lo destacamos debido a que al cruzar el reactivo de discriminación por *forma de vestir* y el *tipo de localidad*, se encontraron diferencias significativas ( $\chi^2=9,515 / \alpha=0,002$ ) entre localidades donde la mayoría son castellanoparlantes y localidades donde la mayoría hablan una lengua indígena, siendo esta última la localidad donde más se discrimina por la forma de vestir.

Además de las principales razones por discriminación, *forma de vestir* y *forma de pensar*, se encontraron porcentajes importantes con respecto a los *rasgos físicos*, *aprovechamiento escolar* y a *nivel socioeconómico*, situaciones que reitera frecuentemente el profesorado:

## Análisis de resultados

“Discriminan (los alumnos/as) por las características, por ser gordos, bajos de estatura, se etiquetan por sus defectos” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

“Siento que rechazan a determinados alumnos posiblemente porque son los menos dotados de coeficiente intelectual” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

“(Hay discriminación en la escuela) en mayor parte es en los alumnos humildes, de pobreza [...]” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

En cuanto a los *lugares* en donde el alumnado se ha sentido discriminado, es de señalar que más del 50 % se ha sentido discriminado en mayor o menor medida en *la escuela y en el salón de clase*.

Resulta paradójico, aunque consistente con la teoría, que sea en la escuela donde el alumnado más se siente discriminado (en comparación a espacios como su casa y la comunidad), pues la escuela es reconocida como uno de los disciplinadores más importantes del estado. Todo lo anterior puede deberse, desde la perspectiva de García et al. (2007), a que históricamente la cultura escolar fue construida bajo aspiraciones de una cultura homogeneizada y de carácter monocultural, en la cual no es fácil reconocer la diversidad y la pluralidad cultural presentes.

La teoría la podemos ilustrar con respuestas del profesorado muestra:

“Sí (hay discriminación) en el mismo salón de clases, a alguien le hacen el feo, porque a alguien le cae mal o por situaciones irrelevantes. Dentro de la misma escuela, por ser de otro grupo, por ser gordito, por ser feíto, moreno” (Profesor de Morelos, Entrevista 6).

En cuanto a las *personas* por las que el alumnado se ha sentido discriminado, principalmente es por sus *compañeros/as de clase* (58,4 %) seguido de su grupo de amigos/as (35,7 %). Es de señalar que, actualmente, se está empleando el término de *bullying* para definir más concretamente el hostigamiento que se puede dar entre dos alumnos/as o entre un/a alumno/a y un grupo de compañeros/as en el que la víctima está en situación de inferioridad respecto al agresor/a o agresores/as. La teoría señala que el *bullying* se evidencia de manera contundente entre los 12 y los 14 años de edad (Losada, N., y Losada, R. s.f.). Esto mismo lo sostiene el profesorado de la muestra:

“Esta discriminación que existe se da sólo por apodos, por características que tienen. En esta edad es muy común” (Profesora de Morelos, Entrevista 3).

El que la mayor discriminación se perciba en este grupo de edad puede atribuirse al hecho de que esta edad se caracteriza por la búsqueda de identidad, en donde la condición de iguales (por ser alumnado, por tener la misma edad) que comparten, es el punto de partida para comenzar a diferenciarse de los demás y posicionarse dentro del grupo. La teoría bien señala que el ser humano siempre ha buscado pertenecer a un grupo para el logro de seguridad, lo cual puede verse claramente en los púberes y adolescentes. Sin embargo, quizá la falta misma de consolidación de la identidad y de madurez en términos generales provoca que los actos de diferenciación rebasen en algunos casos el propósito inicial de la búsqueda de identidad y desemboquen en situaciones extremas que pueden dejar secuelas irreversibles en la autoestima y el desarrollo de las capacidades personales y sociales de los/as compañeros/as de escuela. Es entonces cuando la situación de iguales se desequilibra y degenera en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre acosadores y acosado (Losada, N. y Losada, R. s.f.).

El profesorado muestra también sostiene lo evidente de la discriminación entre compañeros más que entre otros colectivos.

“La discriminación empieza desde los compañeros del alumno. Podría ser que se da entre adultos, pero se da más entre los compañeros de grupo” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

Asimismo, observamos que por debajo de la discriminación entre *compañeros de clase*, se encuentra la discriminación entre *amigos/as*, lo cual sorprende, pues aparentemente el grupo elegido protege; sin embargo, nos atrevemos a sugerir que existe discriminación también entre el grupo de amigos/as, dado que en este tipo de subgrupos también se establecen líderes.

Por todo lo anterior, se puede ver que la discriminación se observa de manera contundente en la escuela y por los compañeros de clase, por lo que el fenómeno se vuelve una cuestión a abordar en el ámbito educativo, enfatizando el respeto y la convivencia armónica de la comunidad escolar.

Las relaciones con el profesorado no se perciben tan discriminatorias, aunque de cinco colectivos sobre los que se cuestiona al alumnado, el del profesorado ocupa el tercer lugar. El profesorado mismo reconoce este tipo de conductas, como lo podemos ver en el siguiente argumento:



## Análisis de resultados

“Sí hay discriminación y los alumnos se quejan de que los maestros tengan sus consentidos. Uno como maestro debe tener apertura a todos pero siempre inevitablemente hay algo subjetivo” (Profesora de Morelos, Entrevista 4).

Cuando precisamente “el rol ideal del profesorado tendría que centrarse en hacer ver al alumnado que los apodos y la discriminación pueden traer consecuencias de formación negativa para el alumno” (Profesorado de Morelos, Entrevista 3).

Cabe destacar que existen diferencias significativas en el reactivo cuando la razón por la que se discrimina es *forma de vestir* por *estado* ( $\chi^2=15,837 / \alpha=0,00$ ) y por *tipo de localidad* ( $\chi^2=9,515 / \alpha=0,002$ ). Ello se evidencia en la Tabla 6.20.

**Tabla 6.20 Percepción de discriminación por la forma de vestir según el estado y tipo de localidad**

|                                 | Estados   |                  |              | Tipo de localidad                                      |   |
|---------------------------------|-----------|------------------|--------------|--|---|
|                                 | Tlaxcala  | Estado de México | Morelos      | Alumnado localidad mayoritariamente castellanoparlante | Alumnado localidad mayoritariamente hablante de lengua indígena |
| No percepción de discriminación | 43 % (52) | 51,5 % (201)     | 64,8 % (125) | 57,4 % (288)   | 42,6 % (214)  |
| Sí percepción de discriminación | 57 % (69) | 48,5 % (189)     | 35,2 % (68)  | 44,6 % (90)  | 55,4 % (112)  |

-Lo que se puede observar en la tabla anterior es que el alumnado de Tlaxcala es el que más evidencia una percepción de discriminación con respecto a su *forma de vestir*. Esta misma percepción de discriminación la encarna el colectivo que habita en localidades donde mayoritariamente se habla alguna lengua indígena, por encima de las localidades mayoritariamente castellanoparlantes.

Es posible que la discriminación por forma de vestir tenga razones distintas de ser cuando se presenta como una diferencia significativa entre *estados*, como cuando se presenta significativa por el *tipo de localidad*. Con respecto al tipo de localidad, podemos atribuir esta diferencia al hecho de que, históricamente, se había tratado de erradicar lo indígena, con todo lo que esto es entendido por nosotros: rasgos físicos o culturales observables (el color de la piel, los apellidos, la ascendencia, la

lengua, la vestimenta, la propiedad de territorios y otros (Schkolnik y Popolo, 2005)) en pro de una homogeneidad nacional. Sin embargo, aunque este discurso nacional haya dejado de estar vigente en teoría, la discriminación hacia estas poblaciones continúa vigente, como puede verse en la Encuesta Nacional de Discriminación 2005 (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2005), en donde un 34,1 % de la población opinó que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es “no comportarse como indígenas”. Entonces, en estas localidades donde la mayoría habla una lengua indígena y el resto no, puede darse el caso, por todas estas tendencias que observamos, que el resto de la comunidad que no habla alguna lengua indígena discrimine a las personas que portan vestimenta que los identifique con algún grupo cultural. Es decir, aparentemente se puede estar discriminando por la *forma de vestir*, pero quizá la discriminación es en sí sobre el hecho de pertenecer a un grupo indígena determinado.

Que existan diferencias significativas por estado no puede atribuirse a la vestimenta indígena, dado que las localidades del estado de Tlaxcala son localidades donde menos del 5 % habla alguna lengua indígena, lo que significa que hay pocas posibilidades de que haya gente que porte vestimenta indígena. Lo que se puede sugerir es que en las escuelas de Tlaxcala el factor de la imagen que proyecta el adolescente es primordial en sus relaciones sociales. Lo anterior lo sostenemos a partir de la teoría que señala la importancia de la imagen en esta etapa del desarrollo.

- Con respecto a los *lugares* en donde se percibe discriminación, es de destacar que es en el *salón de clases*, donde hay diferencias significativas por *sexo*. Hay un porcentaje mayor de mujeres (56,9 %) que de hombres (51,2 %) que percibe que hay discriminación en este espacio ( $\chi^2=6,06 / \alpha=0,00$ ).

Que las mujeres resulten más sensibles a la percepción de discriminación se debe quizá a que, históricamente, han sido más discriminadas. Sin embargo, no se puede atribuir que la discriminación que perciben en el salón de clases sea por su condición de mujeres, porque un 75,9 % del total de la muestra dice que no se ha sentido discriminada por ser mujer u hombre. Esto es que quizá la discriminación haya sido por otros factores (modo de vestir, forma de pensar, etc.). Este aspecto es un resultado positivo en relación a los avances de género.

-También, al considerar el *grupo de amigos* como uno de los colectivos que más discriminan, se han encontrado diferencias significativas por el *tipo de localidad* ( $\chi^2=4,710 / \alpha=0,019$ ). Esto se puede apreciar en la Tabla 6.21.

## Análisis de resultados

**Tabla 6.21 Percepción de discriminación por el grupo de amigos/as según tipo de localidad**

|                                 | Alumnado mayoritariamente castellanoparlante | Alumnado mayoritariamente hablante de lengua indígena |
|---------------------------------|--|---|
| No percepción de discriminación | 66,6 % (333)                                 | 57,9 % (117)  |
| Sí percepción de discriminación | 33,4 % (167)                                 | 42,1 % (85)   |

Como puede verse, el porcentaje de alumnado que menciona que es el *grupo de amigos* quien mayormente discrimina es el que vive en las localidades donde la mayoría habla alguna lengua indígena.

El que existan diferencias significativas con respecto al *tipo de localidad* en este reactivo de discriminación puede no ser coincidencia, a pesar de que deseáramos lo contrario. Presuponemos que, a pesar de que recientemente se ha reconocido constitucionalmente la pluralidad del país, este hecho no es suficiente, pues siguen existiendo prácticas sistemáticas de discriminación hacia los colectivos indígenas y sus formas de expresión y relación.

- El segundo reactivo (ítem 17) de la subdimensión que estamos abordando, mide el grado de aceptación para convivir con personas de otras culturas o lugares.

En este reactivo, las opciones de respuesta comprenden el nombre específico de un grupo cultural. Estas opciones fueron distintas para cada uno de los estados en donde se aplicó el instrumento, dado que, entre estos, se presentaron los pueblos originarios que más presencia tienen en cada uno de los estados. Es por esta razón que en la Tabla 6.22, en donde se presentan las respuestas del alumnado hay algunas casillas en blanco. Los resultados se han distribuido por estado, precisamente por el hecho de que hay respuestas distintas por cada uno de ellos.

Tabla 6.22 Convivencia con otras culturas o con personas de otros territorios según el estado

| ¿De qué culturas o lugares te gustaría que fueran las personas que viven en tu comunidad? | Tlaxcala       |                |                | Estado de México |                 |                 | Morelos         |                 |                |
|---|----------------|----------------|----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
|   | Nada           | Algo           | Mucho          | Nada             | Algo            | Mucho           | Nada            | Algo            | Mucho          |
| A) Mazahuas   |                |                |                | 20,2 %<br>(79)   | 48,8 %<br>(191) | 26,3 %<br>(103) |                 |                 |                |
| B) Matlalzincas   |                |                |                | 38,4 %<br>(150)  | 47,8 %<br>(187) | 8,2 %<br>(32)   |                 |                 |                |
| C) Mixtecos   | 55,4 %<br>(67) | 40,5 %<br>(49) | 2,5 % (3)      |                  |                 |                 | 52,1 %<br>(101) | 43,3 %<br>(84)  | 4,6 %<br>(9)   |
| D) Náhuatl  | 47,9 %<br>(58) | 43,8 %<br>(53) | 5,8 % (7)      | 33,2 %<br>(130)  | 58,3 %<br>(228) | 8,4 %<br>(33)   | 45,9 %<br>(89)  | 45,9 %<br>(89)  | 8,2 %<br>(16)  |
| E) Otomíes  | 52,1 %<br>(63) | 39,7 %<br>(48) | 6,6 % (8)      | 34,5 %<br>(135)  | 56,0 %<br>(219) | 8,7 %<br>(34)   | 55,7 %<br>(108) | 40,2 %<br>(78)  | 3,1 %<br>(6)   |
| F) Tlapanecos   |                |                |                |                  |                 |                 | 57,2 %<br>(111) | 41,8 %<br>(81)  | 1,0 %<br>(2)   |
| G) Totonacas  | 55,4 %<br>(67) | 39,7 %<br>(48) | 3,3 % (4)      |                  |                 |                 |                 |                 |                |
| H) Zapotecos  |                |                |                |                  |                 |                 | 50,5 %<br>(98)  | 41,2 %<br>(80)  | 6,7 %<br>(13)  |
| I) Personas de otros municipios de tu Estado  | 20,7 %<br>(25) | 57,9 %<br>(70) | 20,7 %<br>(25) | 15,9 %<br>(62)   | 62,9 %<br>(246) | 20,7 %<br>(81)  | 12,4 %<br>(24)  | 60,8 %<br>(118) | 26,8 %<br>(52) |
| J) Personas de otros Estados de la República  | 14 %<br>(17)   | 55,4 %<br>(67) | 28,1 %<br>(34) | 15,1 %<br>(59)   | 53,5 %<br>(209) | 31,2 %<br>(122) | 9,8 %<br>(19)   | 49,0 %<br>(95)  | 41,2 %<br>(80) |
| K) Personas de otros países   | 22,3 %<br>(27) | 47,1 %<br>(57) | 27,3 %<br>(33) | 30,4 %<br>(119)  | 41,9 %<br>(164) | 26,9 %<br>(105) | 13,4 %<br>(26)  | 38,7 %<br>(75)  | 46,4 %<br>(90) |
| L) Personas que pertenezcan a otro grupo cultural <sup>175</sup>                          | 0,8 %<br>(1)   | 5,8 % (7)      | 8,3 %<br>(10)  | 3,3 %<br>(13)    | 5,6 %<br>(22)   | 5,9 %<br>(23)   | 2,6 %<br>(5)    | 5,2 %<br>(10)   | 5,2 %<br>(10)  |

<sup>175</sup> La opción de *personas que pertenezcan a otro grupo cultural* se presentó como una pregunta abierta por si el alumnado quería agregar algún otro grupo cultural; sin embargo, en las respuestas, en vez de encontrarnos con otros grupos culturales, como se preguntaba en el reactivo, el alumnado mencionó cuestiones relacionadas con las llamadas tribus urbanas, como los *emos*, o con equipos deportivos.

## Análisis de resultados

Puede observarse que, tanto en Tlaxcala como en Morelos, alrededor del 50 % del alumnado dice que no les gustaría nada convivir con los principales grupos culturales de su estado.

Aunque los altos porcentajes de rechazo nos sorprendan, es de esperarse si en la Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de Maestros y Padres de Familia de la Educación Básica en México (Fundación Este País, 2005), el 17 % del profesorado no aceptaría o aceptaría en parte que un indígena viviera en su casa.

Sin embargo, cabe destacar que, en el Estado de México, el grado de rechazo disminuye. Esta cuestión la atribuimos a que tres de las seis localidades encuestadas en el Estado de México son localidades donde la mayoría habla una lengua indígena (mientras que en el resto de las localidades del Estado de México y en Tlaxcala y Morelos, la mayoría habla castellano). Estos datos nos señalan que existe un mayor grado de aceptación con respecto a la convivencia con un grupo cultural cuando se pertenece a ese grupo cultural (lo cual podría darse por sentado, pero no es así, dado que hemos observado que existe negación de la propia identidad indígena), o cuando aún no siendo de algún grupo cultural, existe alguno lo suficientemente visible y cercano a la cotidianidad de los individuos. Desde la perspectiva de Panikkar (2006) sobre los cinco momentos de encuentro entre culturas<sup>176</sup>, se podría decir que el alumnado que en alguna medida acepta la convivencia con otros grupos culturales se encuentra en el punto que el autor reconoce como *coexistencia y comunicación*. Este punto destaca que las culturas descubren que deben tolerarse, a lo que nosotros agregaríamos respetarse, y la otra cultura se convierte en un desafío o curiosidad. Es decir, el alumnado que se encuentra en este momento, puede decirse que tiene actitudes de apertura.

Con respecto a grupos culturales específicos, se observa una preferencia de convivencia por el grupo cultural de los *Nahuatls* y de los Mazahuas. En el caso de los *Nahuatls*, a un 66,7 % del alumnado del Estado de México le gustaría en mayor o menor medida convivir con este grupo, seguido de un 54,1 % del alumnado de Morelos y, finalmente, por un 49,6 % en Tlaxcala.

---

<sup>176</sup> Desde el punto de vista cultural de Panikkar (2006), se pueden distinguir en el encuentro entre culturas cinco momentos: a) *Aislamiento e ignorancia*. Toda cultura vive en su ámbito y el problema de la interculturalidad ni siquiera se presenta. b) *Indiferencia y desprecio*. Cuando el contacto se hace inevitable la primera reacción es pensar que la otra cultura no nos afecta; a lo sumo, se la considera una rival no peligrosa. c) *Condena y conquista*. Si la relación llega a ser más estable y duradera, la otra cultura no nos afecta; a lo sumo, se la considera una rival no peligrosa. d) *Coexistencia y comunicación*. La victoria no es nunca total y las culturas descubren que deben tolerarse. La otra cultura se convierte en un desafío o una curiosidad. e) *Convergencia y diálogo*. Tras la confrontación se produce con frecuencia el encuentro y el descubrimiento de una posible influencia recíproca. La otra cultura empieza a convertirse en el otro polo de la nuestra y quizás en un complemento.

Asimismo, se evidencia también una preferencia de convivencia por el grupo de los Mazahuas en el Estado de México.

Es importante señalar dos cuestiones con respecto a preferir convivir con *Nahuatls* y *Mazahuas*. En primer lugar, recordaremos que el grupo cultural de los *Nahuatls* es el grupo más numeroso en México, con 1 376 000 (INEGI, 2005) de hablantes mayores de 5 años. Cabe destacar que ninguna de las localidades de la muestra se caracteriza porque sus habitantes sean *Nahuatls*. Lo que queremos evidenciar con esto es que, a pesar de que ninguna de las localidades de la muestra se caracteriza por hablar *Nahuatl*, es el grupo que más aceptación tiene entre toda la muestra, lo que se puede atribuir al hecho de que, a nivel nacional, es el más numeroso, y quizá por ello el más visible. En segundo lugar, cabe señalar que tres de los municipios de la muestra del Estado de México se caracterizan por estar habitados por *Mazahuas*, así como por *Otomíes* (solamente en el caso del municipio de Temascalcingo) (Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del Estado de México, s.f.). Todo lo anterior sugiere dos cuestiones: la más destacada es que a mayor visibilidad de un grupo cultural, mayor aceptación por convivir con él, y la segunda es que la cercanía con determinado grupo cultural hace preferirlo frente a otros más desconocidos.

Pues como señala Podestá (2004), la interculturalidad se debe construir desde el trabajo empírico, donde la autora lo hace a través de una metodología que permite colocar en diálogo a los niños y niñas de espacios diversos y ampliar los horizontes a nuevos grupos étnicos a partir de la mirada y el hacer de los mismos pueblos originarios.

Con respecto a las preguntas que tienen que ver sobre la convivencia con personas de otros municipios, estados y países (17i, 17j, 17k y 17l), se puede ver que la actitud de rechazo es menor a un 20 %, con excepción del reactivo que habla de la convivencia con personas de otros países en el Estado de México (30 %). Ello nos habla de una actitud más positiva por parte del alumnado hacia personas de otros municipios, estados y países que hacia personas de pueblos indígenas.

Lo anterior se puede atribuir también a lo que históricamente se ha venido dando sobre la negación de lo indígena; específicamente, en este caso, cuando se sobrepone lo foráneo o extranjero, actitudes tan comunes en el pueblo mexicano, que hasta se ha acuñado el término de

## Análisis de resultados

“malinchista”<sup>177</sup>. Esta cuestión se vislumbra claramente en el reactivo anterior. Es decir, que se observen mayores porcentajes de aceptación de personas de otras localidades, estados y países, por encima de preferir la convivencia con personas de grupos originarios.

“Ellos prefieren tararear una canción en inglés aunque no sepan lo que significa en vez de hacerlo con algo de aquí, donde tenemos cosas más ricas en cuanto a cultura” (Profesora de Morelos, Entrevista 3).

- El tercer reactivo (ítem 18) de la subdimensión que estamos abordando se trata de una escala de Sensibilidad Intercultural. Ésta se trató como una escala de actitud tipo *Likert*, formada por 11 reactivos cuyos puntajes oscilan de 1 a 3. En dicha escala, la puntuación teórica máxima posible es de 33 y la mínima de 11, siendo la puntuación neutra de 22.

La muestra total del alumnado obtuvo una media de 26,9, lo que indica que en general muestran una actitud algo sensible a la interculturalidad.

A continuación se presenta en la Tabla 6.23 la distribución de respuestas del alumnado, y posteriormente se analizarán los ítems de dicha escala.

**Tabla 6.23 Escala de Sensibilidad Intercultural**

| <i>Marca con una cruz tu grado de acuerdo o desacuerdo</i>  | <i>De acuerdo</i> | <i>En desacuerdo</i> | <i>No lo sé</i> | <i>Media</i> |
|---|-------------------|----------------------|-----------------|--------------|
| A) Disfruto hablando con personas de diferentes culturas  | 57,9 % (409)      | 13 % (92)            | 28,8 % (203)    | 2,44         |
| B) Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas | 21,7 % (153)      | 57,6 % (407)         | 20,3 % (143)    | 2,36         |
| C) Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas                                     | 85 % (600)        | 6,8 % (48)           | 7,8 % (55)      | 2,77         |
| D) Pienso que mi cultura es mejor que otras   | 18,7 % (132)      | 55,7 % (393)         | 25,2 % (178)    | 2,37         |
| E) Sé qué decir cuando converso con   | 42,4 % (299)      | 19,3 % (136)         | 37,3 % (263)    | 2,21         |

<sup>177</sup> El término *malinchista* proviene del nombre propio de Malitzin. La Malitzin fue una mujer indígena que se convierte en la traductora oficial de Hernán Cortés, por su conocimiento del castellano, adquirido años antes debido a la llegada de un náufrago español. El papel de la Malitzin simboliza en el imaginario colectivo la traición de los orígenes por la apertura hacia la nueva cultura. Actualmente, el término se emplea como peyorativo para las personas que prefieren lo foráneo a lo propio.

|  |              |              |              |      |
|--|--------------|--------------|--------------|------|
| personas de otras culturas   |              |              |              |      |
| F) Me siento desanimado cuando estoy con compañero/as de diferentes culturas                   | 15,7 % (111) | 65,6 % (463) | 17,8 % (126) | 2,50 |
| G) Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas                    | 16,1 % (114) | 62 % (438)   | 19,4 % (137) | 2,47 |
| H) Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas | 72,9 % (515) | 12,5 % (88)  | 12,6 % (89)  | 2,57 |
| I) Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura                         | 68,1 % (481) | 13,2 % (93)  | 16,9 % (119) | 2,51 |
| J) Me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía                                    | 67,7 % (477) | 13,5 % (95)  | 17,7 % (125) | 2,52 |
| K) Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas                                | 30,2 % (213) | 41,6 % (294) | 26,5 % (187) | 2,12 |

Como puede verse en la tabla anterior, el grado de acuerdo del alumnado es mayor en los reactivos de connotación positiva de la escala que el grado de desacuerdo de los ítems negativos, lo cual es lógico, dado que nos demuestra que la sensibilidad del grupo va a ser positiva, como se mencionó anteriormente.

Con lo que más de acuerdo está el alumnado es en *respetar las creencias de las personas de otras culturas* (18c) (85 %). Sin embargo, llama la atención el comportamiento del reactivo 18e, también de carácter positivo, en donde sólo algo más del 40 % de las personas está de acuerdo con *saber qué decir cuando conversan con personas de otras culturas*, siendo muy elevado el porcentaje de personas que no saben qué comentar (37,3 %). Algo parecido sucede con el reactivo 18k, en donde un 26 % no se posiciona sobre el estar de acuerdo o en desacuerdo, lo que nos evidencia sus *dificultades para hablar con personas de otras culturas*.

Al analizar las características técnicas de esta escala y los ítems que la componen, cabe señalar, como puede verse en la Tabla 6.24, que en el análisis de los ítems de dicha escala todos ellos han resultado ser discriminativos y homogéneos a un nivel de confianza del 99 %.



## Análisis de resultados

**Tabla 6.24 Análisis de los ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural**

| Ítem | Índice de Discriminación (ID) | Índice de Homogeneidad (IH) |
|------|-------------------------------|-----------------------------|
| A    | 14,30*                        | 0,51*                       |
| B    | 13,62*                        | 0,41*                       |
| C    | 9,80*                         | 0,45*                       |
| D    | 15,52*                        | 0,51*                       |
| E    | 6,33*                         | 0,27*                       |
| F    | 17,41*                        | 0,54*                       |
| G    | 16,07*                        | 0,52*                       |
| H    | 13,11*                        | 0,52*                       |
| I    | 15,08*                        | 0,53*                       |
| J    | 14,87*                        | 0,53*                       |
| K    | 11,08*                        | 0,37*                       |

\* Significativos al  $\alpha=0,01$

Se encontraron diferencias significativas en la escala con respecto al *sexo* ( $t=4,37 / \alpha=0,00$ ), al *nivel de estudio de los padres* ( $t=4,512 / \alpha=0,00$ ), *las madres* ( $t=5,51 / \alpha=0,00$ ) y al *tipo de localidad* ( $t=3,20 / \alpha=0,00$ ).

- En relación con el *sexo*, se comprobó que las mujeres obtuvieron una media mayor (27,62) que la de los hombres (26,34). Lo anterior se puede sostener en la opinión que el profesorado tiene sobre las mujeres.

“La mujer está demostrando la capacidad que tiene. Inclusive aquí en la secundaria, se demuestra con los promedios y la madurez de las mujeres. Sí hay hombres responsables, pero la mujer demuestra más responsabilidad y madurez en esta etapa de la secundaria” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

Este dato también se observa en el estudio de la creadora de la escala (Vilà, 2005), quien afirma que el género es una variable que está detrás de una mayor sensibilidad intercultural: “las chicas tienen una significativa mayor sensibilidad intercultural con relación a los chicos” (p. 350).

- En cuanto al *nivel de estudios de los padres y madres*, como puede verse en la Tabla 6.25, se comprobó que el alumnado cuyos padres o madres tienen un nivel de estudios superior a la

educación básica, tienen mayor nivel de sensibilidad intercultural que los que tienen un nivel de estudios de educación básica o *sin estudios*.

El que alumnado con padres y madres con mayores niveles de educación presenten una mayor sensibilidad intercultural, se relaciona con el hecho antes expuesto en este análisis de que alumnado con padres y madres con este perfil también tengan mayor sensibilidad hacia los temas de medio ambiente. Esta sensibilización hacia el contexto en general puede deberse a que los padres y las madres con mayores perfiles de estudio brindan a sus hijos e hijas un horizonte más amplio sobre lo que los rodea, y en este conocer se vuelvan individuos más sensibles. Esta cuestión no busca poner en evidencia a los padres y madres que por una u otra razón no han podido continuar con sus estudios, sino que ratifica que la educación brinda elementos que pueden hacer la diferencia y romper con los círculos que perpetúan la desigualdad.

**Tabla 6.25 Sensibilidad intercultural según estudios de padres y madres del alumnado**

|                        | Padre | Madre |
|------------------------|-------|-------|
| Bajo Nivel de Estudios | 26,50 | 26,39 |
| Alto Nivel de Estudios | 27,94 | 28,11 |

Se observa también que el alumnado que presenta mayor sensibilidad intercultural es aquel cuyas madres tienen mayor nivel de estudio, por encima de los padres. Esta cuestión de las madres sobre los padres puede deberse a que, como se presentó anteriormente, las mujeres tienen una mayor sensibilidad intercultural, lo cual, unido a un nivel educativo alto, hace que sean las madres con mayores índices de estudio quienes tengan hijos/as con una mayor sensibilidad intercultural.

- Con respecto al tipo de *localidad* que habita el alumnado, se comprobó que los/as estudiantes que habitan en localidades donde la mayoría habla castellano presenta una media superior (27,26) a las localidades en donde la mayoría habla una lengua indígena (26,21). Esto puede deberse a que, como se observa en reactivos anteriores, el alumnado de localidades mayoritariamente castellanoparlantes se ha relacionado en mayor medida con personas de otras localidades, estados o países, lo cual podría implicar que el relacionarse con personas de otras culturas les sea una acción familiar y, por ello, evidencian actitudes más sensibles. Por otro lado, podría atribuirse una menor sensibilidad intercultural de las localidades donde mayoritariamente se habla alguna lengua indígena a la falta de costumbre en la interacción con personas de otras localidades, estados y países.

## Análisis de resultados

Asimismo, es de resaltar que, dado que tradicionalmente los grupos originarios han sido sometidos a procesos asimilatorios por parte de la comunidad mestiza o castellanoparlante, es probable que en estos grupos queden huellas de este proceso violento contra sus raíces y la apertura hacia otras culturas esté limitada.

Al cruzar la escala de sensibilidad intercultural con ítems de su misma dimensión, se encontraron diferencias significativas con el ítem 1 de *reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de México* con el ítem 2, en el que comprobaba la *relación del alumnado con personas de otras comunidades, estados o países*, y con el ítem 8, en el que se preguntaba sobre la percepción de discriminación, específicamente en los reactivos referidos a *los rasgos físicos, la situación económica y el desempeño escolar*.

- El alumnado que reconoce la diversidad cultural y lingüística de México presenta una media mayor en la escala de sensibilidad intercultural (27,44) que el que no reconoce esta diversidad (26,23) ( $t=3,97 / \alpha=0,00$ ). Esto parece indicar que el reconocimiento de la diversidad cultural es un pie de entrada a presentar una actitud más sensible a la interculturalidad.

- El alumnado que tiene mayor relación con personas de otras comunidades, estados y países tiene una media mayor en la escala de sensibilidad intercultural que los que nunca se han relacionado con estos colectivos, como puede observarse en la Tabla 6.26. Esto se puede atribuir al hecho de que el relacionarse, hace que el interactuar ponga al alumnado en actitudes más positivas hacia la diversidad, pues seguramente se derriban estereotipos, generalizaciones y se establecen vínculos de amistad entre las personas. Por lo tanto, podemos sugerir que a mayor relación con personas que representen la diversidad, mayor sensibilidad intercultural.

**Tabla. 6.26 Sensibilidad Intercultural según relación del alumnado con personas de otros colectivos**

|  | Comunidades | Estados | Países |
|--|-------------|---------|--------|
| Nunca se ha relacionado con personas de otro/as... | 24,85       | 25,65   | 26,56  |
| Se ha relacionado con personas de otros/as...      | 27,10       | 27,29   | 27,42  |

Es importante destacar que no se encontraron diferencias significativas al cruzar la escala de Sensibilidad Intercultural con el reactivo *relación con personas que hablan alguna lengua indígena*. Esto es, el hecho de que se tenga mayor o menor relación con personas que hablan una lengua indígena no determina una actitud más sensible a la interculturalidad.

- Con respecto al ítem de discriminación, cabe resaltar que el alumnado que presenta índices de mayor sensibilidad intercultural es el que no ha tenido percepción de discriminación sobre sus *rasgos físicos*, mientras que el que sí los ha tenido evidencia índices menores de sensibilidad intercultural ( $t=2,86 / \alpha=0,00$ ). Esta misma tendencia se observa con respecto a la discriminación por *situación económica* ( $t=3,08 / \alpha=0,00$ ) y *desempeño escolar* ( $t=4,73 / \alpha=0,00$ ), cuestión que se evidencia en la Tabla 6.27.

**Tabla. 6.27 Percepción de discriminación por rasgos físicos, situación económica y desempeño escolar con respecto a la media de la Escala de Sensibilidad Intercultural**

|                                 | Rasgos físicos | Situación económica | Desempeño escolar |
|---------------------------------|----------------|---------------------|-------------------|
| No percepción de discriminación | 27,32          | 27,30               | 27,57             |
| Percepción de discriminación    | 26,45          | 26,32               | 26,12             |

Estas tendencias se traducen en que mientras el alumnado más se haya sentido discriminado, más baja es su sensibilidad intercultural. Esto se puede deber a un proceso de reproducción estructural de la discriminación, es decir, si yo soy discriminado por alguna característica en particular, esa sensación la transmito hacia otra persona. Lo anterior puede suceder como un mecanismo de autoafirmación del yo o como mecanismo de defensa, de identificación con el agresor, lo cual parece indicar que la mayor percepción de discriminación sobre la propia persona reduce la sensibilidad intercultural.

- El último reactivo de la subdimensión (ítem 19) se trata también de una escala de actitud, hacia *la convivencia multicultural*. A ésta se le ha dado un tratamiento de escala tipo *Likert* que consta de 10 reactivos, cuyos puntajes oscilan entre 1 y 3. El puntaje teórico máximo es de 30 y el mínimo de 10, siendo la puntuación neutra de 20.

La muestra total del alumnado presentó una media de 22,6 lo que evidencia una actitud ligeramente positiva.

A continuación, se presenta en la Tabla 6.28 la distribución de respuestas del alumnado y, posteriormente, se analizarán los ítems de dicha escala.

## Análisis de resultados

**Tabla 6. 28 Escala de Actitud hacia la Convivencia Multicultural**

| <i>Si en tu colonia o comunidad vivieran personas de otras culturas, ¿qué crees que pasaría?</i> | <i>Nunca</i> | <i>Algunas veces</i> | <i>Siempre</i> | <i>Media</i> |
|--|--------------|----------------------|----------------|--------------|
| A) Sería enriquecedor para todas las personas  | 23,8 % (168) | 55,2 % (390)         | 19,4 % (137)   | 1,92         |
| B) La convivencia sería más interesante  | 9,3 % (66)   | 53,8 % (380)         | 34,8 % (246)   | 2,22         |
| C) La convivencia sería más divertida  | 10,3 % (73)  | 53% (374)            | 34.4% (243)    | 2,22         |
| D) Me interesaría más por aprender otras lenguas   | 10,3 % (73)  | 39,7 % (280)         | 47,6 % (336)   | 2,32         |
| E) Tendríamos problemas de comunicación  | 25,4 % (179) | 61,3 % (433)         | 11 % (78)      | 2,15         |
| F) Se perderían las tradiciones propias  | 48,4 % (342) | 39,9 % (282)         | 9,1 % (64)     | 2,40         |
| G) Conoceríamos nuevas culturas  | 7,8 % (55)   | 38,3 % (270)         | 50,6 % (357)   | 2,40         |
| H) Habría más conflictos de convivencia  | 38,5 % (272) | 50,6 % (357)         | 7,5 % (53)     | 2,32         |
| I) Pensaría que estaríamos mejor si todas las personas fueran de la misma cultura                | 40,2 % (284) | 44,3 % (313)         | 14 % (99)      | 2,27         |
| J) Seríamos personas más abiertas y tolerantes   | 10,1 % (71)  | 47,5 % (335)         | 39,9 % (282)   | 2,25         |

Como puede advertirse en la Tabla 6.28, el alumnado considera las mayores ventajas para una convivencia multicultural el hecho de *conocer nuevas culturas* y *aprender otras lenguas*. Es interesante destacar que en la investigación de Cabrera, F. Marín, M. et al (2005), el hecho de *conocer otras culturas* también es la ventaja que más se resalta, en donde un 52,3 % opina que influiría bastante o mucho en la convivencia.

Sin embargo, en lo que respecta a desventajas, el alumnado de México destaca como principal obstáculo de convivencia *los problemas de comunicación* y los posibles conflictos que podrían derivarse de ella. Por su lado, el alumnado catalán del estudio de Cabrera et al. (2005) destaca el hecho de que *habría más conflictos de convivencia*. Aunque se trate de reactivos distintos, es importante distinguir que, en ambos casos, se trata de conflictos en la interacción, es decir, en relación al otro.

Como puede verse en la Tabla 6.29, en el análisis de los ítems de dicha escala, todos ellos han resultado ser discriminativos y homogéneos a un nivel de confianza del 99 %.

**Tabla 6.29 Análisis de los ítems de la Escala de Convivencia Multicultural**

| Ítem | Índice de Discriminación | Índice de Homogeneidad |
|------|--------------------------|------------------------|
| A    | 12,58*                   | 0,50*                  |
| B    | 21,41*                   | 0,68*                  |
| C    | 18,70*                   | 0,63*                  |
| D    | 20,53*                   | 0,63*                  |
| E    | 6,36*                    | 0,30*                  |
| F    | 14,09*                   | 0,48*                  |
| G    | 15,89*                   | 0,54*                  |
| H    | 11,23*                   | 0,44*                  |
| I    | 10,84*                   | 0,44*                  |
| J    | 15,23*                   | 0,55*                  |

\* Significativos al  $\alpha=0,01$

Existen diferencias significativas de la *Escala de Convivencia Multicultural* con datos de contexto como es el *sexo* ( $t=4,31 / \alpha=0,00$ ), así como el *nivel de estudios de los padres* ( $t=-9,996 / \alpha=0,00$ ) y *las madres* ( $t=-3,303 / \alpha=0,00$ ).

Así, las mujeres presentan una actitud más positiva que la de los hombres. La puntuación media de las mujeres fue de 23,24, y la de los hombres, de 22,07. Esta tendencia se observó también en la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

Asimismo, en la Tabla 6.30 se observan diferencias en la escala entre el alumnado de padres y madres con mayor o menor nivel de estudios.

**Tabla 6.30 Escala de convivencia multicultural según nivel de estudios de padre y madre**

|                        | Padre | Madre |
|------------------------|-------|-------|
| Bajo Nivel de Estudios | 22,39 | 22,35 |
| Alto Nivel de Estudios | 23,25 | 23,30 |

Como puede observarse, con esta variable contextual se repite la tendencia de la *Escala de Sensibilidad Intercultural*. Esto es, a mayor nivel de estudios de los padres y las madres, el alumnado tiene mayor sensibilidad intercultural y muestra una actitud más favorable a la convivencia multicultural.

## Análisis de resultados

A diferencia de la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, en esta no se presentaron diferencias significativas con respecto al tipo de localidad.

Existen diferencias significativas entre la *Escala de Convivencia Intercultural* y otros ítems de sus mismas dimensiones. Estos ítems son: el ítem 1 *Reconocimiento a la diversidad cultural de México* ( $t=3,52 / \alpha=0,00$ ), el ítem 2b *Relación con personas de otros estados* ( $t=3,09 / \alpha=0,00$ ), el ítem 8i ( $t=2,988 / \alpha=0,00$ ) y 8k ( $t=2,935 / \alpha=0,00$ ), que se corresponden a algunas razones por las que se discrimina. Esto es:

- El alumnado que reconoce la diversidad cultural y lingüística de México evidencia un puntaje más positivo en la *Escala de Convivencia Multicultural* (23,03) que el que no reconoce la diversidad (22,07).
- El alumnado que ha convivido con personas de otros estados evidencia una actitud más positiva hacia la convivencia multicultural (22,87) que los que no se han relacionado con ellas (21,82).
- El alumnado que no ha tenido la percepción de ser discriminado por su desempeño escolar tiene niveles más altos en la *Escala de Convivencia Multicultural* (23,01) que los que se han percibido discriminados (22,20). Asimismo, el alumnado que no ha tenido la percepción de ser discriminado por sus rasgos físicos tiene niveles más altos en la *Escala de Convivencia Multicultural* (23) que los que se han percibido discriminados (22,17).

Podemos decir que las respuestas que da el alumnado a los ítems contenidos dentro de esta dimensión guardan entre sí una lógica interna. Así, el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de México tiene algo que ver con mostrar más sensibilidad intercultural y mostrar actitudes más positivas hacia la convivencia multicultural. Esto se sostiene con el hecho de que existe una correlación significativa entre ambas escalas (la de sensibilidad intercultural y la de convivencia intercultural [ $t=0,522 / \alpha=0,000$ ]), lo que nos habla de una correlación positiva y significativa entre ambas.

Para cerrar el análisis de esta dimensión de interculturalidad, cabe señalar que no se han encontrado diferencias significativas en ninguno de los ítems con respecto al alumnado que ha seguido el programa de FCyE de 1999 y el de 2006. Esta situación sorprende, dado que quizá esperaríamos

que el alumnado de 2006 obtuviera mejores resultados, porque en él la concepción de interculturalidad ha sido abordada, mientras que en el programa de 1999 ni siquiera se hacía mención al término. Incluso en el Programa de Estudios de 2006, el bloque III se titula Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática y uno de sus subtemas Empatía y diálogo en la búsqueda de relaciones interculturales, lo que nos evidencia el abordaje del término. Además, en lo que respecta a contenidos procedimentales, se plantean acciones como el explorar, revisar e identificar cuestiones relacionadas con la identidad del alumnado en relación a un colectivo, así como la reflexión e investigación sobre la diversidad en México y en el mundo. Asimismo, se destacan actitudes como la de establecer criterios de convivencia justa y solidaria con personas de otras culturas, a través del respeto y la valoración.

Una de las razones a las que podemos atribuir al hecho de que no existan diferencias significativas con respecto al programa de estudios puede ser a que el profesorado mismo no ha alcanzado a comprender cabalmente la interculturalidad y a que, como ya habíamos dicho anteriormente, la aplicación del programa del 2006 es apenas un pilotaje. Esto puede evidenciarse en las respuestas del profesorado, cuando menciona que:

“Me gustaría que en todos los aspectos del tercer bloque de democracia haya capacitación, allí yo me siento más deficiente. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática, ahí me falta mucha preparación, lo demás se me hace muy fácil por mi preparación (Lic. En Ciencias de la Educación), pero el bloque tres yo sé que tengo que leer mucho más para poder trabajar con ellos. Temas muy amplios y complicados” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

A modo de síntesis sobre la dimensión de interculturalidad, es posible decir que, dado que uno de los principios de los procesos de interculturalidad es el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, resulta un dato revelador que la mayoría del alumnado reconozca este tipo de diversidad en el país, aunque aún existe una parte importante que todavía no la reconoce. Los datos obtenidos muestran que este tipo de conocimiento no depende tanto de los contenidos curriculares, sino de la visualización misma de la diversidad. Es decir, alumnado del Estado de México reconoce más ampliamente esta diversidad a pesar de no estar cursando en el momento de la aplicación un programa de estudios que aborde la interculturalidad o a la misma diversidad cultural, pero sí es alumnado que habita en localidades donde la mayoría habla una lengua indígena (por lo que se relaciona directamente con la diversidad) y es parte de un estado que está entre los seis estados que cuentan con mayor diversidad cultural y lingüística del país.



## Análisis de resultados

De hecho, el alumnado del Estado de México es quien, en mayor medida, acepta convivir con grupos indígenas. Es interesante señalar que el grupo indígena con el que prefiere convivir el alumnado no sólo del Estado de México sino incluso de Tlaxcala y de Morelos es el de los *Nahuatls*. Esta preferencia se atribuye al hecho de que es el grupo cultural más numeroso en México y, quizá por lo mismo, el más visible, debido a que es un grupo que se extiende por varios estados de la República. Esta premisa sostiene el argumento anterior de que a mayor visibilidad de un grupo, mayor reconocimiento.

La percepción de discriminación la centra el alumnado en cuestiones relacionadas con la forma de pensar y la forma de vestir, principalmente; en ambos casos, dicha percepción es mayor en localidades donde la mayoría habla una lengua indígena, lo que se atribuye a la discriminación sistemática a la que han estado sometidos estos grupos culturales durante siglos. Asimismo, también se percibe discriminación con respecto a rasgos físicos, aprovechamiento escolar y nivel socioeconómico en toda la muestra. El profesorado atribuye estas acciones a la edad, pero, al ver que los principales lugares de discriminación se dan en la escuela y en el aula y por compañeros/as y grupo de amigos/as, ofrece más un panorama de fenómeno que se debe abordar desde la academia misma. También cabe resaltar el hecho de que son las mujeres más que los hombres quienes perciben mayor discriminación en el salón de clases.

Los resultados con respecto a las escalas son muy similares entre sí. Tanto en la Escala de Sensibilidad Intercultural como en la de convivencia multicultural, las mujeres y el alumnado de padres y madres con Niveles de Estudio Alto son quienes mejores puntajes obtuvieron. Con respecto a los cruces con otras variables de la dimensión, cabe destacar que, en ambas escalas, se observa que, a mayor puntaje en ellas, mayor reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística del país, así como mayor relación con personas de otros estados, países y barrios, y menor percepción de discriminación sobre su propia persona. En la Escala de Sensibilidad Intercultural, se destaca como una de las principales acciones el *respeto de las creencias de otras culturas*. Por su parte, en la de convivencia se señala como una ventaja de la convivencia multicultural, que en el caso de México llamaríamos pluricultural, el *conocer nuevas culturas y aprender otras lenguas*.

Se ha visto que el uso de Internet facilita la relación con personas de otros estados y países; esto lo sostiene, sobre todo, alumnado que mantiene una relación frecuente con estos colectivos. Sin embargo, existe una tercera parte de la muestra que no puede opinar sobre este medio como herramienta para potenciar las relaciones interculturales, ya que nunca ha utilizado Internet, lo cual

se atribuye al hecho de que tres cuartas partes de la muestra no tiene acceso a Internet en casa. De los tres estados, el estado de Morelos (quien de hecho es el estado que más se relaciona con personas de otros estados y países) es quien de manera significativa emplea más el Internet para relacionarse con estos colectivos, así como localidades mayoritariamente castellanoparlantes y los que tienen computadora e Internet en casa. Es de apuntar que, a pesar de que el Internet es utilizado por el profesorado como una herramienta para la actualización de datos, últimamente se observan indicios de potenciar académicamente el uso de Internet para las relaciones interculturales.

La importancia que damos a esta dimensión reside en el hecho de que las personas o los grupos que se relacionan de manera intercultural poseen más opciones para responder a los retos de la vida, cuentan con otros puntos de vista desde donde enfocar los problemas, tienen alternativas para imaginar situaciones, pueden recurrir a la experiencia del otro para evitar cometer errores y vincular sus recursos humanos y materiales.

### **6.3.3 Sentimiento de Pertenencia**

El propósito de esta dimensión es identificar los niveles de pertenencia del alumnado tanto a una comunidad geográfica como a un grupo cultural, así como los elementos que priman en él para la construcción de dicho sentido de pertenencia.

Los reactivos que comprenden esta dimensión son: 3, 4, 6 y 10. Cabe mencionar que en este apartado los reactivos se abordarán de acuerdo a una lógica que nos permita obtener un análisis más robusto de los mismos, y no al orden en el que aparecen en el cuestionario, esto con el propósito de que las respuestas de los primeros reactivos analizados enriquezcan el análisis de los segundos.

- El ítem 10 busca conocer los aspectos positivos y negativos que conforman la identidad personal del alumnado (bajo la perspectiva de que la identidad personal nutre el sentimiento de pertenencia). Las respuestas se obtuvieron a través de la siguiente pregunta abierta:

*Completa las siguientes frases (Escribe todo lo que quieras)*

- a) Me siento orgulloso de ser...*
- b) Alguna vez me hubiera gustado no ser...*

## Análisis de resultados

Las respuestas del inciso *a* se consideran como elementos positivos de la identidad del alumnado, dado que hacen hincapié en lo que lo hace sentir orgulloso, mientras que las del inciso *b* se consideran como aspectos que el alumnado podría percibir como cuestiones negativas, dado que se le está planteando como algo que no le gusta ser o no le gustaría ser.

Las categorías para el análisis del reactivo se presentan en la Tabla 6.31. Estas se establecieron “a posteriori”, es decir, se fueron elaborando a medida que se realizaba el análisis de respuestas.

**Tabla 6.31 Elementos que conforman la identidad personal del alumnado**

| Categorías de análisis           |
|----------------------------------|
| A) Identidad cívica y/o cultural |
| B) Características personales    |
| C) Ciudadanía                    |
| D) Aspectos de género            |
| E) Aspectos familiares           |
| F) Aspectos transitorios         |
| G) Plena aceptación              |
| H) Ocupación laboral             |
| I) Aspectos económicos           |
| J) Delincuencia y adicciones     |
| K) Otros grupos                  |
| L) No contestaron                |

Es de mencionar, para tener un panorama general desde ahora, que las categorías con las que más se identifica el alumnado en sentido positivo son, en orden de saturación de frecuencias: la identidad cívica y/o cultural, seguida por la de características personales, y luego por la de ciudadanía, aspectos de género, aspectos familiares y aspectos transitorios.

El panorama, con respecto a las categorías que se leen en negativo, son: las características personales, luego la identidad cívica y/o cultural, la reivindicación de una aceptación plena, aspectos de género, ciudadanía, aspectos familiares, aspectos transitorios, ocupación laboral, otros grupos, aspectos económicos, delincuencia y adicciones.

A continuación se explicitará lo que se entiende por cada una de las categorías, y también se señalará el número de menciones que se hace de cada una, tanto desde la perspectiva positiva como desde la negativa, lo que permitirá un análisis profundo del reactivo.

**A) *Identidad cívica y/o cultural***

Esta categoría comprende las respuestas que hacen mención de estar orgulloso de ser de una región (Latinoamérica), país, estado, municipio y/o localidad, así como también de algún grupo cultural (mestizo / indígena en general / pueblo indígena especificado). Toda esta categoría es la que más resalta, con 554 menciones. Contiene dos subcategorías: la identidad cívica y la cultural.

Es importante destacar que, en concreto, nos referiremos con *identidad cívica* a las respuestas que comprenden el ser mexicano/a, de un estado, municipio, localidad o región.

“Mexicano, al igual que tlaxcalteca” (Alumno de Tlaxcala).

“Pertener al municipio que habito” (Alumno de Estado de México).

“Latinoamericana” (Alumna de Tlaxcala).

El número de menciones de identidad cívica es de 526, en donde la más destacada es la de ser mexicano/a (414) (los hombres la señalan más que las mujeres), seguida de la de ser de algún estado (59), luego las de ser de alguna localidad (33), municipio (15), mundo (3) y región (2).

Dado que una gran cantidad de alumnos/as dio razones de por qué se sentían orgullosos de pertenecer al territorio mencionado, (identidad cívica), se procedió a hacer un análisis de contenido sobre las razones que exponían. Por un lado, se obtuvieron respuestas en las que se mencionaban “características que percibía el alumnado del lugar referido”.

“Mexicano y por amar mi país, porque los mexicanos somos buenos para todo, como es el trabajo, porque sacamos a la familia adelante” (Alumno de Tlaxcala).

Por otro lado, se encontraron razones que giran en torno “al hecho de haber nacido ahí”, pero estas razones se encontraron en menor medida.

“Mexicano, porque es el lugar donde naci” (Alumno de Tlaxcala).

Por identidad cultural, se comprenden las respuestas que mencionan el pertenecer a un grupo indígena en general o a algún grupo cultural en particular, siendo 28 menciones de identidad

## Análisis de resultados

cultural las evidenciadas. De ellas, 17 menciones tienen que ver con el pertenecer a algún grupo indígena en general, es decir, en esta subcategoría no se especificó el grupo cultural del que el alumnado se sentía orgulloso, pero sí se mencionaba el término *indígena*.

“De descendencia indígena” (Alumno de Tlaxcala).

Por su parte, el resto, 11 personas, reconocen sentir orgullo por pertenecer a un grupo cultural específico. Es importante destacar que en todos los casos se destaca el grupo mazahua y, en uno de ellos, también se destacó el hecho de hablar otomí. Que el grupo cultural que se mencione más explícitamente sea el Mazahua se debe precisamente a que dos de las tres localidades donde más del 50 % habla una lengua indígena son localidades en donde lo que se habla es Mazahua.

“Mazahua, porque aprendemos a valorar la vida y no despreciarla, porque un mazahua puede salir adelante y puede tener una profesión” (Alumno de Estado de México).

“Mexicano, porque tengo la ventaja de hablar dos idiomas: Mazahua y Otomí” (Alumno del Estado de México).

Una de las cuestiones que se aprecian de manera persistente al analizar esta categoría es que el alumnado que siente orgullo de su ser indígena (identidad cultural) también lo está del ser mexicano o mexicana (identidad cívica). Ello nos habla de que este alumnado vivencia orgullosamente lo que hemos denominado la *múltiple pertenencia*.

“Mexicana indígena porque si no me sintiera orgullosa de mi país no sería ciudadana, además esas cualidades son las más bonitas de las personas, pero lo más hermoso es reconocer nuestro origen sin avergonzarnos” (Alumna del Estado de México).

La categoría de identidad cívica y/o cultural también se encuentra presente desde un sentido negativo (*Alguna vez me hubiera gustado no ser*). Aquí se agruparon respuestas con respecto a no querer ser de un país, región, estado y/o localidad, así como también de no querer pertenecer a algún grupo cultural (mestizo / indígena). En toda esta categoría se obtuvieron 103 menciones.

En lo que respecta a la identidad cívica, 99 fue el número de menciones que evidenciaban el no querer ser de algún país, región, estado y/o localidad.

“De este país, porque siento que en otros lugares hay más democracia y oportunidades” (Alumno del Estado de México).

“Estadounidense” (Alumno de Tlaxcala).

“De aquí, porque no hay muchos centros médicos” (Alumno del Estado de México).

Es interesante destacar que, en varios de los casos en que se hablaba de identidad cívica, se daba una razón por la cual no querer serlo. Por ello es que en un cuarto nivel de análisis, se destacaron dos categorías para poder analizar las razones dadas:

- a) No querer ser de algún país, región, estado, municipio y/o localidad por experimentar otra nacionalidad
- b) No querer ser de algún país, región, estado, municipio y/o localidad por aspectos negativos de ésta

Entonces, en el inciso *a* se encontraron 5 respuestas como la siguiente:

“Mexicana, porque me gustaría hablar otros idiomas: inglés, francés y latín” (Alumna del Estado de México).

Y en el inciso *b*, 34 respuestas como esta:

“Mexicana, porque existe mucha delincuencia” (Alumna del Estado de México).

“De México, porque últimamente está haciendo otras cosas en lugar de seguir o tratar de cuidar nuestra identidad y que no nos dé vergüenza decir que somos de México y hablamos la lengua Mazahua, español, entre otras” (Alumna del Estado de México).

En lo que respecta a la identidad cultural, se encontraron sólo 4 respuestas en las que se evidenciaba una postura negativa frente al ser mestizo o indígena.

“Mestiza y ser de alguna cultura prehispánica” (Alumna de Morelos).

## Análisis de resultados

“Una indígena” (Alumna de Tlaxcala).

Con respecto a la identidad cultural, cabe mencionar que ninguna persona dio ninguna razón por no querer pertenecer a alguno de estos grupos culturales.

Desde un sentido negativo con respecto a la identidad cívica y cultural, es importante apuntar que las menciones en esta categoría se decantan por no querer ser mexicano/a, debido a características negativas del país, como es la falta de atención médica, de oportunidades y de democracia, así como por su percepción de la existencia de corrupción y discriminación. Esto, vinculado con la teoría que nos menciona que México es un país en transición hacia una ciudadanía como proceso (Woldenberg, 2007), nos lleva a reflexionar sobre el hecho de que el alumnado alcanza a vislumbrar las situaciones negativas del país y las condena a través de la negación supuesta a su identidad cívica. Lo anterior puede traducirse en el hecho de que si estas razones por las que no quiere ser mexicano desaparecieran, seguramente podría decir entonces que de lo que está orgulloso sería precisamente de ser mexicano.

Es importante destacar que el Programa de Estudios 2006, en tercero de secundaria, cuando habla de identidad en el Bloque III, destaca que la identidad personal está conformada por grupos de pertenencia, tradiciones, costumbres, historias compartidas, instituciones sociales y políticas (SEP, 2007b). En otros apartados, específicamente en segundo de secundaria, el curriculum apuesta más enfáticamente por la valoración de los adolescentes por sí mismos, desde sus características físicas, intelectuales, de personalidad y volitivas, aunque no define esta parte como identidad. Lo que queremos evidenciar con esto es que el programa de estudios de 2006 emplea el término de identidad, relacionado más con aspectos cívicos y culturales que con características personales, por lo que se podría atribuir que la preponderancia de la identidad cívica en el alumnado sobre las características personales pueda deberse precisamente al énfasis curricular.

Asimismo, resulta interesante que algunas personas evidencien en sus respuestas un orgullo tanto por su identidad cívica como por la cultural, lo que nos sugiere un orgullo de sus múltiples pertenencias. Es de señalar que, desde la otra perspectiva, la negativa, en varios casos el no querer ser mexicano se debe a alguna característica negativa del país. El hecho de que la identidad cívica aparezca, aunque sea en sentido negativo, nos habla principalmente de que es un tema presente en su realidad cotidiana.

En general, se percibe mucho amor por México, por su gente, sus costumbres e ilusión para que sea un mejor país.

“Mexicano, porque es lo mejor que le puede pasar a cualquier gente, nadie del mundo me lo quita” (Alumno de Tlaxcala).

También se observan opiniones que vislumbran un reconocimiento a su diversidad lingüística y cultural, considerado por nosotros un elemento fundamental para el desarrollo del país.

“Mexicano y de que haya distintos tipos de idiomas en mi país” (Alumno del Estado de México).

Este reconocimiento a la diversidad se nos señala, como ya se ha ido diciendo, como punto de partida para procesos de interculturalidad.

Sin embargo, cabe señalar una cuestión también cierta en esto de la identidad o, más precisamente, con respecto al orgullo de ser mexicano, y es el hecho de que, históricamente, y más precisamente después de la Revolución Mexicana, se apostó por una homogeneidad cultural en la que se fortalecieron ciertos valores, como el amor a la nación, a la patria y a la bandera, y se dejó de lado el valor de la diversidad lingüística del país, así como la atención a los pueblos originarios, en una suerte de asimilación. El discurso de la homogeneidad tuvo impacto, debido a que, hasta nuestros días, perduran síntomas de esa postura (uno de ellos podría ser un patriotismo irreflexivo). Es decir, hablar del orgullo de ser mexicano podría tener dos lecturas: una, el pensarlo como un discurso perfectamente introyectado en los ciudadanos, sin margen a cuestionar por qué se sienten orgullosos de ese territorio; y la otra, pensarlo como resultado de un conjunto de elementos positivos que se palpen en lo cotidiano, entre otras cosas, sobre el habitar un territorio, el mexicano, y que se alcancen a vislumbrar avances, logros, respeto de derechos y obligaciones, entre otras cuestiones. La disyuntiva sería pensar en orgullo nacional desde una ciudadanía concienciada y no como patriotismo irreflexivo. Esta reflexión se sostiene también por argumentos del profesorado:

“Yo creo que el mexicano se siente orgulloso de ser mexicano por tradición, pero en realidad nos falta preparación [...]. Ese orgullo de ser mexicano es porque ya lo traemos en la sangre” (Maestra de Tlaxcala, Entrevista 2).

Todo esta reflexión no le quita valor al hecho que 414 personas hayan dicho que se sienten orgullosos de ser mexicanos en una pregunta abierta, sólo nos alerta sobre el hecho de que ese



## Análisis de resultados

orgullo nacional debe ir cargado de conciencia y que sea reflejo de conquistas sociales, políticas y educativas porque, como lo dice la misma teoría de la interculturalidad, el orgullo nacional es un punto de partida necesario y sólido.

### B) Características personales

Lo que hemos categorizado como características personales se centra principalmente en cuestiones físicas, de personalidad, intelectuales y volitivas, tanto en los aspectos positivos como en los aspectos negativos. El tipo de respuestas que evidencian estas menciones se aprecian en la Tabla 6.32.

**Tabla 6.32 Características personales de la muestra**

| Características | Aspectos positivos  | Aspectos negativos  |
|-----------------|---|---|
| Físicas         | “Bonita y sexy”<br>(Alumna de Tlaxcala)   | “Chaparrita y de ojos cafés”<br>(Alumna de Tlaxcala)                |
| Personalidad    | “Una persona muy amigable”<br>(Alumna de Tlaxcala)  | “Muy enojón”<br>(Alumno de Tlaxcala)                                |
| Intelectuales   | “Tener buen promedio”<br>(Alumna de Tlaxcala)   | “No ser algo inteligente, ya que no hay becas” (Alumna de Tlaxcala) |
| Volitivas       | “Como soy, lo que soy y sobre todo me siento orgulloso de ser un ganador de toda la vida”<br>(Alumno de Tlaxcala) | “Tan incapaz en algunos aspectos de mi vida” (Alumno de Tlaxcala)   |

Es de destacarse que esta categoría es tan frecuente en sentido positivo (186) como en un sentido negativo (181), lo que nos confirma lo expuesto en la teoría sobre la importancia de este aspecto en la conformación de la identidad de los/as adolescentes. Es de destacarse que son las mujeres tanto en los aspectos positivos como en los negativos quienes más hacen mención de lo que hemos denominado *características personales*.

De hecho, después de las menciones sobre la identidad cívica, ésta es la categoría que sigue en orden de menciones. Es de destacarse que una profesora asegura la importancia de las características personales en la etapa adolescente, valorándolas por encima de lo cívico. Sin embargo, reconoce que estas características personales podrían ubicarse en un segundo plano, como en el caso de nuestra muestra, si de cierta manera se les lleva a destacarlo:

“Yo he visto que cuando los adolescentes se refieren a ellos mismo hablan sobre características personales. Cuando se les preguntaba lo que eran, decían cosas personales, *guapo, adolescente* [...] cuando yo comienzo a entrarles al tema, si los llevas a que se identifiquen con ser mexicanos, lo hacen, pero sólo que la maestra los lleve”. (Profesora de Morelos, Entrevista 4)

En el caso de nuestro alumnado, puede ser que destaquen la identidad cívica sobre las características personales, dado que al llegar a esta pregunta del cuestionario, ya había habido preguntas que podrían sesgar de cierta manera sus respuestas hacia cuestiones cívicas antes que personales. Aunque lo que sí es una realidad es que, al ser una pregunta abierta, ellos se encuentran en toda la libertad de responder lo que realmente sientan, y en el caso de nuestra muestra, lo que les surgió responder fueron principalmente cuestiones cívicas sobre las personales.

El hecho de que el alumnado valore ampliamente sus características personales alimenta de manera importante a la identidad cívica. Esta reflexión, en donde se unen de manera importante las características personales con la identidad cívica, puede ser ilustrada con la respuesta de una alumna del Estado de México:

“[...] lo que sentimos por nosotros es lo que sentimos por México”

Esta reflexión es profunda, en el sentido de que nuestras características personales son reconocidas, valoradas y respetadas en la sociedad en la que nos encontramos, y por ello es que nos sentimos orgullosos de nosotros mismos por el tipo de sociedad que nos cobija y, por ende, también sentimos orgullo por pertenecer a esa sociedad.

### **C) Ciudadanía**

En esta categoría hemos considerado cuestiones que tienen que ver con ciudadanía, con lo que hemos entendido a lo largo de la investigación como *competencias ciudadanas*. Cabe resaltar que, sobre todo, el alumnado habla de valores cívicos. Tanto en sentido positivo...

“Una persona que respeta a sus mayores, de ser una alumna que cumple con las cosas que le encomiendan; aunque no las cumple excelente, pone todo de su parte para que sean agradables o correctas” (Alumna de Estado de México).

Como en sentido negativo...

## Análisis de resultados

“Muy grosera con mis compañeros” (Alumna de Tlaxcala).

Es de resaltar que se hacen más menciones en los aspectos positivos (118) que en los negativos (32). En esta categoría, las mujeres (65) hablan más de ciudadanía que los hombres (53), desde un sentido positivo. Sin embargo, desde una perspectiva negativa, se invierten los papeles.

El hecho de que las mujeres mencionen más frecuentemente cuestiones relacionadas con la ciudadanía se puede deber a que, como mencionan Torney-Purta et al. (2001), las mujeres muestran un mayor interés por cuestiones más finas en materia ciudadana que los hombres. Por ello es que consideramos que evidencian más frecuentemente su orgullo por sentirse ciudadanas o por actuar de acuerdo a preceptos cívicos, mientras que los hombres, desde una perspectiva más gruesa, lo que reconocen más evidentemente es una identidad basada principalmente en una identidad cívica (el ser mexicano).

### **D) Aspectos de género**

Con respecto a la categoría de aspectos de género, hemos incluido todas las respuestas en las que se menciona el ser mujer u hombre o en donde se señalan roles asignados por ser hombre o mujer. Encontramos que las mujeres (90) mencionan más cuestiones con respecto al género que los hombres (35), tanto en aspectos positivos como negativos. Sin embargo, desde este último enfoque, bajan mucho las menciones en ambos casos (hombres 8 / mujeres 28).

Las razones que dan las mujeres por sentirse orgullosas de ser mujeres son más concretas que las respuestas de los hombres.

“Mujer, porque podemos sacar a la familia adelante” (Alumna de Morelos).

“Muy hombre, no dejar que le hagan daño a nadie” (Alumno de Morelos).

Asimismo, se observan en este tipo de respuestas, tanto en los aspectos positivos como en los negativos: la reivindicación de la condición de mujer, así como la mención del hombre como causa de los problemas o como punto de comparación en aspectos familiares y laborales, principalmente.

La cuestión de que el sexo opuesto del alumnado aparezca en las respuestas sólo se da en el caso de las mujeres con respecto a los hombres, pero no viceversa.

“Mujer, porque los hombres no nos saben valorar” (Alumna del Estado de México).

“Mujer, porque hay algunos hombres que cuando te estás desarrollando físicamente se quieren proparar, por eso algunas veces quisiera ser hombre para darles su merecido” (Alumna del Estado de México).

Estudios como el de Torney-Purta et al. (2001) señalan, en su destacada investigación sobre ciudadanía, que las brechas entre hombres y mujeres se han modificado significativamente, entre su primer estudio, realizado en 1971, y el segundo, aplicado en 1999. En el último estudio, el único reactivo en donde había diferencias significativas entre hombres y mujeres se encontraba en el número de mujeres que debían ocupar en las cámaras de diputados y senadores, mientras que en el resto de los reactivos no había diferencias significativas. Esto nos habla de tendencias más positivas con respecto a la equidad de género. Sin embargo, persisten prácticas de discriminación hacia la mujer, como puede observarse en el tipo de respuestas de las alumnas de nuestra muestra o en la opinión misma del profesorado entrevistado.

“Aquí levantamos la autoestima de las chicas, pero la situación es diferente allá afuera” (Maestra de Tlaxcala, Entrevista 1).

El programa de estudios de 2006 enfatiza, en segundo de secundaria, cuestiones como la equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres, así como en los roles, estereotipos y prejuicios que obstaculizan la equidad. En tercero de secundaria, se aborda desde una perspectiva más propositiva: Igualdad de oportunidades en diversas situaciones y ámbitos donde se participa: implicaciones de la equidad de género. Asimismo se destaca el tema en el contexto de la publicidad. A pesar de estos esfuerzos curriculares, de la claridad del profesorado que lucha por cambiar las prácticas discriminatorias anquilosadas y de las respuestas de reivindicación de las alumnas, aún queda mucho por hacer como sociedad, aunque la situación de cambio se percibe en todas las respuestas y en los planteamientos oficiales.

## Análisis de resultados

### **E) Aspectos familiares**

En esta categoría, hemos agrupado las respuestas que hacen mención a algún lazo de parentesco del alumnado.

La familia es, en la sociedad mexicana, una institución fundamental que funciona como base de las relaciones interpersonales y pilar para enfrentar las cuestiones académicas y profesionales de los/as mexicanos/as. Esta cuestión se evidencia en la manera en que el alumnado se expresa sobre el apoyo y el cariño que ésta le brinda continuamente.

“De ser el hijo que desea tener mi mamá, de estudiar y de ser como soy, y de tener a mis padres conmigo y el apoyo que necesito” (Alumno del Estado de México).

Las menciones se hacen más como aspecto positivo (88) que negativo (21). Sin embargo, las respuestas en negativo, aunque más escasas, nos dejan ver el dolor que causa la falta de cariño y apoyo de toda la familia, dado que el alumnado describe detalladamente este tipo de situaciones.

“Parte de la familia que tengo, porque ellos no me dan la libertad que necesito y nunca he recibido cariño de mis hermanos, y menos de mi padre. Nunca mis padres y mis hermanos me han dicho “te quiero” y siempre tengo que hacer lo que ellos dicen”. (Alumna de Estado de México)

Este tipo de respuestas, aunque se han ubicado en aspectos familiares porque se destacan lazos de parentesco, también permiten vislumbrar ciertos aspectos de género, en el sentido de que quizá el hecho de ser mujeres las marca en espera de algún tipo de rol. Por ello, aunque este tipo de respuestas hayan sido ubicadas en esta categoría, no somos indiferentes ante la cuestión que nos reflejan, y es que la familia es un núcleo donde se construyen las primeras concepciones de género, tanto en sentido positivo, como negativo.

“Ser la única hija y de obtener buenas calificaciones y mostrarles a mis hermanos que cuando quieres se puede lograr su meta” (Alumna de Tlaxcala).

## F) Aspectos transitorios

Bajo esta categoría se agrupan aspectos transitorios que destaquen el hecho de ser jóvenes y de ser estudiantes o alumnos/as.

“Ser joven” (Alumno de Morelos).

“Un alumno de escuela secundaria oficial” (Alumno del Estado de México).

Esta categoría la denominamos así dado que consideramos que es una cuestión que en años futuros cambiará, es decir, que en este momento estas cuestiones forman parte de su identidad, pero posteriormente no será así. Esto lo mencionamos porque quien haya puesto *mexicano/a* en sus respuestas quizá cuando sea adulto y trabajador seguirá respondiendo lo mismo en caso de que se lo pregunten; en otras palabras, el alumnado que responda en esta categoría, consideramos que tiene una concepción de identidad muy centrada en el presente y no anclada a cuestiones más perennes, lo cual no le quita la importancia que dan al hecho de ser estudiantes.

Esta importancia que da el alumnado al estudio la podemos ver en respuestas como la siguiente, en donde el alumnado lo que refleja que no le gustaría que sucediera es:

“No terminar mis estudios” (Alumno del Estado de México).

Es de señalar que también aquí hay más menciones en positivo (58) que en negativo (18). En positivo, son las mujeres (32) quienes más hablan de este aspecto que los hombres (26), mientras que en negativo es a la inversa.

## G) Plena aceptación

Esta categoría es muy interesante, dado que ha surgido de lo que hemos denominado *aspectos negativos*. Y es que cuando se preguntaba en el cuestionario *qué es lo que no te hubiera gustado ser*, hubo 53 respuestas, en las que el alumnado daba respuestas como la siguiente:

“Pues nada, porque estoy orgullosa de todo lo que soy y tengo en todos los aspectos” (Alumna del Estado de México).

## Análisis de resultados

Lo que llama la atención es que en donde se esperaba obtener cuestiones sobre lo que el alumnado *no quisiera ser*, se obtuvieron respuestas positivas sobre la propia identidad.

Estas respuestas fueron bastante similares entre hombres (25) y mujeres (26). Asimismo, consideramos que el alumnado que *no contestó* esta pregunta es alumnado que, en general, está contento con lo que es y tampoco imagina *algo que no le hubiera gustado ser*. En la categoría de *no contestó* tenemos a 89 personas.

Esta categoría no aplica a los aspectos positivos, dado que ahí el alumnado explicitaba de lo que se sentía orgulloso.

### **H) Ocupación laboral**

Esta categoría, al igual que la anterior, sólo surge en los aspectos negativos. En esta hemos agrupado las respuestas del alumnado que imagina lo que *no le hubiera gustado ser* o, más precisamente, lo que no le gustaría ser, hablando desde el ámbito laboral.

“Política” (Alumna de Tlaxcala).

“Profesor, porque ellos sufren mucho” (Alumno del Estado de México).

“Albañil” (Alumno del Estado de México).

En esta categoría se encontraron 12 menciones. El tipo de respuestas que hemos elegido para ilustrar la categoría, nos dan un norte de por qué el alumnado no quisiera dedicarse a ello, pues el no querer ser *política* puede atribuirse al hecho de la despolitización de los jóvenes; sin embargo, resulta interesante que estas cuestiones se presenten en estas preguntas tan personales, en donde la mayoría del alumnado se centra en sus experiencias más cercanas. Es decir, el tema político está vivo y presente en algunos jóvenes, aunque se observe desde una perspectiva negativa.

La respuesta sobre el no querer ser profesor puede deberse al desprestigio que tiene el magisterio en México, lo cual se evidencia en los sueldos que el profesorado recibe y en la carga de trabajo que se le asigna, cuestión que seguramente percibe el alumno que da esta respuesta. Podemos ver, pues,

que no es sobre cuestiones académicas o de capacidad por las que el alumnado no quiere ser profesor.

El alumno que contestó que no quiere ser albañil es hijo de un padre que es albañil y que cursó estudios hasta la secundaria. Lo interesante de este alumno es que sus expectativas de estudio se centran en llegar hasta el postgrado. De lo que nos hablan sus respuestas es que tiene deseos de superar al padre tanto en lo académico como en lo laboral.

Las respuestas de esta categoría nos permiten vislumbrar comportamientos, como el de superar a los padres (albañil), ejercer una profesión en la que haya justicia (profesor) y la persistencia en la incredulidad hacia la política (política).

#### **I) Aspectos económicos**

En esta categoría se concentran respuestas relacionadas con el poder adquisitivo del alumnado y de sus familias. Esta categoría solamente se presenta en los aspectos negativos, es decir, ningún alumno/a dice que está orgulloso de tener mucho dinero o de no tenerlo. Sin embargo, desde la perspectiva contraria hay 11 alumnos, 9 hombres y 2 mujeres, que señalan cuestiones como la siguiente:

“De bajos recursos” (Alumno de Tlaxcala).

#### **J) Delincuencia y drogadicción**

Esta categoría surge de lo que hemos denominado los *sentidos negativos de la identidad* y comprende respuestas relacionadas con actos delictivos, consumo y tráfico de drogas. Dentro de la muestra encontramos 8 menciones, 6 de hombres y 2 de mujeres. Estas respuestas giran en torno al no querer ser ladrón o narcotraficante.

“Ratero, un joven de la calle o un drogadicto” (Alumno del Estado de México).

“Narco” (Alumno del Estado de México).



## Análisis de resultados

Aunque son pocas las menciones, es de gran relevancia que el tema surja, debido a que actualmente México está siendo azotado por actos de violencia generados por el narcotráfico, donde los púberes y adolescentes se encuentran involucrados en este tipo de situaciones. El hecho de que el alumnado lo tenga presente en respuestas como estas denota preocupación sobre el tema.

### **K) Otros grupos**

Esta categoría está presente tanto en los aspectos positivos como en los negativos, y tiene que ver con el pertenecer a determinados grupos, pero no con cuestiones de identidad cívica y cultural, sino con el pertenecer a una escuela, al grupo A, B, C o F de tercero de secundaria, a la escolta, a una religión, a un grupo de amigos o a un grupo que realiza actividades deportivas o culturales.

Tanto en los aspectos positivos como en los negativos hay 12 menciones. Es de destacarse que en los aspectos negativos lo que se resalta son, sobre todo, cuestiones de pertenecer a una escuela, a alguna religión o a un grupo de *amigos*.

“Miembro de esta escuela” (Alumno de Morelos).

“Algo relacionado con religiones” (Alumno del Estado de México).

“Parte de una pandilla que daña a la gente en acciones” (Alumno de Estado de México).

Preocupa la última mención sobre pertenecer a un grupo que dañe a la gente. Asimismo, en otras respuestas se encontró una respuesta en donde el alumnado se sentía orgulloso de ser de un grupo, pero le preocupaba el hecho de que a veces no hacían cosas buenas. No ser ciegos a estas respuestas y situaciones es lo que nos permitirá ser más sensibles a las situaciones de riesgo a las que se enfrentan los y las jóvenes de estas edades, que en algunos casos se vuelven víctimas de grupos conformados por personas mayores que ellos, que buscan involucrarlos en actos delictivos o de tráfico de droga. Estas cuestiones no son una novedad, ya que por ello en México se ha instaurado el programa de “Escuela Segura” desde hace varios años.

En síntesis, se puede señalar que la identidad personal, desde una perspectiva positiva del alumnado muestra, se alimenta principalmente de una identidad cívica, dejando en un segundo plano la identidad cultural. Después de la identidad cívica encontramos un número de menciones

importantes hacia las características personales de los y las alumnas, seguido por cuestiones de ciudadanía, aspectos de género, aspectos familiares y aspectos transitorios. Lo anterior puede apreciarse en la Tabla 6.33.

**Tabla 6.33 Frecuencias de elementos positivos que conforman la identidad personal del alumnado**

| Categorías                       | Frecuencias de mención                             |
|----------------------------------|--|
| A) Identidad cívica y/o cultural | 554 (526 identidad cívica y 28 identidad cultural) |
| B) Características personales    | 186  |
| C) Ciudadanía                    | 118  |
| D) Aspectos de género            | 91   |
| E) Aspectos familiares           | 89   |
| F) Aspectos transitorios         | 58   |
| G) Otros                         | 12   |
| H) No contestaron                | 7  |

Si atendemos por orden a los valores con los que se identifica más positivamente el alumnado, tenemos, en primer lugar, la *identidad cívica y/o cultural*, siendo esta respuesta relacionada en mayor medida con el *ser mexicano*. Es importante destacar que no sólo es lo que más dicen, sino que lo dicen en primer lugar y, además, 226 miembros del alumnado es lo único que dice. La siguiente mención se refiere a *características personales*, dato lógico por la etapa madurativa en la que se encuentra el alumnado (este es un elemento muy revelador). Además, resulta que hay 109 de los 186 alumnos/as que nombran este aspecto como único elemento positivo de sentirse orgullosos. El tercer elemento positivo que nombran son cuestiones relacionadas con la *ciudadanía*.

En cuanto a los elementos de su identidad personal de la que no se sienten orgullosos actualmente o que también puede leerse sobre lo que no quisieran ser, vemos que, a diferencia de los aspectos positivos, aquí figuran primero las menciones referidas a *características personales*, seguidas de la *identidad cívica y/o cultural* y, en tercer lugar, las que refieren una *plena aceptación*. Siguen los aspectos de género, ciudadanía, aspectos familiares, transitorios, ocupación laboral, otros grupos, aspectos económicos y delincuencia. Esto puede apreciarse en la Tabla 6.34.

## Análisis de resultados

**Tabla 6.34 Frecuencias de elementos negativos que conforman la identidad personal del alumnado**

| Categorías                       | Frecuencias de mención                           |
|----------------------------------|--|
| A) Características personales    | 181  |
| B) Identidad cívica y/o cultural | 103 (99 Identidad cívica y 4 identidad cultural) |
| C) Plena aceptación              | 51   |
| D) Aspectos de género            | 36   |
| E) Ciudadanía                    | 32   |
| F) Aspectos familiares           | 21   |
| G) Aspectos transitorios         | 20   |
| H) Ocupación laboral             | 12   |
| I) Otros grupos                  | 12   |
| J) Aspectos económicos           | 11   |
| K) Delincuencia y adicciones     | 8  |
| L) No contestaron                | 89   |

Todo lo anterior nos evidencia que en la mente de los/as adolescentes se encuentran, principalmente, cuestiones relacionadas con la identidad cívica y/o cultural y las características personales, en un sentido positivo, mientras que en un sentido negativo se encuentran cuestiones que tienen que ver, primero, con sus características personales más que con la identidad cívica y/o cultural. Esto último puede leerse como normal dado que es en la edad que tienen los/as estudiantes, donde la forma de ser y la imagen que proyectan se vuelve fundamental para ser aceptados por el grupo de amigos/as; por ello se encuentran respuestas en este sentido como la de:

“Tan chaparrita y de ojos cafés” (Alumna de Tlaxcala).

Cabe mencionar que hay 89 alumnos/as que no contestaron la pregunta en lo que se refiere a los aspectos negativos, mientras que sólo 7 no contestaron en los positivos.

Para concluir el apartado sobre el ítem 10, es posible afirmar que, en general, puede percibirse una identidad positiva del alumnado centrada en aspectos de identidad cívica y características personales. Los aspectos negativos se presentan en menor medida, y muchas veces no se centran en su ser actual, sino en el imaginar lo que no les gustaría ser.

- El segundo reactivo (ítem 4) de esta dimensión busca conocer el sentimiento de pertenencia del alumnado con respecto a una identidad cultural (indígena y mestiza) y a una identidad cívica (mexicano/a). Las respuestas del ítem se presentan en la Tabla 6.35.

**Tabla 6.35 Sentimiento de pertenencia a identidades culturales y cívicas (De toda la muestra)**

| <i>¿En qué medida te sientes...?</i> | <i>Nada</i>  | <i>Algo</i>  | <i>Mucho</i> | <i>Media</i> |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| A) Indígena                          | 48,4 % (342) | 37,3 % (263) | 10,3 % (73)  | 1,54         |
| B) Mestizo                           | 54,8 % (387) | 36,3 % (256) | 5,4 % (38)   | 1,43         |
| C) Mexicano                          | 1,7 % (12)   | 8,5 % (60)   | 89,0 % (628) | 2,86         |

Es de destacar que las mayores frecuencias, en lo que respecta al sentirse perteneciente a alguna de las denominaciones establecidas en el presente ítem, se concentran visiblemente en la identificación con el grupo denominado *mexicano* (97,5 %), seguidas del grupo denominado *indígena* (47,6 %) y, finalmente, el denominado *mestizo* (41,7 %). Lo anterior nos evidencia una mayor fuerza en la identificación cívica que en la cultural. Esta respuesta confirma lo que el análisis de las respuestas de identidad personal nos arrojó: la fuerte identidad cívica del alumnado.

Sin embargo, lo que resulta más interesante de este ítem es señalar que la identificación con la categoría denominada *mestizo* es más débil que la identificación con la categoría denominada *indígena*. El denominar *débil* a la categoría denominada *mestizo* responde al hecho de que, dado que el 71,25 % pertenece a localidades donde menos del 5 % habla alguna lengua indígena y el 28,75 % pertenece a localidades donde más del 50 % habla alguna lengua indígena, se esperaría, desde una postura categórica, que un mayor número de alumnado se identificara con la denominación de *mestizo*. Sin embargo, esto no es así. Lo que nos arrojan los resultados es que un 47,6 % de alumnado de toda la muestra se identifica con la denominación de indígena y sólo un 41,7 % con la denominación de *mestizo*. Ello nos hace reflexionar sobre el hecho de que el alumnado que podría denominarse *mestizo* asume más fuertemente un sentimiento de pertenencia *indígena*.

Lo anterior puede deberse a que los enfoques oficiales están dejando de emplear la palabra *mestizo*. Es más, dentro de los documentos oficiales de la SEP, se menciona que México está conformado por personas indígenas y por personas no indígenas (SEP, 2009a), y no se menciona la palabra *mestizo*. Lo anterior se sintoniza con los resultados de la investigación, que observan poco sentimiento de pertenencia hacia esta denominación.

## Análisis de resultados

Asimismo, lo podemos ver en las respuestas que da el profesorado cuando se les cuestiona sobre el empleo del término *mestizo*.

“En la clase de historia se retoma y se ven las diferentes mezclas que hubo. Se hace mención a eso, pero no se toma como una palabra coloquial, más que en los libros de texto” (Maestro de Morelos, Entrevista 5).

“El término mestizo aquí no lo utilizan los niños, los niños se identifican por grupos como ‘emos’ ‘góticos’, ‘cholos’, ‘punk’. Pero el término de mestizo no, utilizan la palabra ‘naco’ o ‘fresa’, pero mestizo, no” (Maestro de Morelos, Entrevista 6).

En este ítem 4, se encontraron diferencias significativas en la categoría de *indígena* con respecto a la variable *estado* ( $\chi^2=80,76 / \alpha=0,00$ ) y *tipo de localidad* ( $\chi^2=122,49 / \alpha=0,00$ ).

En relación con la variable *estado*, la distribución de frecuencias se presenta en la Tabla 6.36.

**Tabla 6.36 Identidad cultural (indígena) según estado**

| <i>Sentimiento de pertenencia al grupo denominado indígena</i> | <i>Tlaxcala</i> | <i>Estado de México</i> | <i>Morelos</i> |
|--|-----------------|-------------------------|----------------|
| Nada   | 66,7 % (74)     | 35,8 % (135)            | 70 % (133)     |
| Algo   | 29,7 % (33)     | 47,5 % (179)            | 26,8 % (51)    |
| Mucho  | 3,6 % (4)       | 16,7 % (63)             | 3,2 % (6)      |

En el Estado de México hay más identificación con el grupo denominado *indígena* (64,2 %) que la que evidencian Tlaxcala y Morelos. Esto es normal, dado que en el Estado de México hay tres localidades de la muestra en las que más del 50 % de sus habitantes hablan alguna lengua indígena. Sin embargo, lo que más llama la atención de la Tabla 6.36 no es que en el Estado de México se presenten los porcentajes más altos de mucha identificación con el grupo denominado indígena (que, como ya hemos mencionado, es lógico, dado que es en este estado donde se encuentran las localidades muestra donde más del 50 % habla alguna lengua indígena), sino que en estados como Tlaxcala y Morelos más de un 30 % se identifica con el grupo cultural indígena. Ello nos refuerza el dato de una identificación significativa del alumnado con lo indígena en localidades donde menos del 5 % habla alguna lengua indígena.

Con respecto al cruce por *tipo de localidad*, observamos que se confirma la tendencia anterior, como puede verse en la Tabla 6.37.

**Tabla 6.37 Identidad cultural (indígena) según tipo de localidad**

| <i>Sentimiento de pertenencia al grupo denominado indígena</i> | <b>Localidades mayoritariamente castellanoparlantes</b> | <b>Localidades donde la mayoría habla alguna lengua indígena</b> |
|--|---|--|
| Nada   | 60,9 % (294)  | 24,6 % (48)  |
| Algo   | 35,6 % (172)  | 46,7 % (91)  |
| Mucho  | 3,5 % (17)  | 28,7 % (56)  |

Esto es, aunque la mayoría de las personas que se identifican con el grupo cultural indígena sean de localidades donde la mayoría habla una lengua indígena, resalta el hecho de que más de un 40 % del alumnado de localidades mayoritariamente castellanoparlantes se identifica con el grupo denominado indígena, lo que nos sugiere que alumnado que aparentemente no está ligado a lo indígena por no habitar en una comunidad donde la mayoría hable alguna lengua indígena reconoce explícitamente el sentirse indígena.

Lo anterior, aunque se vea sólo en un tercio de la muestra, es un dato importante, ya que puede convertirse en uno de los puntos de partida importantes para consolidar procesos interculturales, bajo la perspectiva de que si el sentimiento de pertenencia aviva la participación y posibilita ciudadanía, un sentimiento de pertenencia a lo indígena por alumnado que aparentemente no está ligado a este grupo cultural por lengua o por costumbres, avivará una participación con miras a una ciudadanía intercultural. Es decir, si el sentimiento de pertenencia indígena está manifiesto en todo el alumnado, los procesos de interculturalidad podrán efectuarse de manera más natural.

Al parecer, tanto el SEN (como lo vemos en los documentos oficiales de educación), como el alumnado mismo, están superando esa denominación media de *mestizo*, que por mucho tiempo imperó en el imaginario colectivo de la sociedad mexicana, como se refleja en *El Laberinto de la Soledad*:

El mexicano no quiere ser ni indio, ni español, tampoco quiere descender de ellos. Los niega. Y no se afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción. Es un hombre, se vuelve hijo de la nada. Él empieza en sí mismo. (Paz, 2004, p. 225)

## Análisis de resultados

Por todo lo anterior, podemos aventurarnos a sugerir que una nueva etapa está por venir y una nueva etapa tiene que venir. El reconocimiento a la autonomía de los pueblos indígenas y los derechos lingüísticos de los mismos deben de ir acompañados de una nueva concepción de lo indígena que provenga de los paradigmas de la interculturalidad. Si no es así, las conquistas sociales, como la adhesión de México a la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* en el 2007 y la entrada en vigor de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* en el 2003, entre otros avances, no tendrían sentido. En este marco, el término de las *múltiples pertenencias*, que ya mencionamos como posibilidad en el ítem de identidad personal, podría también pensarse como una nueva manera de nombrar este *sentirse mexicano e indígena*.

El que estos individuos reconozcan amplia y explícitamente su identidad cívica de mexicanos y su identidad cultural de indígenas, permite plantear una nueva manera de concebirnos, es decir, dejar la idea de ser una mezcla, un mestizaje, y pensar en individuos con múltiples pertenencias. Esta nueva concepción nos alejará de una idea fragmentada de nuestra identidad y, en cambio, nos permitirá concebirnos completos, con la posibilidad de asumir lo que impliquen nuestras múltiples pertenencias, siendo entonces seres con una identidad cívica sólida, que comienzan a reconocer y valorar sus orígenes, su identidad cultural. La múltiple pertenencia es otro de los principios que destacamos de la interculturalidad.

- El tercer reactivo que conforma la dimensión de sentimiento de pertenencia pretende saber cuáles son los elementos que hacen al alumnado sentirse perteneciente a su comunidad (ítem 6). Las respuestas al reactivo se presentan en la Tabla 6.38.

**Tabla 6. 38 Elementos que conforman el sentimiento de pertenencia a la comunidad del alumnado (De toda la muestra)**

| <i>¿En qué medida las siguientes acciones te hacen sentir más perteneciente a tu comunidad?</i> | <i>Nada</i>  | <i>Algo</i>  | <i>Mucho</i> | <i>Media</i> |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|
| A) Hablar la misma lengua   | 8,6 % (61)   | 39,7 % (280) | 51,3 % (362) | 2,42         |
| B) Practicar las costumbres del lugar   | 6,4 % (45)   | 42,8 % (302) | 50,6 % (357) | 2,44         |
| C) Conocer las instituciones de gobierno  | 26,1 % (189) | 60,9 % (430) | 12,5 % (88)  | 1,85         |
| D) Participar en las actividades culturales o deportivas  | 12,7 % (90)  | 44,2 % (312) | 42,6 % (301) | 2,29         |
| E) Conocer gente de tu comunidad  | 5,9 % (42)   | 33,1 % (234) | 60,2 % (425) | 2,53         |

La tabla anterior nos evidencia que lo que más hace sentir al alumnado perteneciente a una comunidad es, en primer lugar, el *conocer gente de su comunidad*, seguido del hecho de *hablar la misma lengua y practicar las costumbres del lugar*. Una segunda cuestión que evidencia la Tabla 6.38 es la supremacía de acciones con la comunidad por encima de acciones con instituciones gubernamentales.

Es interesante señalar que, en el estudio de Cabrera et al. (2005), el *hablar la misma lengua* también tiene una actuación destacada cuando se trata de sentirse perteneciente a una comunidad. En este estudio, el hablar la lengua oficial es la principal premisa que hace sentir al alumnado parte de su comunidad, seguido del conocimiento de las normas y costumbres de ese lugar. Asimismo, el interés por participar en prácticas comunitarias antecede al hecho de trabajar por las instituciones gubernamentales. Esta cuestión la ratifican diversas investigaciones, en donde se señala el poco interés por el conocimiento e involucramiento con instituciones gubernamentales, entre otras cosas por la falta de confianza que este tipo de entidades ha sembrado entre la ciudadanía (Torney- Purta, et al., 2001).

Todo lo anterior resalta la importancia de compartir un idioma para sentirse parte de una comunidad en diversas latitudes del mundo. Sin embargo, se observa que, para el alumnado muestra, tiene una mayor importancia el conocer gente de la comunidad, independientemente del compartir un idioma. Ello puede sugerirnos un terreno propicio en donde el hablar diferentes idiomas no sea una limitante para una convivencia armónica.

Con respecto a los datos contextuales, se encontraron diferencias significativas en los apartados del ítem 6, ítems 6a, 6b y 6e<sup>178</sup>.

- En el reactivo *hablar la misma lengua* (6a), se encontraron diferencias por *estado* ( $\chi^2=58,8 / \alpha=0,03$ ). Morelos (58,8 %) fue quien más reconoció que este elemento lo hace sentir parte de la comunidad, seguido del Estado de México (50,6 %) y, finalmente, Tlaxcala (41,3 %). Llama la atención que no sea el Estado de México el que en mayor medida considere esta premisa como básica para sentirse parte de una comunidad, dado que es el estado en donde mayor población que habla alguna lengua indígena tiene la muestra.

- En la alternativa de respuesta *practicar las costumbres del lugar* (6b) se encontraron diferencias significativas únicamente en la variable *tipo de localidad*, en la cual se observó que el alumnado

---

<sup>178</sup> Las diferencias significativas obtenidas no cumplen todas las condiciones para considerarse así al 100 %. Sin embargo, dado que nos marcan tendencias importantes, se analizarán.



## Análisis de resultados

que habita localidades mayoritariamente castellanoparlantes (45,1 %) reconoce en mayor medida que practicar las costumbres de un lugar lo hace sentirse perteneciente a esa comunidad, frente a un 36,9 % de alumnado que habita localidades donde la mayoría habla alguna lengua indígena.

- La última premisa del ítem 6 que presentó diferencias significativas fue la alternativa que se refiere a *conocer personas de la comunidad* (6e) como condición para sentirse parte de la comunidad. Estas diferencias residen en el dato contextual *estado* ( $\chi^2=16,08 / \alpha=0,01$ ). El alumnado del Estado de México fue quien principalmente se decantó por esta opción (63,4 %) seguido de Morelos (51,2 %) y, finalmente, por alumnado de Tlaxcala (59,3 %). Esta respuesta confirma las suposiciones anteriores sobre la importancia del conocer gente por encima del hablar la misma lengua, además de que, viniendo las respuestas más significativas del Estado de México, le da más valor a la respuesta, dado que es el alumnado del Estado de México quien tiene una opinión más legitimada con respecto a opinar sobre la lengua, dado que la muestra consta de tres localidades en donde la mayoría habla una lengua indígena. Todo lo anterior nos hace afirmar que el alumnado percibe que el conocer gente del lugar es más importante que el hablar una lengua, todo bajo la perspectiva de sentirse parte de la comunidad.

Se encontraron diferencias significativas entre este ítem y otros que conforman la dimensión. Específicamente, con el ítem 4 (que tiene que ver con el sentirse *indígena*) ( $\chi^2=64,82 / \alpha=0,00$ )<sup>179</sup>. Esto quiere decir que el alumnado que más se siente perteneciente al grupo cultural indígena apuesta principalmente por el conocer gente como algo que lo hace sentirse parte de la comunidad. El cuadro 6.39 sostiene la presente afirmación.

### 6.39 Sentimiento de pertenencia al grupo cultural indígena y la consideración de que el conocer gente de su comunidad los hace sentirse parte de ella

|  | <i>¿En qué medida el conocer gente de tu comunidad te hace sentir parte de ella?</i> |              |              |
|--|--|--------------|--------------|
| <i>Sentimiento de Pertenencia al grupo cultural indígena</i> | <i>Nada</i>  | <i>Algo</i>  | <i>Mucho</i> |
| Nada   | 7,9 % (27)   | 35,7 % (122) | 55,6 % (190) |
| Algo   | 4,2 % (11)   | 33,1 % (87)  | 62,0 % (163) |
| Mucho  | 1,4 % (1)  | 21,9 % (16)  | 76,7 % (56)  |

<sup>179</sup> Las diferencias significativas obtenidas no cumplen todas las condiciones para considerarse así al 100 %. Sin embargo, dado que nos marcan tendencias importantes, se analizarán

- El último de los reactivos de esta dimensión (Ítem 3) busca conocer en qué medida el alumnado se siente perteneciente a determinados territorios. Las frecuencias del reactivo se distribuyen como se muestra en la Tabla 6.40.

**Tabla 6.40 Sentimiento de pertenencia a un territorio (De toda la muestra)**

| <i>Indica en qué medida te sientes de los siguientes lugares</i> | <i>Nada</i>  | <i>Algo</i>  | <i>Mucho</i>  | <i>Media</i> |
|--|--------------|--------------|---------------|--------------|
| A) De donde naciste  | 10,6 % (75)  | 31,6 % (223) | 56,55 % (399) | 2,43         |
| B) De donde vives actualmente                                    | 4,2 % (30)   | 25,5 % (180) | 69,0 % (487)  | 2,62         |
| C) De donde nació tu mamá  | 12,2 % (86)  | 38,8 % (274) | 47,5 % (335)  | 2,32         |
| D) De donde nació tu papá  | 13,3 % (94)  | 36,4 % (257) | 46,0 % (325)  | 2,24         |
| E) Del Estado en el que vives actualmente                        | 7,6 % (54)   | 37,7 % (266) | 49,6 % (350)  | 2,32         |
| F) De México   | 17,0 % (120) | 34,1 % (241) | 46,5 % (328)  | 2,25         |
| G) De Latinoamérica  | 44,3 % (313) | 34,8 % (246) | 18,8 % (133)  | 1,71         |
| H) De América  | 42,8 % (302) | 35,8 % (253) | 19,7 % (139)  | 1,74         |
| I) Del mundo   | 32,4 % (229) | 36,1 % (255) | 30 % (212)    | 1,95         |

Se observa que el sentido de pertenencia más potente en el alumnado es el lugar en donde vive actualmente, seguido de su lugar de nacimiento y, en tercer lugar, el estado en el que vive actualmente. Después, su sentimiento de pertenencia al mundo y, finalmente, a Latinoamérica y al Continente Americano. Es interesante resaltar que algo menos de la mitad del alumnado no se siente para nada perteneciente a Latinoamérica ni al Continente Americano.

Estas tendencias se contraponen en cierta medida con lo que subraya la teoría, dado que ésta afirma que el sentimiento de pertenencia se construye de lo local a lo global pasando por lo regional<sup>180</sup>, y en nuestro caso observamos que el alumnado evidencia en principio un sentimiento de pertenencia que va de lo local a lo global, saltándose un sentimiento de pertenencia a lo regional. Lo anterior también sucede actualmente en Europa (Cabrera et al., 2005). Ante esta cuestión, el Consejo de Europa está buscando promover entre sus líneas de Educación para la Ciudadanía un fortalecimiento hacia el sentimiento de pertenencia europeo (Comisión Europea, 2007). Es importante tener muy presentes los fines de crear un Sentimiento de Pertenencia; en el caso del fomento de pertenencia a una región (Latinoamérica o Europa) hay que identificar que los fines persigan mejoras sociales, humanitarias y culturales, y no solamente económicas.

<sup>180</sup> En este caso, entenderemos regional como Latinoamérica y América.

## Análisis de resultados

Es de resaltar que no sólo las tendencias sobre el sentimiento de pertenencia hacia la región y hacia el continente son similares en el alumnado mexicano y catalán. También observamos que, en el estudio catalán, destacan como principales lugares a los cuales el alumnado se siente muy perteneciente *el lugar donde se nace* (74 %) y *el lugar donde se vive actualmente* (65 %) (Cabrera et al. 2005). La diferencia radica en que en México se sienten más pertenecientes al lugar donde vive actualmente su alumnado que al lugar donde nacieron, mientras que en Catalunya se sienten más del lugar donde nacieron.

Esta diferencia se puede deber al hecho de que la muestra catalana comprende también alumnado emigrado de otro país, el cual podría ser quien pondera su lugar de nacimiento sobre el lugar que habita actualmente. En muchas ocasiones, el que las personas estén viviendo lejos de su país hace que ponderen por añoranza el sentimiento de pertenencia al lugar en el que nacieron, por las costumbres que ya se traen introyectadas y por la familia amplia que quizá se encuentre en ese otro país. A diferencia del alumnado catalán, el alumnado mexicano pondera el lugar en el que se vive actualmente, dado que aunque se encuentre en otra localidad o estado diferente al que nació, seguramente puede aún continuar con varias de sus costumbres, dado que es el mismo país. Con todo esto queremos dar validez al hecho de que tanto alumnado mexicano como alumnado catalán tiene un fuerte sentimiento de pertenencia al lugar donde vive actualmente y al lugar al que nacieron, por encima del país mismo.

Con respecto al Sentimiento de Pertenencia al país, llama la atención, por otro lado, que el sentimiento de pertenencia a México resulte tan bajo en este reactivo, mientras que en la Tabla 6.35 se evidencia claramente un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo denominado *Mexicano*, y así como en el análisis de la respuesta abierta, sobre la identidad personal. Dada esta anacronía, presumimos que en este reactivo pudo haberse presentado un sesgo en el lenguaje, esto es que el alumnado haya entendido México, como Ciudad de México y no como país, debido a que en los estados el llamar México a la Ciudad de México es algo frecuente.

Con el propósito de ver si existían diferencias significativas entre los ítems que conforman este reactivo y las variables contextuales, se observó que en todas las opciones las había, aunque no con todos los datos contextuales. Lo que resulta relevante destacar de todos estos cruces es que al *lugar de nacimiento*, al *lugar donde vive actualmente* y al lugar donde *nació el padre o la madre* del alumnado, que podríamos denominar como microcosmos, el alumnado del Estado de México y de localidades donde la mayoría habla una lengua indígena se siente más perteneciente. Asimismo, encontramos que alumnado que nunca ha cambiado de residencia tiene un SP más arraigado a este microsistema,

mientras que al resto de territorios, que podrían asociarse a un macrocosmos, se siente más perteneciente el alumnado de Morelos y el de Tlaxcala, así como personas de comunidades mayoritariamente castellanoparlantes y alumnado que ha cambiado de lugar de residencia. Llama la atención el cambio tan marcado entre quienes sienten más arraigo al microcosmos y quienes al macrocosmos.

Lo anterior nos sugiere que el estado está siendo una variable contextual fundamental en el SP del alumnado a un territorio. El hecho de que el alumnado del Estado de México evidencie más arraigo a su microcosmos puede deberse a que, como se evidencia en la Tabla 6.15, el alumnado del Estado de México es quien menos relación tiene con personas de otros estados. Con esto lo que queremos evidenciar es que el alumnado de este estado ve más hacia el interior de su municipio y localidad que hacia territorios más lejanos. Asimismo, es de destacar la importancia que los pueblos originarios dan a la tierra como símbolo del origen. Esto lo mencionamos dado que el alumnado que habita en poblaciones en donde más del 50 % habla una lengua indígena está en este estado.

Por otro lado, se puede atribuir a Morelos una visión que tiende más hacia el macrosistema al hecho evidenciado anteriormente sobre la movilidad interestatal de los padres y/o madres y a las características socioeconómicas del estado.

La teoría nos señala la importancia de las múltiples pertenencias para enraizar procesos interculturales sólidos, por lo que sería importante fomentar los sentidos sólidos de pertenencia que se ven en el Estado de México, así como las visiones más macro que se observan en Morelos.

Dado que nos interesa explorar cuestiones relacionadas con los Programas de Estudio, cabe mencionar que hay diferencias significativas entre el Programa de Estudios de 1999 y el de 2006 en lo que se refiere al *lugar donde vive actualmente* el alumnado ( $\chi^2=7,40 / \alpha=0,02$ ), *el estado en el que vive actualmente* ( $\chi^2=15,11 / \alpha=0,01$ ), su SP *a Latinoamérica* ( $\chi^2=13,99 / \alpha=0,00$ ) y *a América* ( $\chi^2=8,172 / \alpha=0,01$ ). En todos estos casos, es el alumnado que cursa el programa de 2006 quien en mayor medida se siente perteneciente a estos territorios.

Es interesante destacar que estos resultados se pueden deber, en cierta medida, a los nuevos enfoques curriculares. Esto lo podemos apreciar en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el cual enfatiza que “se deben formar ciudadanos con identidad, es decir, que los haga sentirse parte de su comunidad y del país, asimismo debe formarlo para cuidar y enriquecer su patrimonio natural, histórico

## Análisis de resultados

y cultural” (SEP, 2007a). Asimismo, en los Programas de Estudio de Formación Cívica y Ética 2006, se observa que en el tercer grado de secundaria en el Bloque III, hay un tema que se titula *Sentido de Pertenencia a la nación* y un subtema se titula *Sentido de identidad y de pertenencia a la humanidad desde realidades culturales y nacionales diversas*. Es interesante destacar que, aunque tenga puntajes altos el alumnado que cursa el Programa de 2006 en comparación con el de 1999, se ha observado que el Sentimiento de Pertenencia a Latinoamérica no es un contenido abordado curricularmente. La diferencia puede estribar en el contexto.

Como resultado de las frecuencias del alumnado en este reactivo, podemos señalar que el hecho de que no haya diferencias significativas en el Sentido de Pertenencia a México entre el alumnado de uno y otro programa puede deberse a que en ambos se potencia un sentimiento de pertenencia nacional. Las evidencias del programa del 2006 aparecen anteriormente, mientras cabe destacar una evidencia de 1999 según la cual la asignatura de FCyE se adapta a un enfoque nacionalista, en cuanto finca un vínculo común de pertenencia a la Nación basado en la identidad nacional, en la conciencia de nuestra pluralidad cultural y en el orgullo de ser mexicanos (SEP, 1999). La evidencia anterior nos permite sugerir que el fuerte sentimiento de orgullo nacional en el alumnado puede atribuirse en gran medida a cuestiones curriculares.

Sin embargo, aunque se evidencia que el alumnado del programa de 2006 presente un mayor SP a Latinoamérica y al continente americano, los porcentajes en términos generales de esta pertenencia son bajos y además no están explicitados en los programas de estudio.

En estos últimos párrafos nos hemos enfocado al abordaje desde lo escolarizado; sin embargo, consideramos que la apuesta debe hacerse desde todos los frentes: la escuela y la sociedad civil a través de intercambios concretos, o de las redes sociales para empezar a abrirnos y abrir a las nuevas generaciones.

Finalmente, cabe señalar que existen diferencias significativas entre reactivos de esta dimensión con reactivos de otras dimensiones. Cruzamos el reactivo relacionado con el sentimiento de pertenencia indígena (4a) y el reconocimiento a la diversidad (ítem 1) y observamos que no existían diferencias significativas entre ambos reactivos. Es decir, no es determinante sentirse o no indígena para reconocer la diversidad cultural y lingüística del país.

Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre el Sentimiento de Pertenencia y las escalas de actitud: Escala de Sensibilidad Intercultural y Escala de Convivencia Multicultural. En la Escala de Sensibilidad Intercultural, se encontró que el alumnado que evidencia un Sentimiento de Pertenencia al grupo cultural indígena tiene mayor sensibilidad cultural ( $\chi^2=27,54$ ) que quien no se identifica con el grupo denominado indígena ( $\chi^2=26,55$ ). Esta misma tendencia se encuentra en la Escala de Convivencia Multicultural, en donde el alumnado que tiene un Sentimiento de Pertenencia al grupo denominado indígena presenta una media de 23,08, mientras que el alumnado que no se identifica con este grupo tiene una media de 22,3.

Todo lo anterior nos sugiere que a mayor autoreconocimiento de los sentidos de pertenencia a diversos colectivos (múltiples pertenencias), mayor sensibilidad intercultural y mayor disposición a la convivencia multicultural. Esto se corresponde con las premisas teóricas de la presente investigación, en la que se menciona que la convivencia con personas de otras culturas amplía el horizonte de relaciones de los individuos.

A modo de síntesis de la dimensión de Sentimiento de Pertenencia, cabe mencionar que el alumnado señala un fuerte SP a la identidad cívica de ser mexicano/a, seguida de un SP a la identidad cultural indígena, por encima de un SP a lo mestizo. Lo interesante de estos resultados es que alumnado de localidades donde menos del 5 % habla alguna lengua indígena señalan sentirse en mayor o menor medida indígenas. Esto nos evidencia la posibilidad de reconocer en esta situación el fenómeno de lo que hemos llamado las múltiples pertenencias.

Dado que se sabe que el SP se encuentra nutrido por la identidad personal, cabe destacar que ésta se basa principalmente, en el caso de nuestro alumnado, en una identidad cívica, seguida de características personales y de cuestiones relacionadas con la ciudadanía, es decir, la mayoría del alumnado responde con sus propias palabras que se siente mexicano/a.

Los territorios a los que el alumnado señala sentirse más perteneciente es al lugar al que vive actualmente, seguido de su lugar de nacimiento y al estado en el que habita actualmente. Por otro lado, los territorios a los que menos se siente perteneciente son a Latinoamérica y a América. Esta cuestión puede atribuirse a que en el curriculum de FC se destaca principalmente lo local, nacional y mundial, pero no lo regional, es decir, no Latinoamérica, no América. Sorprende además la tendencia tan marcada de que el alumnado del Estado de México, el alumnado que habita una localidad donde la mayoría habla una lengua indígena y el alumnado que no ha emigrado a ningún lugar, tenga un SP

## Análisis de resultados

estrechamente ligado al microcosmos, mientras que alumnado de Morelos y de localidades castellanoparlantes lo tenga hacia territorios más macros. Ello tiene que ver en cierta medida con la frecuencia y el tipo de relaciones que establecen con personas que no sean de su comunidad.

Asimismo, impera un gran sentimiento de pertenencia a la identidad cívica del ser mexicano, la cual incluye en varios casos el hecho de sentirse indígena, lo que muestra un horizonte de múltiples pertenencias, en donde lo que importa al alumnado para sentirse parte de una comunidad es el conocer gente de un lugar más que hablar una lengua, elemento que se prioriza sólo en las localidades indígenas

### 6.3.4 Competencias Ciudadanas

El propósito de esta dimensión es identificar las competencias ciudadanas más desarrolladas y las que faltan por fortalecer o desarrollar en el alumnado de secundaria.

Los reactivos que se agrupan bajo esta dimensión son: 9, 11, 12, 13, 14, 15 y 16.

Las subdimensiones o, específicamente, las competencias que comprenden esta dimensión son:

- A) La comprensión de los valores cívicos (9)
- B) El conocimiento y la comprensión de la democracia (11, 12 y 13)
- C) La práctica del juicio crítico (14, 15 y 16)

*A) La comprensión de los valores cívicos* se materializa en el reactivo 9. El propósito de este reactivo es saber si el alumnado reconoce la concepción más certera de los principales valores cívicos de la democracia.

El reactivo presentaba el valor cívico en una primera columna y, a su lado derecho, cuatro enunciados, entre los cuales el alumnado debería elegir el que considerara más completo para el valor que se le presentaba. En la Tabla 6.41 se presenta la respuesta correcta en negritas. Los porcentajes, por su parte, representan al alumnado que eligió esa opción.

**Tabla 6.41 Valores cívicos (De toda la muestra)**

| <i>¿Cuál de las siguientes afirmaciones de la derecha resulta la más completa para el valor que se presenta a tu izquierda?</i> |   |              |
|---|---|--------------|
| Libertad  | A) La persona puede hacer lo que quiera siempre   | 10,9 % (77)  |
|   | B) Consiste en hacerse valer por uno mismo, sin tener en cuenta a las demás personas                          | 24,5 % (173) |
|   | C) No hay ningún tipo de límite en la libertad de los/as ciudadanos/as en la sociedad democrática             | 12,9 % (91)  |
|   | D) La libertad de una persona termina donde la sociedad dice que puede comenzar a perjudicar a otras personas | 45,8 % (323) |
| Igualdad  | A) La mayoría de los ciudadanos y ciudadanas son iguales ante la ley  | 24,2 % (171) |
|   | B) Todas las personas son iguales en dignidad; por eso merecen igual consideración y respeto                  | 44,8 % (316) |
|   | C) Todas las personas tienen igualdad en algunas prestaciones sociales que otorga el estado                   | 2,7 % (19)   |
|   | D) Todos los y las ciudadanas merecen las mismas oportunidades para tener puestos de trabajo                  | 23,2 % (164) |
| Respeto   | A) Dejar que las demás personas hagan las cosas a su manera, sin importarnos                                  | 17,1 % (121) |
|   | B) Soportar o simular que se escucha a las personas que piensan de forma distinta                             | 8,4 % (59)   |
|   | C) Poner interés en comprender los proyectos de otras personas  | 63,2 % (446) |
|   | D) Si no estoy de acuerdo con otras personas, ignorar sus palabras  | 6,1 % (43)   |
| Solidaridad   | A) Relación que existe entre personas que participan por una misma causa                                      | 58,6 % (414) |
|   | B) Mostrar curiosidad en asuntos de otras personas  | 8,4 % (59)   |
|   | C) Actuar pensando en el interés económico de los miembros de un grupo  | 13,7 % (97)  |
|   | D) Leer sobre los problemas que afectan a las demás personas  | 13,3 % (94)  |

Es de destacarse, de la tabla anterior, que solamente alrededor del 60 % eligió la respuesta correcta de los valores de *respeto* y *solidaridad*, mientras que menos del 50 % eligió la respuesta correcta de las opciones de *libertad* e *igualdad*. Ello nos sugiere que las conceptualizaciones más claras dentro del alumnado de la muestra son el respeto y la solidaridad, y que falta trabajar sobre la libertad y la igualdad.

Es importante destacar que, en el estudio catalán de Cabrera et al. (2005), el 63,3 % del alumnado entrevistado eligió la respuesta correcta del valor de libertad. Con este dato, lo que queremos destacar es que en otros países con un curriculum diferente, las conceptualizaciones sobre los valores cívicos también son deficientes, o al menos no son el porcentaje que se espera idealmente.



## Análisis de resultados

El hecho de que la *solidaridad* sea uno de los valores que el alumnado más reconoce puede atribuirse a que los países latinoamericanos, entre ellos México, vivencian valores más relacionados con cuestiones de tipo comunitario, a diferencia de sociedades anglosajonas o europeas, que se caracterizan más por el individualismo (Hofstede, 1989).

Es importante destacar que, dada la manera en que está planteado el reactivo, es decir, que se está valorando la conceptualización más precisa de los valores cívicos presentados, es que de manera importante pueden atribuirse a un aprendizaje escolarizado. Es por ello que daremos énfasis al abordaje que hacen los Programas de estudio sobre ellos, aunque se tiene en consideración que el conocimiento de la conceptualización de un valor no nos asegura que el alumnado actúe de acuerdo al valor; sin embargo, es un punto de partida que contribuye a la valoración de los conocimientos, específicamente de los valores cívicos que el alumnado está adquiriendo en el ámbito escolar.

Asimismo, el profesorado reconoce que antes los valores sólo se abordaban en los Programas de Estudio de manera teórica, pero “ahora incluso se recomienda que se practiquen en la misma escuela y la familia” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

Con el propósito de ser más asertivos en nuestro análisis, es preciso destacar qué alumnado eligió en mayor medida las respuestas correctas, si el alumnado que cursa el programa de 1999 o quien cursa el programa de 2006 (ver Tabla 6.42).

**Tabla 6.42 Respuestas correctas de valores cívicos por Programa de Estudios**

|                    | <b>1999</b> | <b>2006</b> |
|--------------------|-------------|-------------|
| <b>Solidaridad</b> | 62,3 %      | 62,4 %      |
| <b>Respeto</b>     | 58,6 %      | 68,9 %      |
| <b>Libertad</b>    | 46,3 %      | 45,1 %      |
| <b>Igualdad</b>    | 46,8 %      | 42,2 %      |

Como puede observarse en el cuadro anterior, el alumnado que cursa el programa de 2006 fue quien eligió la respuesta correcta en los casos de solidaridad y respeto. Sin embargo, diferencias significativas entre alumnado de un programa y otro sólo se presentaron en el valor del respeto.

Para comprobar las premisas anteriores, podemos mencionar que, efectivamente, el valor de la solidaridad y el respeto son valores que en el programa de 2006 son abordados explícitamente.

La solidaridad es abordada explícitamente en dos subtemas: a) Identificación de desafíos para el desarrollo y el bienestar colectivo: justicia, igualdad, solidaridad y sustentabilidad y b) La solidaridad como compromiso social y político con situaciones que afectan a las comunidades, a las naciones y a la humanidad.

Por su parte, el valor del respeto también es abordado explícitamente en dos subtemas: a) Toma de decisiones informada y basada en el respeto a los derechos de los demás y b) El respeto a las libertades y a los derechos fundamentales de los ciudadanos. Asimismo, cabe destacar que el respeto es el único valor que se explicita en el Programa de Estudios de 1999.

Con respecto a los valores de justicia e igualdad, cabe señalar que sólo en una ocasión se abordan en el Programa de Estudios de 2006: Identificación de desafíos para el desarrollo y el bienestar colectivo: justicia, igualdad, solidaridad y sustentabilidad.

El análisis sobre los contenidos relacionados con los valores cívicos en los planes de estudio nos sugiere que el Programa de Estudios sí puede ser una determinante importante de que el alumnado conceptualice más correctamente los valores trabajados. Esto se debe a que el valor del respeto, que es uno de los valores que más acierta el alumnado es trabajado enfáticamente en tres ocasiones (tanto en el Programa de Estudios de 1999 como en el Programa de 2006), seguido por el valor de la solidaridad, que es trabajado de manera evidente en dos ocasiones (ambas en el Programa de 2006). Asimismo, que el valor de la igualdad y el de la justicia, que sólo son abordados en una ocasión (en el Programa de 2006), son los valores que más bajos porcentajes tienen.

Las entrevistas realizadas con el profesorado ratifican que el valor más abordado es el del respeto. Esto lo aseguramos porque cuando se le pregunta al profesorado cuáles son los valores cívicos que más se abordan, todo el profesorado coincide con el valor del respeto. También se mencionan con la siguiente frecuencia valores como la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, la honestidad, el patriotismo, el amor y la amistad.

“El primer valor que tenemos que tener es el de respeto, tolerancia” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

Esta última aseveración nos permite evidenciar que tanto el alumnado, como los Programas de Estudio y el profesorado coinciden en el respeto como uno de los valores más trabajados, y del cual

## Análisis de resultados

se tiene una conceptualización clara. Esto nos muestra la importancia del profesorado en la formación de valores del alumnado.

**B) El conocimiento y la comprensión de la democracia** se operativiza en primer lugar a través del ítem 11, el cual busca conocer la opinión del alumnado *sobre las personas que deberían gobernar un país democrático*. Sus respuestas en la Tabla 6.43 nos muestran que:

**Tabla 6.43 Personas que deberían gobernar un país democrático (De toda la muestra)**

| <i>¿En qué medida las siguientes personas deberían gobernar un país democrático?</i> | <i>Nada</i> | <i>Algo</i> | <i>Mucho</i> | <i>Media</i> |
|--|-------------|-------------|--------------|--------------|
| A) Personas líderes y carismáticas   | 32,3 %      | 54,1 %      | 12,5 %       | 1,78         |
| B) Personas elegidas por el pueblo   | 5,7 %       | 35,1 %      | 58,2 %       | 2,51         |
| C) Las personas con negocios importantes   | 68,3 %      | 27,2 %      | 3,0 %        | 1,32         |
| D) Personas expertas en asuntos políticos y de gobierno                              | 14,3 %      | 42,4 %      | 42,1 %       | 2,25         |

La mayoría del alumnado se decanta por opinar que quien *debería gobernar un país democrático* en mayor medida son aquellas personas *elegidas por el pueblo*. La tendencia anterior nos indica que el conocimiento democrático de los/as jóvenes sobre quién debe gobernar un país democrático muestra una tendencia correcta, aunque baja. A esta elección le sigue la de *personas expertas en asuntos políticos y de gobierno*. Este último dato nos habla que quizá estén confundiendo las características que deberían tener los gobernantes de un país con uno de los pilares democráticos.

Esto sorprende negativamente porque, por un lado, se trata de uno de los principios más básicos sobre el funcionamiento de la democracia y, en segundo lugar, porque es un contenido manifiesto en los Programas de Estudio, tanto en el de 1999 como en el del 2006. En el programa del 2006 encontramos, entre los subtemas del Bloque IV (Participación y Ciudadanía Democrática), dos que hacen referencia casi explícita al hecho de la elección de los gobernantes: Capacidad de los miembros para elegir a sus gobernantes y Los partidos políticos y las elecciones democráticas. En el Programa de 1999, por su parte, se destaca este principio en el Bloque I, bajo el subtema: La participación política, partidos políticos y elecciones.

Estas tendencias no son exclusivas del alumnado mexicano: también se presentan en los resultados del estudio catalán de Cabrera et al. (2005), en donde el 54 % opina que deben gobernar un país democrático las *personas elegidas por el pueblo*, seguido de un 39,4 % que opina que quienes deben gobernar un país democrático son personas expertas en asuntos políticos y de gobierno. En

tercer lugar se encuentran las *personas líderes y carismáticas* como las que deberían gobernar (5,9 %). Lo anterior nos sugiere que las tendencias son similares en distintas latitudes del mundo.

Se encontraron diferencias significativas de este reactivo en variables contextuales, tales como el *estado* ( $\chi^2=7,01 / \alpha=0,03$ ), el *sexo* ( $\chi^2=5,3 / \alpha=0,02$ ), el *nivel de escolaridad de la madre* ( $\chi^2=6,99 / \alpha=0,00$ ) y el *nivel de escolaridad del padre* ( $\chi^2=5,13 / \alpha=0,02$ ).

- En concreto, se evidenció que quienes más reconocen el hecho de que un país democrático debe ser gobernado por alguien elegido por el pueblo es el alumnado de Morelos, las mujeres de la muestra, así como el alumnado que tiene padres y madres con un nivel alto de estudios.

Cabe destacar que no se presentaron diferencias significativas en el Programa de FCyE seguido por el alumnado.

- El ítem 12, que también está comprendido en esta subdimensión, busca identificar la medida en que el alumnado confía en las instituciones y/o sus representantes. Tal como muestra la Tabla 6.44, podemos decir que el alumnado deposita mayor confianza en la ONU, la escuela, la asociación de padres de familia y, en cambio, tiene poca confianza en los partidos políticos, las autoridades municipales, la policía e, igualmente, en el gobierno federal.

**Tabla 6.44 Confianza en las siguientes instituciones y/o sus representantes (De toda la muestra)**

| <i>¿En qué medida confías en las siguientes instituciones y sus representantes?</i>            | <i>Nada</i> | <i>Algo</i> | <i>Mucho</i> | <i>Media</i> |
|--|-------------|-------------|--------------|--------------|
| A) En los partido políticos como representantes de los intereses de las y los ciudadanos       | 32,3 %      | 58,5 %      | 8,9 %        | 1,76         |
| B) En la asociación de padres y madres de familia como defensora de los intereses del alumnado | 8,8 %       | 57,1 %      | 34,0 %       | 2,25         |
| C) En los representantes de grupo para solucionar problemas relacionados con el alumnado       | 15,6 %      | 58,5 %      | 25,4 %       | 2,09         |
| D) En la policía para mantener el orden  | 25,1 %      | 51,6 %      | 22,7 %       | 1,96         |
| E) En el gobierno federal para garantizar el orden en el país                                  | 23,8 %      | 53,1 %      | 22,1 %       | 1,96         |
| F) En las escuelas para asegurar una buena educación al alumnado                               | 8,8 %       | 49,4 %      | 41,1 %       | 2,31         |
| G) En las autoridades para gobernar el municipio   | 26,1 %      | 59,3 %      | 12,9 %       | 1,83         |
| H) En el Instituto Federal Electoral (IFE) para regular los procesos electorales               | 14,9 %      | 52,8 %      | 31,9 %       | 2,16         |
| I) En la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para mantener                               | 10,1 %      | 40,7 %      | 49,0 %       | 2,38         |

## Análisis de resultados

|  |        |        |        |      |
|--|--------|--------|--------|------|
| la seguridad y la paz entre los países                                       |        |        |        |      |
| J) En las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) para ayudar a la comunidad | 15,4 % | 56,7 % | 27,9 % | 2,12 |

Lo anterior evidencia que hay más confianza en instituciones conformadas en su mayoría por personas de la sociedad civil que en instituciones de tipo gubernamental. El profesorado sostiene esta afirmación, al asegurar que:

"No han tenido apoyo del gobierno, no han tenido apoyo de ellos. En cambio, han visto cómo trabaja la sociedad de padres de familia, el mejoramiento que se le ha dado a la escuela" (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2).

Los que nos sugiere que el hecho de que el alumnado vea resultados concretos es lo que lo hace confiar más.

Asimismo, es de insistir en la baja confianza que se deposita en las instituciones, evidenciada bajo el hecho de que ninguna institución goza de la confianza de más del 50 % del alumnado. La baja confianza que existe en las instituciones, tanto del alumnado mexicano como del alumnado de otros países del mundo, como veremos a continuación, puede llevar, en palabras de Torney-Purta et al. (2001), "a una erosión de la legitimidad de los cimientos de la nación y del gobierno representativo en los próximos años" (p. 146).

Es interesante destacar que, en muchos de los estudios revisados sobre ciudadanía, se encuentra este tipo de reactivo, lo que nos confirma la importancia del elemento de la confianza en las instituciones para el tema que nos ocupa.

Con respecto a los resultados hallados en otros estudios, es de destacar el de los mexicanos Guevara y Tirado (2006), quienes encontraron tendencias similares a nuestro estudio. Esto es, el alumnado de su investigación confía muy poco en el gobierno federal, municipal y en los partidos políticos. Asimismo, vemos cómo en el análisis particularizado del estudio de Torney-Purta et al. (2001) en los resultados de los países de Colombia y Chile, existen tendencias muy parecidas a la mexicana. Finalmente, es de destacar que en el estudio catalán de Cabrera et al. (2005) también se advierte confianza en la ONU y en la escuela, mientras que se confía muy poco en los partidos políticos.

En contraste a los resultados de países iberoamericanos aquí recogidos, se observa que en los resultados del estudio internacional de Torney-Purta et al. (2001), sin considerar a Chile y a Colombia, las tendencias son diferentes: se confía principalmente en la policía, los tribunales y en el gobierno federal. Lo que sí es similar es la desconfianza en los partidos políticos.

MacAllister (1999) atribuye este tipo de resultados a que las altas calificaciones de confianza en el gobierno son de países en donde hay democracias bien establecidas que no habían experimentado amenazas al sistema. Es decir, países donde han tenido más de 40 años de democracia continua. Nuestro país o nuestros países de Latinoamérica, por su parte, apenas se encuentran afianzando *realmente* este tipo de organización política.

El que la institución en la que menos confía el alumnado sean los partidos políticos se ratifica con el ítem 7b, el cual evidencia que la acción menos valorada para ser un buen ciudadano mexicano es la de participar en un partido político. Ello nos refleja que los partidos políticos no sólo son instituciones que despiertan desconfianza, sino que generan una percepción de mala conducta ciudadana.

Con respecto a los resultados sobre la confianza en la escuela y en la ONU, compartimos como posibles causas de esta confianza las de Cabrera et al. (2005), quienes atribuyen esta confianza a la escuela, por la gran cercanía que existe hacia ella y a la ONU por la fuerte presencia que tiene en los medios de comunicación sobre sus acciones humanitarias.

Aunque se ha cruzado este ítem con variables contextuales, no se han encontrado diferencias significativas. Este dato descarta una de las premisas de MacAllister (1999), quien menciona que los grupos más poderosos sienten más confianza de las instituciones que los grupos minoritarios. En el caso de nuestro estudio, tanto las poblaciones castellanoparlantes como las que más del 50 % de su población habla alguna lengua indígena podrían considerarse como minoritarias y no presentan diferencias significativas con respecto a la confianza en las instituciones, pero ambos grupos desconfían altamente de las instituciones de gobierno.

Sin embargo, al cruzarse con los programas de estudio, se observa que hay diferencias en los reactivos 12a ( $\chi^2=7,57 / \alpha=0,056$ ), 12f ( $\chi^2=8,88 / \alpha=0,00$ ) y 12i ( $\chi^2=7,28 / \alpha=0,02$ ). Esto es, el alumnado del programa de 1999 muestra más confianza en los partidos políticos, la escuela y las ONG que el alumnado que cursa el programa de 2006.

## Análisis de resultados

Para poder analizar el hecho de que el alumnado del programa de 1999 confíe más en determinadas instituciones que el del programa de 2006, es importante destacar que en los dos programas se aborda el tema de los partidos políticos. En el programa del 2006 encontramos, entre los subtemas del Bloque IV (Participación y Ciudadanía Democrática), dos que hacen referencia casi explícita al hecho de la elección de los gobernantes: Capacidad de los miembros para elegir a sus gobernantes y Los partidos políticos y las elecciones democráticas. En el Programa de 1999, por su parte, se destaca este principio en el Bloque I, bajo el subtema La participación política, partidos políticos y elecciones.

La diferencia puede estribar en el hecho de que al alumnado del programa de 2006 se le han dado mayores herramientas de juicio crítico (cuestión que se desarrollará posteriormente). Por lo tanto, aunque en ambos programas tengan información sobre partidos políticos, quizá el alumnado que está cursando el programa de 2006 tenga más herramientas para cuestionar el papel de los partidos políticos y, por ende, no confiar en ellos. Es decir, el alumnado del programa de 2006 es más incrédulo de las instituciones. Aunque, por un lado, esto causa aún preocupación, también puede denotarnos el hecho de que el alumnado cuestione a las instituciones más que antes y que, por ello, pueda exigir un cambio; es decir, que exija a las instituciones que cumplan más cabalmente sus funciones. La anterior hipótesis es confirmada por el profesorado entrevistado.

“Ellos ya empiezan a formarse su propio criterio de que instancias funcionan de manera eficiente o tratan de hacerlo o como otras que buscan su beneficio” (Profesor de Morelos, Entrevista 5).

- El último de los ítems de la competencia ciudadana, *Conocimiento y Comprensión de la Democracia*, es el ítem 13, el cual busca conocer la percepción del alumnado sobre acciones que resulten buenas o malas para la democracia. Las respuestas del alumnado se distribuyeron como muestra la Tabla 6.45.

**Tabla 6.45 Democracia. Conocimiento del funcionamiento de la democracia en el país (De toda la muestra)**

| <i>Indica el grado en que las siguientes afirmaciones son buenas o malas para la democracia</i> | <i>Buena</i> | <i>Ni buena ni mala</i> | <i>Mala</i> | <i>Media</i> |
|---|--------------|-------------------------|-------------|--------------|
| A) Expresar la opinión con libertad   | 87,8 %       | 9,8 %                   | 0,7 %       | 2,8          |
| B) Que los políticos den cargos a los conocidos   | 6,9 %        | 26,6 %                  | 64,7 %      | 1,3          |
| C) Control de los medios de comunicación por parte del gobierno                                 | 13,9 %       | 36,0 %                  | 46,7 %      | 1,6          |
| D) Número de hombres y mujeres equilibrado en las cámaras legislativas                          | 33,9 %       | 50,8 %                  | 13,7 %      | 2,1          |
| E) Prohibir criticar al gobierno en actos públicos  | 16,6 %       | 41,8 %                  | 40,0 %      | 1,7          |
| F) Participación de la juventud en actividades de la comunidad                                  | 72,9 %       | 21,1 %                  | 4,0 %       | 2,6          |
| G) Existencia de leyes que violen los derechos humanos  | 6,7 %        | 11,9 %                  | 79,6 %      | 1,2          |
| H) Que puedan hacerse manifestaciones pacíficas   | 31,4 %       | 48,7 %                  | 18,1 %      | 2,0          |
| I) Tener conocimientos de los principios de la democracia                                       | 73,5 %       | 21,4 %                  | 2,7 %       | 2,6          |
| J) Votar cuando estén en edad de hacerlo  | 40,2 %       | 32,3 %                  | 25,1 %      | 2,1          |
| K) Dar mordidas a los funcionarios  | 5,7 %        | 14,3 %                  | 77,6 %      | 1,2          |
| L) Monopolio de los periódicos por parte de una empresa   | 8,2 %        | 31,2 %                  | 58,2 %      | 1,4          |
| M) Exigir derechos políticos y sociales   | 75,4 %       | 18,6 %                  | 3,8 %       | 2,6          |
| N) Existencia de organizaciones civiles   | 36,7 %       | 52,1 %                  | 9,8 %       | 2,2          |
| O) Diversidad de opinión entre partidos políticos   | 36,1 %       | 52,0 %                  | 10,3 %      | 2,2          |
| P) Mayor influencia de los empresarios sobre el gobierno que los demás                          | 9,3 %        | 29,9 %                  | 59,3 %      | 1,4          |

Los porcentajes más positivos sobre las cuestiones que se consideran buenas para la democracia se ubican en las premisas *Expresar la opinión con libertad, exigir derechos políticos y sociales y tener conocimientos de los principios de la democracia*. Por su lado, entre las acciones que se consideran más negativas para la democracia se ubican principalmente *la existencia de leyes que violen los derechos humanos, dar mordidas a los funcionarios y que los políticos den cargos a sus conocidos*.

Se observa en la Tabla 6.46 que, en general, el alumnado reconoce cuáles son las acciones que son buenas para la democracia y cuáles obstaculizan su desarrollo.

Es interesante destacar que el reactivo que se refiere a *votar cuando estén en edad de hacerlo*, sólo es elegido por un 40 % como una buena acción para la democracia y que un 25 % lo considere incluso malo. Esto se contrapone en cierta medida con el reactivo 7a de la Tabla 6.11 debido a que en éste, casi un 60 % reconoce que es *buen ciudadano mexicano el que vota en las elecciones*. Esta discrepancia puede deberse a que el alumnado dé más importancia al votar ligado a una cuestión ciudadana, más que a un valor de la democracia.



## Análisis de resultados

Por otro lado, es de resaltar que el alumnado no logra posicionarse ni positiva ni negativamente en cinco premisas importantes para la democracia, como son *el número de hombres y mujeres equilibrado en las cámaras, prohibir criticar al gobierno en actos públicos, que puedan hacerse manifestaciones pacíficas y la diversidad de opinión entre partidos políticos*. Esta cuestión no sólo evidencia indecisión, sino que menoscaba directamente el conocimiento y la comprensión de la democracia.

Es importante destacar que un 73,5 % reconoce que conocer los principios de la democracia es algo bueno para ella; sin embargo, a pesar de reconocer esto, es evidente que no conoce muchos de estos principios. Una evidencia de ello es que sólo un 31,4 % dice que las manifestaciones pacíficas son buenas para la democracia. Este tipo de actuaciones en el alumnado mexicano lo sustenta Araujo-Olivera et al. (2005) al mencionar que el alumnado mexicano tiene arraigados valores como la democracia, pero en una actitud pasiva, pues no se ve la necesidad de construir acuerdos que permitan reglas compartidas.

Al contrastar estos resultados con el estudio catalán (Cabrera et al., 2005), se observa que ambos coinciden en la libertad de expresión como la principal cuestión que es buena para la democracia. Asimismo, destacan como una de las principales situaciones que no son buenas para la democracia el que haya leyes que violen los derechos humanos; no obstante, sorprende en ambos casos que haya alumnado que no reconoce aún que esto resulta un retroceso para la democracia (en México, un 6,7 %, y en Catalunya, un 11 %).

En comparación con el estudio de la IEA (Torney-Purta et al., 2001), que destaca como una de las principales cuestiones la disponibilidad de las organizaciones para que la gente se una a ella, el alumnado mexicano aún dista de pensar así, ya que un 52 % menciona que la existencia de organizaciones civiles no es ni bueno ni malo para la democracia.

Con el propósito de analizar más profundamente el reactivo, se decidió tratar el ítem como una escala tipo *Likert* que mide conocimientos sobre la democracia. La escala está formada por 16 reactivos cuyos puntajes oscilan de 1 a 3. En dicha escala, la puntuación teórica máxima posible es de 48, la mínima de 16 y la intermedia de 32.

Bajo el tratamiento anterior, la muestra total del alumnado obtuvo una media de 30,95, lo que indica, en general, poco conocimiento de la democracia, ya que es inferior que la media teórica.

Al comprobar si había diferencias significativas al cruzar esta escala con datos contextuales y con programas de estudio, para buscar una posible respuesta al hecho de las bajas puntuaciones en la escala, se observó que no las había, mientras que sí las hubo con ítems de la misma dimensión y de otras dimensiones.

Con respecto a los programas de estudio de 3ero. de secundaria, cabe destacar que, tanto en los Programas de Estudio de 1999 así como en los del 2006, se aborda ampliamente el conocimiento de la democracia, como puede verse en la Tabla 6.46.

**Tabla 6.46 Contenidos de Democracia en los Programas de 1999 y 2006 de FCyE<sup>181</sup>**

| Programas 1999  | Programas 2006  |
|---|---|
| <p>Bloque I: Los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana como acuerdos y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Constitución: ley suprema para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país.</li> <li>- Atributos de la autoridad</li> <li>- La participación ciudadana como vía de influencia en los asuntos públicos</li> <li>- La responsabilidad de los ciudadanos</li> </ul> | <p>Bloque II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la ciudadanía democrática para un futuro colectivo.</li> </ul> <p>Bloque IV: Participación ciudadana y democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La democracia como proceso histórico en las sociedades contemporáneas</li> <li>- Organización del estado mexicano</li> <li>- Relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación democrática</li> </ul> |

Que no haya diferencias entre el alumnado que cursa un programa y otro puede deberse al hecho de que en ambos programas se abordan temáticas sobre principios democráticos, pero también significa que en ninguno de los dos estos conocimientos están lo suficientemente arraigados; de ahí los bajos resultados. Lo anterior puede atribuirse a la metodología empleada. Esto lo mencionamos porque una de las cuestiones que se destacaron cuando se cambió de un Programa a otro fue el hecho de que la metodología había estado siendo muy poco práctica y, aunque en la nueva propuesta se hable de competencias y de proyectos colectivos y prácticos en los que el alumnado debe involucrarse, se puede advertir que estos cambios para que el aprendizaje de la democracia sea significativo a través de actividades prácticas, todavía no es algo perceptible en los resultados, aunque se intente avanzar hacia ello en lo discursivo.

<sup>181</sup> En la Tabla 6.46 nos hemos limitado a poner el título del bloque, así como los temas relacionados con la comprensión de la democracia. Sin embargo, hacia el interior de los mismos se describen de manera muy puntual leyes, mecanismos y principios relacionados con el sistema democrático mexicano.

## Análisis de resultados

Sobre los proyectos colectivos comenta una profesora:

“Estoy consciente de que la mayoría de los proyectos finales se hacen de manera muy superficial, no se profundiza como se quisiera, sino a medias, por las condiciones del medio. Es decir, para un proyecto de campo se requiere tiempo completo, y esto no es posible por nuestra situación de docentes, que en muchas ocasiones tienen otro trabajo” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

Asimismo, esta profesora apunta que requiere mayor capacitación con respecto al tema de democracia.

“Me gustaría que en todos los aspectos del tercer bloque de democracia haya capacitación”  
(Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

Por su parte, el estudio de la IEA que hemos estado analizando enfatiza que *las ideas básicas sobre democracia se transmiten implícitamente a los jóvenes cuando participan en muchas instituciones de la sociedad, incluyendo sus familias y sus grupos de pares*. Esta reflexión nos lleva a sugerir que, en el caso del alumnado mexicano, sus conocimientos de la democracia no sólo dependen de que la metodología empleada en el ámbito escolar no esté siendo lo suficientemente efectiva, sino que las instituciones de la sociedad en las que están participando los jóvenes no están transmitiendo estas ideas básicas.

En lo referente al cruce de la escala con ítems de la misma dimensión, obtuvimos que había diferencias significativas entre el alumnado que reconocía la concepción correcta de libertad y los que no (ítem 13a) ( $t=3,06 / \alpha=0,00$ ). Esto es, el alumnado que tiene mayor conocimiento de la democracia reconoce en mayor medida la respuesta *correcta* sobre la concepción de *libertad*.

En relación al cruce de la escala que estamos abordando con ítems de otra dimensión, es de resaltarse que se hallaron diferencias significativas con la escala de sensibilidad intercultural ( $t=0,184 / \alpha=0,00$ )<sup>182</sup>, por lo que se sugiere que a mayor conocimiento de la democracia, mayor sensibilidad intercultural.

---

<sup>182</sup> Es de destacarse que se realizaron cruces con la Escala de Convivencia Multicultural (ítem 19) y el reactivo que hace referencia al reconocimiento de la diversidad cultural de México (ítem 1), pero tampoco se encontraron diferencias significativas.

c) *La práctica del juicio crítico*, la cual hemos considerado como condición indispensable para que las dos competencias anteriores (conocimiento y comprensión de los valores cívicos y de los principios de la democracia) sean posibles, comprende tres reactivos: 14, 15 y 16.

- El primero de ellos (ítem 14) tiene como propósito conocer con qué frecuencia el alumnado realiza acciones relacionadas con la toma de postura, el debate, la discusión y la argumentación. Las respuestas del alumnado se distribuyen en la Tabla 6.47.

**Tabla 6. 47 Juicio crítico. Práctica del juicio crítico (De toda la muestra)**

| <i>¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?</i>  | <i>Nunca</i> | <i>Algunas veces</i> | <i>Siempre</i> | <i>Media</i> |
|--|--------------|----------------------|----------------|--------------|
| A) Cuestionar sobre los medios de comunicación                   | 22,5 % (159) | 67,8 % (479)         | 8,5 % (60)     | 1,82         |
| B) Buscar una solución en común entre compañeros                 | 10,9 % (77)  | 52,7 % (372)         | 35,3 % (249)   | 2,16         |
| C) Cuestionarse sobre los libros de texto                        | 20,4 % (144) | 65,7 % (464)         | 12,0 % (85)    | 1,75         |
| D) Pensar en consecuencias antes de llevar una acción            | 9,8 % (69)   | 51,4 % (363)         | 37,1 % (262)   | 2,22         |
| E) Defender postura propia con conocimiento de causa             | 7,4 % (52)   | 52,3 % (369)         | 38,5 % (272)   | 2,29         |
| F) Discutir lo que sucede en política con personas de su edad    | 51,7 % (365) | 39,1 % (276)         | 7,8 % (55)     | 1,41         |
| G) Discutir lo que sucede en política con personas de su familia | 40,5 % (282) | 46,9 % (331)         | 11,5 % (81)    | 1,64         |
| H) Discutir lo que sucede en política con sus maestros/as        | 50,4 % (356) | 42,9 % (303)         | 5,4 % (38)     | 1,45         |

A nuestro juicio, el dato más positivo que se desprende de sus respuestas es el que nos habla de que casi un 40 % *defiende siempre su postura, piensa antes de actuar y busca soluciones junto con sus compañeros/as*. Vemos que los porcentajes más altos en relación a la práctica del juicio crítico se ubican mayoritariamente en la opción de respuesta que puede leerse como una falta de posicionamiento con respecto a las acciones presentadas como evidencias del desarrollo de un juicio crítico, debido a que se refiere a que “algunas veces” se desarrollan esas acciones. Llama la atención que alrededor del 50 % de la muestra *nunca discute lo que sucede en política con personas de su edad, con el profesorado y con su familia*.

Sin embargo, vemos en el estudio de la IEA que esta tendencia se repite, ya que una cuarta parte de su alumnado encuestado dice que raras veces o nunca ocurre que se le estimule a expresar sus opiniones durante la discusión en clase, no sólo en cuestión política, sino en general. Este mismo punto, “la discusión de temas políticos”, ya salía que no era un tema importante en sus conceptos de buena ciudadanía.

## Análisis de resultados

De la misma manera lo evidencia la respuesta de una profesora, cuando se le preguntó si era propicio discutir con el alumnado sobre temas políticamente controversiales:

“Discutir no, informar sí y al final ellos van a tener sus propias conclusiones. Hablar de política y religión, termina uno mal. Entonces es mejor no discutir, sino simplemente informar y escuchar. Se hacen debates para llegar al final a un acuerdo”. (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 2)

Ante esta postura, Araujo-Olivera et al. (2005) señalan precisamente que el alumnado mexicano, al parecer, *prefiere no afrontar el desacuerdo ya que teme acabar en actos violentos*.

Como se ha ido observando, un tema que preocupa es la evidencia de la falta de discusión política del alumnado con el profesorado. La importancia que se le quiere dar a la discusión en clase es fundamental para la construcción de una sociedad democrática, dado que se ha comprobado, desde el estudio de 1971 del IEA, que el hecho de que el alumnado perciba que se le estimula a hablar abiertamente en clase es un predictor de su conocimiento y apoyo a los valores democráticos y de su participación en la discusión política dentro y fuera de la escuela (Torney-Purta et al., 2001). De hecho, este dato es una de las principales conclusiones del primer estudio de la IEA.

Las autoras, Osler y Starkey (2004), destacan la frecuencia de este fenómeno (clima en el aula menos abierto a la discusión) en las democracias en transición. Debido a que la situación en México es la de una sociedad en transición (Muñoz, 2007), puede advertirse que la baja discusión política no depende solamente de una cuestión personal del profesorado o del alumnado, sino de la situación política del país.

Antes de comprobar si existían diferencias significativas de este ítem (14) con variables contextuales u otros ítems del instrumento, se decidió tratar este ítem de la misma manera que se hizo con el reactivo de conocimiento de la democracia (13), es decir, como una escala tipo *Likert* formada por 8 reactivos cuyos puntajes oscilan de 1 a 3. En dicha escala, la puntuación teórica que nos expresaría el máximo juicio crítico posible a obtener es de 24, la mínima de 8 y la intermedia de 16.

Bajo este tratamiento, la muestra total del alumnado obtuvo una media de 15,21, lo que indica que, a nivel de grupo, su juicio crítico es algo bajo, dado que la media está por debajo de la puntuación intermedia.

Al cruzar este ítem 14 con variables contextuales, se observó que sólo existían diferencias significativas al cotejar sus medias con respecto al *sexo* ( $t=2,74 / \alpha=0,00$ ), y que las mujeres evidencian realizar más acciones ( $\chi^2=15,53$ ) que los hombres ( $\chi^2=14,88$ ) de un juicio crítico.

Al cruzar los reactivos con puntuaciones más positivas (14b, 14d y 14e) de manera independiente con variables contextuales, se corroboró que el sexo era la variable que determinaba diferencias dentro de la muestra. Esto se traduce en el hecho de que las mujeres presentan, en los tres casos, puntuaciones más altas que los hombres<sup>183</sup>. Anteriormente ya se evidenció que el profesorado mismo advierte una mayor madurez emocional y académica de las alumnas por encima de los alumnos, cuestión a la cual puede atribuirse un mejor desarrollo crítico de las mujeres.

- Asimismo, se encontraron diferencias significativas con respecto al programa de estudios ( $t=2,40 / \alpha=0,017$ ), en donde el alumnado que cursa el programa de 1999 ( $\chi^2=15,46$ ) obtiene mejores puntajes que el alumnado que cursa el programa de 2006 ( $\chi^2=14,90$ ).

Es de destacar que, aunque el término de juicio crítico no se encuentre tan desarrollado, sí se encuentran temas relacionados con este término. En el Programa de 1999, en tercero de secundaria, encontramos los siguientes dos bloques: Responsabilidad y toma de decisiones individuales y Responsabilidad, toma de decisiones colectivas y participación. Y en primero de secundaria, se presentaba un subtema titulado Despertar y desarrollar capacidades (de pensar, de tomar decisiones, ahondar en la percepción y la emoción). Ello nos advierte que lo entendemos por juicio crítico si es un contenido del Programa de 1999.

Igualmente, cabe destacar que en el programa de 2006 tampoco se encuentra el término juicio crítico como tal, pero se encuentran en repetidas ocasiones cuestiones que abordan temas de reflexión, valoración y argumentación para la toma de decisiones y posicionamiento frente a la colectividad y los medios de comunicación. Es de destacarse el énfasis que se hace en los procesos del pensamiento para la toma de decisiones. Además, las actitudes que se sugieren para el ejercicio del juicio crítico están centradas en un marco ético y legal. Específicamente, los temas se enuncian de la siguiente manera: Elementos para la toma de decisiones personales: valoración de alternativas, ventajas, desventajas, posibilidades de riesgo / Criterios que se ponen en juego en la elección de

---

<sup>183</sup> Evidencias de diferencias del reactivo 14b:  $\chi^2=19,61 / \alpha=0,00$ . Evidencias de diferencias del reactivo 14d:  $\chi^2=12,20 / \alpha=0,00$ . Evidencias de diferencias del reactivo 14c:  $\chi^2=13,37 / \alpha=0,00$ .

## Análisis de resultados

opciones para el futuro próximo / Información y reflexión para la participación responsable y autónoma. Argumentación de la perspectiva personal en acciones colectivas / Publicidad, consumo y género, posicionamiento valoral ante las mismas.

Todo lo anterior nos evidencia que las acciones relacionadas con un juicio crítico son abordadas ampliamente en ambos programas de estudio, aunque con más énfasis en el programa de 2006. Sin embargo, sorprende que el alumnado del programa de 1999 obtenga mayores puntuaciones que el alumnado de 2006. Esta diferencia entre alumnado que cursa el Programa de 1999 y el de 2006 con respecto al juicio crítico puede advertir que, a pesar de que curricularmente esté abordado el tema, faltan quizá métodos idóneos, profesorado bien formado y un ambiente propicio (aula, escuela, comunidad) para el ejercicio constante de esta competencia.

Al cruzar la puntuación del juicio crítico con escalas, tanto de la misma dimensión como de otras dimensiones, se obtuvo como resultado que sí había relación entre las escalas, lo cual puede apreciarse en la Tabla 6.48

**Tabla 6. 48 Escala del juicio crítico y su relación con otras escalas**

|                                 | <b>Escala de conocimiento y comprensión de la democracia (ítem 13)</b> | <b>Escala de Sensibilidad Intercultural (ítem 18)</b> | <b>Escala de Convivencia Multicultural (ítem 19)</b> |
|---------------------------------|--|---|--|
| Escala Juicio Crítico (ítem 14) | $r=0,268$  | $r=0,279$   | $r=0,204$  |
|                                 | $\alpha=0,00$  | $\alpha=0,00$   | $\alpha=0,00$  |

En los tres casos, vemos que hay una correlación positiva y significativa al 1 %. Esto es, el juicio crítico se relaciona positivamente con el conocimiento y la comprensión que el alumnado tenga sobre la democracia, así como con la sensibilidad intercultural y la escala de convivencia multicultural. El hecho de que el juicio crítico se relacione positivamente con la escala de conocimiento y comprensión de la democracia confirma uno de los supuestos importantes de nuestra tesis: el hecho de que un juicio crítico desarrollado posibilita un mejor conocimiento y comprensión de la democracia.

Dado el bajo puntaje en la escala, se tomó la decisión de analizar de manera separada algunos de los reactivos del ítem 14, con el propósito de identificar si este bajo puntaje residía en algún grupo contextual específico.

Así, al cruzar el reactivo de puntuación más negativa *discutir lo que sucede en política con personas de su familia* (14g) con los estudios de los padres y las madres, se encontraron nuevamente diferencias con respecto al nivel de estudios de los padres ( $t=8,36 / \alpha=0,04$ ) y madres ( $t=12,54 / \alpha=0,00$ ). Así, el alumnado que tiene padre y/o madre con niveles superiores a la educación básica realiza más acciones de lo que se considera juicio crítico que los de padres y/o madres que estudiaron hasta secundaria o no han estado escolarizados. Es de destacarse que las diferencias son más significativas cuando se trata de la madre.

- Los reactivos 15 y 16 buscan saber si el alumnado es capaz de distinguir entre lo que es un hecho y lo que es una opinión. Los resultados de la Tabla 6.49 evidencian cómo se distribuyen las frecuencias de toda la muestra.

**Tabla 6.49 Distinción entre hechos y opiniones (De toda la muestra)**

|  |   |                     |
|--|---|---------------------|
| <i>Tres de estas afirmaciones son hechos y una es una opinión. ¿Cuál de las siguientes es una opinión?</i> (ítem 15) | <b>A) Las medidas que toman los países individualmente son las que mejor resuelven los problemas del medio ambiente</b> | <b>27,8 % (196)</b> |
|  | B) Muchos países contribuyen a la contaminación del medio ambiente  | 18,3 % (129)        |
|  | C) Algunos países ofrecen cooperar para disminuir la lluvia ácida   | 12,9 % (91)         |
|  | D) A menudo la contaminación del agua se debe a diversas causas   | 18,6 % (131)        |
|  | E) No sé  | 21,7 % (153)        |
| <i>Tres de estas afirmaciones son opiniones y una es un hecho. ¿Cuál de las siguientes es un hecho?</i> (ítem 16)    | A) Las personas con ingresos muy bajos no deberían pagar impuestos  | 16,4 % (116)        |
|  | <b>B) En muchos países los ricos pagan impuestos más altos que los pobres</b>   | <b>23,2 % (164)</b> |
|  | C) Es justo que algunos ciudadanos paguen impuestos más altos que otros   | 13,3 % (94)         |
|  | D) Las donaciones de caridad son la mejor forma de reducir las diferencias entre ricos y pobres                         | 29,7 % (210)        |
|  | E) No sé  | 15,6 % (110)        |

El ítem 15, que tiene que ver con distinguir una opinión entre varios hechos, dio como resultado que sólo el 28 % del alumnado logró hacer esta distinción, aunque cabe mencionar que sí fue en la respuesta correcta donde se concentró el mayor porcentaje de elecciones. Es interesante que el



## Análisis de resultados

porcentaje que siguió a la respuesta correcta fuera en la que el alumnado reconocía no saber la respuesta.

El ítem 16, que tiene que ver con distinguir un hecho entre varias opiniones, dio como resultado que sólo el 23,2 % del alumnado logró distinguirlo. El porcentaje mayor se concentró en la elección de una opinión que no era la respuesta correcta (29,7 %). Esta cuestión nos hace pensar que quizá los bajos resultados se deban a que el alumnado no comprendió correctamente la instrucción y lo que hicieron fue adherirse a una de las opiniones. Esto puede evidenciarse debido a que la frecuencia que tuvo mayor concentración de respuestas es la opinión que muestra una actuación más positiva en sociedad. Lo que queremos evidenciar es que el alumnado posiblemente no distinguió entre hecho u opinión, sino que se unió a una de las opiniones que más evidenciaba solidaridad hacia las demás personas.

En este reactivo, sólo el 15,6 % de toda la muestra aceptó no saber distinguir el hecho entre las opiniones.

Estos bajos porcentajes en la elección de las respuestas correctas para distinguir un hecho entre varias opiniones se observan también en las respuestas de alumnado chileno y colombiano en el estudio del IEA. En dicho estudio, sólo el 26 % del alumnado chileno y colombiano reconoció la respuesta correcta. Por otro lado, cabe destacar que el 68 % del alumnado finlandés identificó la respuesta correcta.

Se observó que había diferencias significativas por variables contextuales en ambos reactivos con relación al nivel de estudios de los padres ( $\chi^2=9,95 / \alpha=0,00$ ) y las madres ( $\chi^2=4,46 / \alpha=0,03$ ). Es decir, el alumnado que reconoció los reactivos correctos es, sobre todo, alumnado de padres y madres con nivel de estudios superior a la educación básica.

Asimismo, es de señalarse que en el ítem 16 se encontraron diferencias con respecto al programa de estudios ( $\chi^2=10,26 / \alpha=0,00$ ), donde el alumnado que cursaba el programa de 1999 (34,9 %) fue quien mejor distinguió *el hecho* entre las opiniones, frente al alumnado que pilota el programa (22,9 %).

Al comprobar si existía una relación entre el alumnado que reconocía tanto un hecho como una opinión, se observó que sí la había, siendo ésta moderada pero positiva ( $r=0,537 / \alpha=0,20$ ). Esto

quiere decir que el alumnado que cursa el programa de 1999 distingue en mayor medida lo que es un hecho y lo que es una opinión.

A modo de síntesis de la dimensión de Competencias Ciudadanas, es preciso destacar las competencias que han sido desarrolladas y las que falta impulsar. Con respecto a los valores cívicos, es importante señalar que el respeto y la solidaridad son los valores más reconocidos por el alumnado, mientras que las concepciones de libertad e igualdad habría que trabajarlas más. El análisis de los Programas de Estudio nos permite señalar que el conocimiento de los valores cívicos depende en gran medida del abordaje que se haga de ellos curricularmente; esto lo afirmamos dado que precisamente los valores de respeto y de solidaridad son abordados en varias ocasiones tanto en el Programa de Estudios de 1999 como en el de 2006, mientras que valores como la libertad e igualdad son tratados de manera más somera. Asimismo, se podría decir que la otra parte que complementa el conocimiento de los valores cívicos es el contexto familiar, dado que una escolaridad alta de padres y madres marca la diferencia con respecto al conocimiento de valores cívicos, lo cual se evidenció en valores como el respeto y la libertad.

En lo que toca al conocimiento y comprensión de la democracia, puede decirse que la mayoría reconoce *quién debe gobernar un país democrático*. El alumnado de Morelos de padres y madres con niveles de estudio alto son quienes más reconocen esta premisa fundamental de la democracia. La confianza en las instituciones se deposita principalmente en la escuela, en la Asociación de Padres de Familia y en la ONU, mientras que poco se confía en los partidos políticos, las autoridades municipales y la policía. Estas tendencias se repiten en tres estudios más: el catalán, el de Guevara y Tirado (2006) y el de la IEA, en lo que respecta a los países de Chile y Colombia. En algunos estudios del resto de los países de la IEA, se confía más en la policía y en las instancias gubernamentales, lo cual se atribuye a que son naciones con democracias más estables. Se consideran acciones buenas para la democracia el expresar la opinión con claridad y exigir derechos políticos y sociales y tener conocimiento de los principios de la democracia. Por otro lado, se señalan como acciones malas para la democracia la existencia de leyes que violen los derechos humanos y el dar *mordidas* a los funcionarios. La Escala de Conocimientos sobre la Democracia arroja una media de 30,95 (cuando el valor intermedio es de 32); por lo tanto, es posible decir que hay niveles bajos con respecto al conocimiento de la democracia, a pesar de que los principios democráticos son un contenido abordado ampliamente en los dos programas de estudio. La razón de los bajos resultados podría deberse entonces a la metodología empleada y al hecho de que el contexto no está siendo efectivo para consolidar los conocimientos. Un dato interesante proviene

## Análisis de resultados

del cruce de la Escala de Conocimiento de la Democracia y la Escala de Sensibilidad Intercultural, en el cual se destaca que a mayor conocimiento de la democracia, mayor sensibilidad intercultural.

En la práctica del juicio crítico, el alumnado se decanta por acciones como el tomar una postura frente a las cosas y defender los argumentos con conocimiento de causa; sin embargo, un 50 % de la muestra no discute lo que sucede en política con personas de su edad, con el profesorado ni con su familia. En general, se podría decir que el alumnado tiene un Juicio Crítico bajo. Esta tendencia se repite en el estudio de la IEA. Sin embargo, una cuestión positiva es que, al relacionar esta escala con otras del instrumento, se obtuvo el dato de que a mayores niveles de Juicio Crítico en el alumnado, mayor conocimiento y comprensión de la democracia, mayor sensibilidad intercultural y mejor convivencia multicultural. Que el Juicio Crítico se relacione con el conocimiento y comprensión de la democracia comprueba una de las hipótesis de nuestro trabajo. Es importante destacar que datos contextuales como el sexo (mujeres) y el nivel de estudios de las madres y padres marcan diferencias significativas en el Juicio Crítico del alumnado.

El distinguir entre hechos y opiniones es una evidencia de los principios del Juicio Crítico; no obstante, los resultados no son muy alentadores, pues los porcentajes que eligieron las respuestas correctas están por debajo del 30 %. Estos resultados se repiten en alumnado chileno y colombiano en el estudio de la IEA. Asimismo, se encontraron diferencias significativas con respecto al nivel de estudios de los padres y las madres, es decir, cuanto más nivel de estudios habían alcanzado estos, mejores resultados evidenció el alumnado.

### **6.3.5 Participación**

El propósito de la presente dimensión es conocer la opinión y el desempeño del alumnado con respecto a la Participación Ciudadana.

Los ítems que comprenden la presente dimensión son el 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 27.

- El ítem 20 busca conocer el concepto de participación que tiene el alumnado. La Tabla 6.50 muestra el porcentaje de alumnado que elige cada una de las opciones brindadas en el instrumento:

**Tabla 6.50 Concepto de participación (De toda la muestra)**

| <i>Según tu opinión, ¿qué significa participar (en actividades de la escuela, en la comunidad, etc.)? (Encierra máximo dos opciones)</i> |              |
|--|--------------|
| A) Buscar soluciones a problemas   | 43,2 % (305) |
| B) Formar parte de un grupo, asociación o entidad  | 39,7 % (280) |
| C) Estar enterado  | 23,4 % (165) |
| D) Hacer alguna actividad para conseguir algo o para protestar por algo injusto  | 22,9 % (162) |
| E) Intervenir en las tomas de decisiones   | 21,4 % (151) |

Como puede observarse en la tabla anterior, el concepto que predomina es el de *buscar soluciones a problemas*, seguido del de *formar parte de un grupo, asociación o entidad*. Es importante hacer ver que el alumnado elige en primer lugar una respuesta que tiene que ver con uno de los fines últimos de la participación, y no solamente con una descripción de lo que esta es. Significa, a nuestro modo de ver, que se tiene una concepción comprometida con la búsqueda de un bien común.

- En este mismo tono de concepciones, cabe destacar el reactivo 24 y 25. En ellos, el reactivo 24 busca averiguar las razones por las que el alumnado participa, y el 25, las razones por las que no lo hace. Las respuestas a estos ítems quedan recogidas en la Tabla 6.51.

**Tabla 6.51 Justificación de la participación (ítem 24) o la falta de participación (ítem 25) (De toda la muestra)**

| <i>Las razones por las que participas en asociaciones o entidades son: (Encierra máximo dos opciones)</i>                            | <b>Porcentajes</b> |
|--|--------------------|
| A) Para convivir con otros jóvenes   | 60,9 % (430)       |
| B) Porque van sus amigos o amigas  | 11,6 % (82)        |
| C) Pasar un rato agradable   | 25,9 % (183)       |
| D) Para sentir que hace algo útil  | 15,2 % (107)       |
| E) Por motivos religiosos, humanitarios y solidarios   | 6,5 % (46)         |
| F) Para desarrollar sus inquietudes  | 26,1 % (184)       |
| <i>En caso de no participar en asociaciones o entidades, ¿cuáles son las razones para no hacerlo? (Encierra máximo dos opciones)</i> |                    |
| A) Tienen otras cosas más importantes que hacer  | 29,2 % (206)       |
| B) No conoce ninguna asociación o entidad  | 23,9 % (169)       |
| C) No sabe a dónde dirigirse   | 19,4 % (137)       |
| D) No le interesa lo que hacen   | 11,5 % (81)        |
| E) Cree que no sirve para nada   | 4,2 % (30)         |
| F) No tiene dinero   | 6,2 % (44)         |
| G) Nunca se le ha ocurrido participar  | 33,9 % (239)       |
| H) Su familia no le deja   | 7,5 % (53)         |

## Análisis de resultados

En la tabla anterior es posible observar que las razones por las que el alumnado sí participa en asociaciones o entidades se concentran en la opción *para convivir con otros jóvenes*, seguida de *para desarrollar sus inquietudes* y, finalmente, para *pasar un rato agradable*. Por otro lado, cuando se le cuestionó por qué no participaba en asociaciones o entidades, las respuestas se concentraron en que *nunca se le ha ocurrido participar*, seguida de quien dice *que tiene otras cosas más importantes que hacer*, o una tercera razón es que *no conoce ninguna asociación o entidad*.

Lo anterior sugiere que los intereses por participar en asociaciones o entidades se deben a convicciones personales, principalmente. Se observa que la falta de participación se debe a que ni siquiera se lo han planteado, al desconocimiento de la oferta o a la falta de motivación para participar.

Con las anteriores concepciones de fondo, abordemos la frecuencia con la que el alumnado realiza determinadas acciones como parte de su participación, tanto en la escuela como en la comunidad. A nuestro juicio, esto es lo que verdaderamente refleja sus niveles de participación en la práctica, y no solamente como ideal o concepción.

- El ítem 21 busca conocer con qué frecuencia el alumnado participa en determinadas actividades escolares. Las frecuencias de sus respuestas se distribuyen en la Tabla 6.52

**Tabla 6.52 Participación en actividades escolares (De toda la muestra)**

| <i>¿Con qué frecuencia participas en alguna de las siguientes actividades escolares?</i> | <i>Nunca</i> | <i>Algunas veces</i> | <i>Siempre</i> | <i>Media</i> |
|--|--------------|----------------------|----------------|--------------|
| A) Se postula como representante de grupo en la escuela                                  | 51,7 % (365) | 40,9 % (289)         | 6,7 % (47)     | 1,45         |
| B) Asiste a asambleas para resolver algún problema escolar                               | 48,7 % (344) | 44,2 % (312)         | 6,1 % (43)     | 1,45         |
| C) Asiste a actividades culturales (música, danza, pintura)                              | 20,5 % (145) | 52,0 % (367)         | 25,8 % (182)   | 2,05         |
| D) Asiste a actividades deportivas   | 9,9 % (70)   | 51,1 % (361)         | 37,4 % (264)   | 2,17         |
| E) Organiza eventos y festivales   | 17,6 % (124) | 57,9 % (409)         | 23,2 % (164)   | 1,98         |
| F) Ayuda a la comunidad  | 23,9 % (169) | 60,6 % (428)         | 14,2 % (100)   | 1,80         |
| G) Otra  | 0,8 % (6)    | 3,8 % (279)          | 4,7 % (33)     | 0,14         |

Se puede comprobar que las actividades que más realiza el alumnado son *la de participar en actividades de tipo deportivo, asistir a actividades de música, danza y pintura, y organizar eventos y festivales en la escuela*. Sobre todo, estas actividades que dicen realizar un número importante de alumnado, las hacen algunas veces, lo que habla de poca constancia en las actividades que más les gustan.

En las que menos participan son en *postularse como representante de grupo en la escuela y asistir a asambleas escolares para la solución de un problema*, en que la mitad del alumnado reconoce no practicarla nunca. Si en el ítem 20 el alumnado ha indicado que para ellos la participación es sobre todo *buscar soluciones a problemas* (43,2 %) y en este vemos que casi la mitad de toda la muestra *nunca asiste a asambleas para resolver problemas*, y ello nos evidencia poca consistencia en lo que dice hacer y en lo que hace, podemos decir entonces que el alumnado, en general, no se muestra muy participativo en el ámbito escolar, sobre todo en actividades académicas, porque en las de esparcimiento se le ve más involucrado.

Algunos/as profesores/as atribuyen a la edad del alumnado muestra el hecho de que se interesen sobre todo en deportes, mientras que otros lo atribuyen a que, por tratarse de actividades en equipo, el alumnado se siente respaldado para participar, más que en otro tipo de actividades.

“Les gustan más las actividades deportivas por la edad”

(Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

“En este tipo de actividades la participación es en conjunto, entonces ellos se sienten respaldados, a veces por la misma inseguridad que tienen. En cuestiones académicas, para oratoria, por ejemplo, en grupo se anotan todos, pero cuando se trata de participar en forma individual “se echan para atrás”. En grupo piensan pues fuimos todos, de allí se escudan. Por eso hay más participación en actividades deportivas donde están todos los amigos que en actividades donde se tienen que dar a conocer individualmente” (Maestro de Morelos,

Entrevista 5).

Sin embargo, muchos otros insisten en que el alumnado en general es muy participativo tanto en actividades culturales como en actividades deportivas, y que lo clave es la manera en cómo atraer su atención.

## Análisis de resultados

“El adolescente es muy participativo en general. Todos tienen inclinación hacia algo. Uno encuentra alguien que se interesa mucho por los deportes y otros que son más apáticos al deporte. Aquí en la escuela veo mucha disposición por participar por las características del adolescente, que no puede estar quieto. Yo no vería más preferencia por las actividades deportivas o las culturales. Lo importante es que la actividad sea dinámica para que los chavos le entren” (Profesora de Morelos, Entrevista 3).

Asimismo, el profesorado alcanza a ver participación en las actividades académicas, por razones particulares, pero al fin y al cabo participación:

“También se comprometen en la sociedad de alumnos; hay muchos apuntados porque piensan que es ser como estrella, que van a tener ‘fans’. Ya cuando tienen responsabilidades sí les cuesta un poco más de trabajo, pero hay muchos apuntados” (Profesora de Morelos, Entrevista 4).

Las tendencias aquí presentadas son muy similares a las del estudio catalán (Cabrera et al., 2005), específicamente las relacionadas con la participación en eventos deportivos y culturales. Esto es, el 41,4 %, que es el porcentaje más alto de todas las opciones de respuesta que tenía el alumnado en este reactivo, menciona participar en actividades deportivas, mientras que el 16,8 % destaca participar en actividades culturales. Las autoras de este estudio aseveran que, en general, tienen un nivel bajo de participación, postura que nosotros atribuimos también en nuestra investigación. Asimismo, destacan el bajo interés por la participación en los órganos de representación interna de la escuela, ya que sólo un 20,7 % manifiesta que se ha presentado alguna vez a este cargo de delegado/a de curso. Este bajo interés por participar en los órganos de representación interna se puede observar también en nuestro estudio.

En síntesis, se puede decir que las tendencias de participación escolar, tanto en alumnado catalán como en alumnado mexicano, son similares (bajas, en ambos casos). Las actividades deportivas son las más realizadas en el ámbito escolar.

Existen diferencias significativas con las variables contextuales de *estado*. Esto es, en los reactivos de postularse *como representante de grupo en la escuela* ( $\chi^2=8,77 / \alpha=0,01$ ), *asistir a asambleas para resolver algún problema escolar* ( $\chi^2=10,42 / \alpha=0,00$ ) y *organización de eventos y festivales* ( $\chi^2=9,73 / \alpha=0,00$ ) se encontraron diferencias por *estado*. El estado de Tlaxcala fue quien, en todos los casos, evidencia mayor participación que el resto de los estados.

- Por otro lado, es de destacar que el ítem relacionado con la *asistencia a actividades culturales* ( $\chi^2=5,29 / \alpha=0,02$ ) presenta diferencias por sexo, donde se evidencia que las mujeres (82,9 %) participan más que los hombres (75,8 %) en este tipo de actividades.

- Dado que nos interesa saber si existen diferencias por Programas de Estudio, es de destacar que sólo se encontraron diferencias en el reactivo de *asiste a actividades deportivas* ( $\chi^2=4,20 / \alpha=0,04$ ) y en el de *ayuda a la comunidad* ( $\chi^2=3,71 / \alpha=0,05$ ), lo que se traduce en el hecho de que el alumnado que cursa el programa de 1999 participa significativamente más en estas actividades.

La cuestión de que haya alumnado del programa de 1999 que participe más en actividades de tipo deportivo no puede atribuirse directamente al hecho de cursar el programa de 1999, ya que, analizando el programa de estudios, puede verse que en ninguno de los dos programas, ni en el de 1999 ni en el de 2006, la participación en actividades deportivas es un contenido explícito, al menos en el programa de FCyE. Por otro lado, el hecho de que el alumnado del Programa de 1999 participe más en actividades de ayuda a la comunidad puede deberse a que el Programa de 1999 está muy centrado en la participación en aspectos preponderantemente sociales, mientras que el programa de 2006 inscribe la participación en un horizonte más relacionado con procesos de tipo democrático.

Cabe destacar aquí mismo que en ambos programas de estudio se aborda ampliamente la participación. De hecho, es la dimensión del modelo que nos rige que más destaca. Esta afirmación podría ser una paradoja con relación a los resultados de participación de nuestro alumnado, pero quizá la cuestión que lo explique resida en la metodología. Esto es, al realizar un análisis sobre la metodología propuesta en los Programas de Estudio de 1999 y 2006 (ver Anexo 4.1), se observó que, a pesar de que en el Programa de 1999 se busca concienciar al alumno sobre asuntos públicos y se le pide asumir una actuación activa, y en el Programa de 2006 se le insta a la reflexión, al análisis y a la elaboración de proyectos, en ambos programas se observan pocas pautas concretas de procedimiento que le digan cómo participar. A esto quizá entonces pueda atribuirse la baja participación del alumnado, a pesar de que curricularmente existan muchos contenidos para ello. La participación es cosa de hacer y de saber cómo participar.

Para profundizar sobre la participación en actividades escolares, se ha tratado el reactivo 21 como una escala tipo *Likert*. Por tanto, se puede decir que la escala cuenta con 6 ítems, los cuales



## Análisis de resultados

comprenden valores que van del 1 al 3. El puntaje máximo es de 18, el mínimo de 6 y el medio de 12.

La media de la escala es de 11,25, por lo que se puede constatar que existe una participación baja, debido a que la puntuación se encuentra por debajo del valor medio.

El profesorado atribuye esta conducta a una cuestión cultural:

“Los mexicanos somos muy pasivos, no tenemos cultura de participación [...] Sin embargo, cuando se les enseña (al alumnado) que pueden participar, que pueden decidir, las cosas cambian” (Profesora de Morelos, Entrevista 4).

De la misma manera, Torney-Purta et al., (2001) aseguran que los países europeos tienen más tradición de participación que los países latinoamericanos.

Al comprobar si existían diferencias significativas en esta escala con relación a las variables contextuales, se observó que sí las había, específicamente con respecto a los estados (ANOVA=2,51 /  $\alpha=0,00$ ).

Al realizar cruces de la participación escolar con reactivos y escalas de otras dimensiones, se encontró, como puede verse en la Tabla 6.53, que sí había relación con respecto a: una concepción de ciudadanía como proceso, al sentimiento de pertenencia indígena, a un juicio crítico más desarrollado, a una alta sensibilidad intercultural y a una actitud positiva hacia la convivencia multicultural.

**Tabla 6. 53 Relación de la participación escolar con reactivos varios y escalas**

|                                       | Concepción de ciudadanía / estatus / proceso | Sentimiento de pertenencia indígena | Juicio crítico           | Escala de sensibilidad intercultural    | Escala de convivencia intercultural     |
|---------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------|---|---|
| Participación en la escuela (ítem 21) | t=2,52<br>$\alpha=0,01$                      | t=2,95<br>$\alpha=0,00$             | r=0,275<br>$\alpha=0,00$ | r=0,122 <sup>184</sup><br>$\alpha=0,00$ | r=0,144 <sup>185</sup><br>$\alpha=0,00$ |

<sup>184</sup> Correlación baja pero significativa.

<sup>185</sup> Correlación baja pero significativa.

Lo anterior nos hace reflexionar sobre el hecho de que el alumnado que participa en actividades escolares está positivamente relacionado con las dimensiones de ciudadanía, interculturalidad, sentimiento de pertenencia y competencias ciudadanas. No obstante, no lo está con todos los reactivos de cada una de estas dimensiones, pero sí con algunos de los más significativos.

El hecho de que el alumnado que participa en la escuela se relacione con todas las dimensiones del modelo puede deberse a que estamos hablando de alumnos/as más conscientes, involucrados y comprometidos con su entorno.

Es en este reactivo donde podemos observar a la mayor parte de las dimensiones del modelo en acción. Esto es, que bajo una concepción de ciudadanía como proceso, mayor sentimiento de pertenencia a un grupo cultural, en este caso el indígena (múltiples pertenencias), mayor desarrollo de la competencia ciudadana del juicio crítico y mayor participación en la escuela.

Estos resultados se constatan con la teoría, específicamente con autoras como Cabrera et al. (2005), quienes aseguran que la participación ciudadana comienza a gestarse en la escuela.

- El ítem 22 busca saber con qué frecuencia el alumnado participa en determinadas actividades en la comunidad (ver Tabla 6.54).

**Tabla 6.54 Participación en actividades de la comunidad (De toda la muestra)**

| <i>¿Con qué frecuencia participas en alguna de las siguientes actividades?</i> | <i>Nunca</i> | <i>Algunas veces</i> | <i>Siempre</i> | <i>Media</i> |
|--|--------------|----------------------|----------------|--------------|
| A) Da su opinión en algún foro de Internet                                     | 60,9 % (430) | 32,2 % (227)         | 5,9 % (42)     | 1,43         |
| B) Colabora con un grupo de acción ciudadana                                   | 49,4 % (349) | 46,0 % (325)         | 3,7 % (26)     | 1,53         |
| C) Participa en alguna manifestación   | 67,0 % (473) | 28,8 % (203)         | 2,7 % (19)     | 1,33         |
| D) Hace denuncia en los medios de comunicación                                 | 74,9 % (529) | 20,5 % (145)         | 3,7 % (26)     | 1,27         |
| E) Realiza publicidad para movilizar a la gente                                | 69,7 % (492) | 25,9 % (183)         | 3,4 % (24)     | 1,32         |
| F) Recaba firmas para apoyar alguna causa social                               | 58,8 % (415) | 35,0 % (247)         | 5,0 % (35)     | 1,44         |
| G) Otra  | 1,8 % (13)   | 3,5 % (25)           | 1,8 % (13)     | 0,14         |

La única actividad en la que la mitad del alumnado participa en mayor o menor grado es en la de *colaboración en grupos de acción ciudadana*, seguida de acciones como *el recabar firmas para apoyar una causa social* o *dar una opinión en Internet*, en las que en algún momento ha participado

## Análisis de resultados

un tercio del alumnado. Por su parte, lo que menos realiza es hacer denuncias en los medios de comunicación.

La perspectiva de la IEA clasifica las actividades de participación política en tres categorías principales: la *Participación Convencional Institucionalizada*, las *Actividades de Movimiento Social* (estas últimas actividades referentes al comportamiento legal no convencional) y las *Formas Ilegales No Convencionales de Comportamiento*. La *Participación Convencional Institucionalizada* comprende acciones como el escribir cartas a un periódico sobre intereses sociales y políticos, afiliarse a un partido político o ser candidato a un cargo local de la ciudad; las *Actividades de Movimiento Social* son el recoger firmas para una petición, participar en una marcha de protesta no violenta o en una reunión pacífica; las *Formas Ilegales No Convencionales de Comportamiento* son el pintar consignas en la pared, el bloquear el tráfico como forma de protesta y el ocupar edificios públicos. Si abordamos nuestros resultados desde esta perspectiva, es posible decir, por el tipo de preguntas que tenemos en nuestro instrumento, que el alumnado mexicano dice realizar actividades más de *Participación Convencional Institucionalizada* que de *Movimiento Social*, si consideramos como ítems de *Participación Convencional Institucionalizada* los ítems 22b, 22d y el ítem 13j, y los ítems de *Movimiento Social* el resto que se ubican en el reactivo 22. Es de destacar que, entre los ítems de nuestro cuestionario, no contamos con ninguno que se relacione directamente con las *Formas Ilegales No Convencionales de Comportamiento*.

Estos resultados se empatan con los de países como Colombia, Hong Kong, Letonia, Polonia, Rumanía y Estados Unidos en el segundo estudio de la IEA (Torney-Purta et al, 2001). A pesar de que se señala que la mayoría del alumnado no tiene la intención de participar en las acciones convencionales, debido a que prefieren las de *Movimiento Social*, vemos como todos estos países mencionados anteriormente se salen de lo esperado por la IEA, así como también el alumnado de nuestra muestra. Esto se puede deber a que, dada la situación política, el alumnado mismo no se ha planteado en su mayoría acudir a las acciones de movimiento social, debido a que aún cree que las acciones convencionales pueden ser las mejores formas para una vida democrática. Sin embargo, no resta señalar que también las eligen, pero no es esta una mayoría apabullante.

Además de lo anteriormente señalado, cabe destacar que se percibe una participación muy baja: más del 60 % del alumnado no ha participado nunca en ninguna de las actividades presentadas en el reactivo 22, a excepción de la que indica *colaboración en algún grupo de acción ciudadana*, que se aproxima al 50 %.

Es de señalar que sí existen diferencias significativas de este reactivo con respecto a datos contextuales. Esto se puede ver en el ítem 22a, donde se encontraron diferencias con respecto al *estado* ( $\chi^2=8,25 / \alpha=0,01$ ), al *tipo de localidad* ( $\chi^2=9,25 / \alpha=0,00$ ), al programa de estudio ( $\chi^2=7,33 / \alpha=0,00$ ), a la escolaridad de la madre ( $\chi^2=26,85 / \alpha=0,00$ ) y del padre ( $\chi^2=21,43 / \alpha=0,00$ ). Esto es, el alumnado que más *da su opinión en Internet* es alumnado de Morelos, alumnado de localidades castellanoparlantes, alumnado que cursa el programa de 2006 y alumnado que tiene padre y madre con estudios superiores a la educación básica. Este resultado es consistente con todo lo que se ha analizado anteriormente, comenzando por el hecho de que el alumnado de Morelos es el que más cuenta con acceso a Internet y, además, es el que cuenta con padres y madres que han cursado niveles superiores a la educación básica.

Por otro lado, llama la atención que existan diferencias significativas en los reactivos 22c ( $\chi^2=9,52 / \alpha=0,00$ ), 22d ( $\chi^2=15,69 / \alpha=0,00$ ) y 22f ( $\chi^2=7,51 / \alpha=0,00$ ) con respecto a la variable contextual *sexo*. En todos los casos, quienes más participan son los hombres. Bajo la perspectiva del IEA (Torney-Purta et al., 2001), es posible decir que los hombres participan más en *Actividades de Movimiento Social* que las mujeres.

Con el propósito de profundizar en este ítem, se le ha dado al presente reactivo un tratamiento de escala para poder realizar cruces con otras variables. El tipo de escala empleada es de tipo *Likert* y consta, como ya lo hemos visto, de 6 reactivos, que oscilan entre los valores 1 al 3. El puntaje inferior es de 6, el medio de 12 y el máximo es de 18.

Resulta que la media obtenida por la muestra en la escala es de 8,30, lo que se puede traducir en una participación muy baja, dado que está 4 puntos por debajo del puntaje medio.

Lo anterior nos permite decir el alumnado participa más en la escuela que en la comunidad.

Al comenzar a hacer cruces con reactivos de la misma dimensión, se observó que había una correlación moderada positiva y significativa entre el alumnado que participa en actividades de la comunidad y el que participa en actividades de la escuela ( $r=0,451 / \alpha=0,00$ ).

Finalmente, al realizar cruces con reactivos y escalas de otra dimensión, se encontró que sí había correlación con respecto al conocimiento de la democracia y al juicio crítico, como puede verse en la Tabla 6.55.

## Análisis de resultados

**Tabla 6.55 Relación de la participación en la comunidad con reactivos y escalas de otras dimensiones**

|                               | <i>Conocimiento y comprensión de la democracia</i> | <i>Juicio crítico</i>    |
|-------------------------------|--|--------------------------|
| Participación en la comunidad | r=0,138<br>$\alpha=0,00$                           | r=0,186<br>$\alpha=0,00$ |

Si comparamos la Tabla 6.53 con la Tabla 6.55, vemos que es más fuerte la relación que se establece entre alumnado que participa en la escuela con otras dimensiones que el alumnado que participa en la comunidad con otras dimensiones. Esto es, la fuerza de la participación en la escuela es más sólida en el caso de nuestro alumnado, debido a que se relaciona con más dimensiones que la participación en la comunidad.

- El ítem 23 cuestiona al alumnado sobre *si participa en alguna asociación, club social o deportivo (escuela de música, club deportivo, voluntariado, asociación cultural, asociación humanitaria, religiosa, etc.)*, ofreciéndole dos opciones de respuesta: **Sí / No**. El 53,3 % indicó que *sí* y el 44,5 % contestó que *no*, lo que ratifica los resultados del ítem 22b. Es decir, así como casi el 50 % de la población asegura *colaborar con un grupo de acción ciudadana* (ítem 22), el 53,3 % responde también afirmativamente cuando se le cuestiona específicamente sobre su *participación en alguna asociación o club social*. A pesar de que la consistencia entre ítems nos hace confiar más plenamente en los niveles de participación que señala el alumnado, preocupa que el índice de participación sea tan bajo; es decir, en términos generales, que el 50 % de la muestra participe en acciones ciudadanas organizadas y el 50 % no.

- Finalmente, el reactivo 27 busca conocer en qué medida el alumnado participa en actividades a favor del cuidado del Medio Ambiente. En la Tabla 6.56 se puede ver la distribución de frecuencias.

Tabla 6.56 Participación en acciones a favor del cuidado del medio ambiente (De toda la muestra)

| ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?          | Nunca        | Algunas veces | Siempre      | Media |
|---|--------------|---------------|--------------|-------|
| A) Separa la basura   | 23,1 % (163) | 64,6 % (456)  | 10,9 % (77)  | 1,85  |
| B) Si ve que se desperdicia el agua, o señala a quien corresponde | 16,7 % (118) | 53,1 % (375)  | 28,8 % (203) | 2,09  |
| C) Recicla el papel que utiliza                                   | 37,0 % (355) | 50,4 % (355)  | 11,2 % (79)  | 1,71  |
| D) Participa en alguna asociación ecologista                      | 46,9 % (331) | 42,2 % (298)  | 9,2 % (65)   | 1,59  |
| E) Participa en actividades que protegen el medio ambiente        | 28,9 % (204) | 56,4 % (398)  | 13,3 % (94)  | 1,82  |
| F) Está informado de los acuerdos internacionales                 | 29,7 % (210) | 52,8 % (373)  | 16,3 % (115) | 1,84  |

Cabe destacar que la participación en las acciones que tienen que ver con el cuidado del medio ambiente son más elevadas que las acciones postuladas para la comunidad, pero no para la escuela, lo cual es evidente a través de las medias obtenidas. Las acciones más realizadas son las de *informar si observa que se tira el agua y separar la basura*; las menos practicadas son las de *reciclar el papel y participar en alguna asociación ecologista*.

De hecho, el profesorado, a través de sus respuestas, refuerza el hecho de que lo que más aborda con su alumnado son precisamente cuestiones relacionadas con el cuidado del agua y el tratamiento de la basura.

“Con respecto al cuidado del medio ambiente, empezamos por lo más sencillo: tirar la basura, utilizar correctamente el agua. Esto no es sólo en Formación Cívica, sino de todas las asignaturas de secundaria; nos corresponde a todos, a los ciudadanos, ya que es nuestra vida” (Profesora de Tlaxcala, Entrevista 1).

“También van aprendiendo donde va la basura orgánica y la inorgánica”  
(Profesor de Morelos, Entrevista 6).

Es importante destacar que los mismos Torney-Purta et al. (2001) reconocen que la solución de problemas del medio ambiente son contenidos de aprendizaje más legitimados que la instrucción

## Análisis de resultados

misma del sistema político. Ello nos hace reflexionar sobre el hecho de que los logros en este aspecto pueden deberse, de manera importante, al curriculum escolar.

Lo anterior puede leerse también en el hecho de que el profesorado asegura que la formación para el cuidado del Medio Ambiente no es una cuestión exclusiva de una asignatura, sino de todas en general.

Se observaron diferencias significativas del reactivo con respecto a los datos contextuales de *estado* y *sexo*.

El reactivo 27a es el que presentó el mayor número de diferencias significativas por datos contextuales, pues el Estado de México es quien más separa la basura ( $\chi^2=11,56 / \alpha=0,00$ ). Asimismo, lo hacen más las mujeres ( $\chi^2=4,04 / \alpha=0,04$ ) y se realiza con más frecuencia en las localidades donde se habla una lengua indígena ( $\chi^2=4,97 / \alpha=0,02$ ).

Es de resaltarse que estas tendencias se repiten en algunas de las demás acciones que se pide al alumnado valorar. Por lo tanto, se puede asegurar que es el Estado de México y las mujeres quienes más acciones sobre el cuidado del Medio Ambiente realizan.

Con respecto a que sean las mujeres más sensibles a temas ambientales, cabe señalarse que el estudio de la IEA (Torney-Purta et al., 2001) afirma precisamente que las mujeres se interesan más que los hombres en temas como la ecología, la paz y los problemas del tercer mundo. En lo que se refiere al hecho de que sea el Estado de México el que tenga mejores puntajes en acciones del Medio Ambiente, esto puede deberse al Programa de Estudios cursado. Aunque el tema del Medio Ambiente no es tratado en el curso de tercero de secundaria, sí es abordado tanto en el programa de 1999 como en el de 2006 en segundo grado. El tema del Medio Ambiente es abordado en ambos casos de manera puntual, es decir, no se va encontrando su tratamiento en diversos bloques, sino sucinto a un solo bloque. En los dos casos, es tratado de manera profunda. Las acciones consideradas para su abordaje son, en el programa de 1999, la reflexión, la investigación y la elaboración de un proyecto. Por su parte, en el programa de 2006 se enfatiza la investigación y también la elaboración de un proyecto de campo. Lo que nos interesa destacar aquí es que en ambos programas se profundiza sobre el tema ambiental y se elaboran proyectos de campo. Quizá la diferencia entre el alumnado de 1999 y de 2006 resida en el hecho de que los proyectos de campo

planteados en el 2006 requieren más tiempo, como reiteradamente lo repite el profesorado (ver Anexo 4.1).

Con el propósito de analizar con mayor nivel de detalle este ítem, se tomó la decisión de tratarlo también como una escala. Se puede señalar que se trata de una escala tipo *Likert*, en donde sus valores oscilan nuevamente entre 1 y 3, siendo el puntaje mínimo de 6, el medio de 12 y el máximo de 18.

Los resultados obtenidos señalan que el reactivo arroja una media de 10,90, lo cual, es bajo. Lo anterior nos sugiere que se participa más en la comunidad sobre acciones que tienen que ver con el cuidado del Medio Ambiente que con acciones que tienen que ver con acciones convencionales o de movimiento social.

Al comprobar si existía relación entre el alumnado que participa en actividades comunitarias y personas que cuidan el medio ambiente, observamos que sí existe una relación positiva ( $r=0,314 / \alpha=0,00$ ), aunque la relación es menor a la que hay entre el ítem de participación en la escuela y la comunidad.

Dado que se ha visto una mayor participación en cuestiones de Medio Ambiente que en cuestiones de participación en la comunidad, se cruzará la escala de participación en cuestiones de Medio Ambiente con los reactivos y las escalas con que se cruzó la participación en la comunidad y en la escuela. Los resultados pueden apreciarse en la Tabla 6.57.

**Tabla 6.57 Relación de la participación en cuestiones del medio ambiente con reactivos y escalas de otras dimensiones**

|                         | <i>Participación escolar</i> | <i>Sentimiento de pertenencia indígena</i> | <i>Juicio crítico</i>      | <i>Escala de sensibilidad intercultural</i> | <i>Escala de convivencia intercultural</i> |
|-------------------------|------------------------------|--|----------------------------|---|--|
| Participación ambiental | $r=0,354$<br>$\alpha=0,00$   | $r=0,140$<br>$\alpha=0,00$                 | $r=0,323$<br>$\alpha=0,00$ | $r=0,119$<br>$\alpha=0,00$                  | $r=0,078^*$                                |

\*La correlación es significativa al 0,05

Es de destacar que el reactivo relacionado con la participación ambiental se relaciona significativamente con 4 escalas y un reactivo.



## Análisis de resultados

Llama la atención que, al relacionar la escala de participación ambiental con el sentimiento de pertenencia indígena, se presenten diferencias significativas. Esto es, el alumnado que muestra un sentimiento indígena tiene una media mayor (11,19) que el alumnado que no tiene sentimiento de pertenencia indígena. Esta información nos destaca una de las características principales de los grupos indígenas, y es la relación de respeto y cuidado que profesan a la madre tierra, como útero de su existencia y principio de todas las cosas.

A modo de síntesis de la Dimensión de Participación, cabe señalar que el alumnado tiene una concepción de participación basada principalmente en la búsqueda de soluciones a problemas, lo que nos habla de una concepción comprometida con la búsqueda de un bien común. Las razones por las que participa son principalmente para convivir con otros jóvenes y para desarrollar sus inquietudes, mientras que las razones por las que no participa son porque nunca se le ha ocurrido participar, no sabe cómo hacerlo, o tiene otras cosas más importantes que hacer, lo que nos habla de un desconocimiento y falta de motivación para participar.

Las actividades escolares en las que más participa son actividades deportivas, actividades de música, danza y pintura, y en la organización de eventos y festivales. En las que menos participa son en postularse como representante de grupo y en asistir a asambleas para la solución de problemas. Como se puede observar, prefieren las actividades recreativas a las académicas propiamente dichas. El profesorado atribuye estas cuestiones al hecho de que el alumnado prefiere participar en actividades colectivas que en actividades individuales. Sin embargo, observa que, para que el alumnado participe, lo importante es que las actividades resulten atractivas, independientemente de que sean deportivas, culturales o académicas.

Por otro lado, las actividades comunitarias en las que más participa el alumnado son actividades de colaboración en grupos de acción ciudadana y en recabar firmas para apoyar una causa social, mientras que lo que menos hace es poner denuncias en los medios de comunicación. Por los resultados obtenidos, se puede decir que el alumnado mexicano tiende más a una Participación Convencional Institucionalizada, pues cree quizá que puede llegar a la democracia bajo esta vía. Las mujeres son las que más creen en este tipo de participación, mientras que los hombres se decantan por una participación en Actividades más de Movimiento Social.

Es de resaltar que el alumnado de la muestra participa más en actividades escolares que en actividades de la comunidad.

Resulta interesante observar que participa más en actividades relacionadas con el Medio Ambiente que en actividades con la comunidad. Las principales actividades son las de informar si se observa que se tira el agua y separar la basura, mientras que las que menos realiza son las de reciclar el papel y participar en asociaciones ecologistas.

Es de suma importancia resaltar que la participación escolar se relaciona significativamente con la concepción de ciudadanía como proceso, el sentimiento de pertenencia indígena, el juicio crítico, niveles altos en la Escala de Sensibilidad Intercultural y actitudes positivas en la Escala de Convivencia Multicultural. Por su parte, la participación en la comunidad sólo se relaciona significativamente con el conocimiento de la democracia y con el juicio crítico. Esta información, además de reiterarnos la importancia de la participación en la escuela, nos valida las relaciones que se proponían en el modelo teórico: esto es, la participación de nuestro alumnado es avivada por un Sentimiento de Pertenencia construido sobre una fuerte identidad cívica del ser mexicano/a, así como por identidades culturales (indígenas) significativas. Esto puede resumirse en que a la participación la avivan sentimientos de Múltiples Pertenencias. Dicha participación se encuentra atravesada por Competencias Ciudadanas, como el Conocimiento y Comprensión de la Democracia, principalmente, el cual, a su vez, está sustentado por procesos de Juicio Crítico. Todo ello, en un marco de sensibilidad intercultural y de actitudes positivas hacia la convivencia multicultural.

Con lo anterior, lo que queremos demostrar es que, a pesar de que existen bajos niveles en las escalas de Participación y Competencias Ciudadanas, estas dimensiones están relacionadas positivamente, lo que nos asegura que el impulso orgánico de las dimensiones de nuestro modelo pueda generar la participación deseada a favor de vivenciar una ciudadanía intercultural. Estas nos evidencian también que el avance en una de las dimensiones repercute en las demás, lo cual es trascendente para valorar cada una de las temáticas que se abordan en su justo contexto.

#### ***6.4 Análisis del Instrumento***

Todo instrumento de recogida de información requiere de evidencias de validez y fiabilidad. En este apartado se aportarán las evidencias para argumentar que el cuestionario aplicado es válido y fiable.

### 6.4.1 Validez

La validez implica la adecuación del instrumento, e indica el grado en que el instrumento genera información que está efectivamente relacionada con los aspectos medidos, específicamente aquellos para los cuales ha sido diseñado. Para profundizar en la validez, nos fijaremos en distintos aspectos o tipos de validez. La validez puede ser interna y externa. En el caso de nuestro estudio, la validez interna del instrumento se expresa de la siguiente manera:

#### A) Validez interna

- Validez de contenido. Representa la congruencia existente entre los aspectos considerados en el cuestionario y los aspectos teórico-conceptuales que fundamentan el objeto de estudio.
  - Las preguntas del cuestionario se han elaborado ajustándose a la conceptualización y componentes que conforman el MFCDEI del que partimos. Lo anterior se observa claramente en el esquema 6.6.
  - Asimismo, cabe destacar como elementos de esta validez las acciones relacionadas con el proceso seguido para la elaboración del cuestionario, como la validación por jueces, la validación de expertos y la aplicación piloto, habiendo tenido en cuenta todas estas aportaciones en la elaboración definitiva.
  
- Validez de utilidad. Representa la medida en que los resultados obtenidos sirven para dar respuesta a los objetivos de elaboración.
  - Se ha observado que los resultados obtenidos dan respuesta a los objetivos planteados. Es decir, en el análisis de resultados, se puede observar que se han contestado cuestiones como el conocer en qué medida existe un reconocimiento hacia la diversidad y cómo ésta posibilita en mayor o menor medida una actitud más positiva hacia procesos de interculturalidad; el identificar los niveles de pertenencia del alumnado tanto a una comunidad geográfica como a un grupo cultural, así como los elementos que priman en él para la construcción de ese Sentimiento de Pertenencia; el identificar las Competencias Ciudadanas más desarrolladas y las que faltan por desarrollar; el conocer la opinión y el desempeño del alumnado con respecto a la Participación Ciudadana.

- Congruencia interna de los resultados. Se consigue a partir de que los diferentes ítems aporten información coherente. Al relacionar diferentes preguntas de nuestro cuestionario, se observa que:
  - Un 49,7 % del alumnado menciona participar algunas veces o siempre en un grupo de acción ciudadana (22b), mientras que en el reactivo que les cuestiona sobre si participan o no en una asociación o club social (ítem 23), el 53,3 % menciona que sí.
  - Asimismo, mediante pruebas de correlación como la equis al cuadrado ( $\chi^2$ ) y la de correlación “r” de Pearson, se obtuvieron índices de correlación entre reactivos de una misma dimensión y reactivos entre dimensiones<sup>186</sup>.
  - Con respecto a las correlaciones que existen entre las escalas de una misma dimensión y de distintas dimensiones, es posible asegurar que existen correlaciones positivas y significativas entre los siguientes ítems:

**Tabla 6.58 Correlaciones entre escalas**

|                            | <b>Sensibilidad intercultural</b> | <b>Convivencia multicultural</b> | <b>Conocimiento Democracia</b> | <b>Juicio crítico</b> | <b>Participación Escolar</b> | <b>Participación Comunitaria</b> |
|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Sensibilidad intercultural | -                                 | -                                | -                              | -                     | -                            | -                                |
| Convivencia Multicultural  | r=0,522*                          | -                                | -                              | -                     | -                            | -                                |
| Conocimiento democracia    | r=0,189*                          | (No hay)                         | -                              | -                     | -                            | -                                |
| Juicio crítico             | r=0,279*                          | r=0,204*                         | r=0,268*                       | -                     | -                            | -                                |
| Participación escolar      | r=0,122*                          | r=0,144*                         | (No hay)                       | r=0,275*              | -                            |                                  |
| Participación comunitaria  | (No hay)                          | (No hay)                         | r=0,138*                       | r=0,186*              | r=0,451*                     | -                                |
| Participación ambiental    | r=0,119*                          | r=0,078**                        | (No hay)                       | r=0,323*              | r=0,354*                     | r=0,314*                         |

\* La correlación es significativa al 0,05

\*\* La correlación es significativa al 0,01

En la tabla anterior, se puede observar que existe una correlación entre la mayoría de las escalas, siendo en todos los casos positiva y significativa. Las correlaciones más altas se encuentran entre la

<sup>186</sup> Estas correlaciones se evidencian a lo largo de todo el capítulo 6.

## Análisis de resultados

escala de sensibilidad intercultural y la de convivencia multicultural, seguida de las correlaciones que se establecen entre la participación comunitaria y la participación escolar. Asimismo, es de destacar las correlaciones entre la participación ambiental y el juicio crítico, la participación escolar y la participación comunitaria.

Lo anterior se traduce en que hay congruencia de los resultados entre escalas de la misma dimensión, principalmente en la dimensión de interculturalidad y participación. También hallamos congruencia entre resultados de diferentes dimensiones, por ejemplo entre la dimensión de competencias ciudadanas y participación.

### B) Validez externa

- Validez de criterio. Se produce cuando la información generada por el cuestionario es similar a la información generada por otras fuentes; en nuestro caso, otras investigaciones que sirven de contexto externo. Las evidencias más destacadas de este tipo de validez en nuestro instrumento, son:
  - Las acciones consideradas como de *buen ciudadano* por la mayoría del alumnado de nuestra muestra son *el que vota en las elecciones, el que conoce la historia de su país, el que actúa solidariamente y quien protege al medio ambiente*. Asimismo, destaca el hecho de que tiene poca importancia para definir a un buen ciudadano el participar en un partido político. Lo anterior se presenta igualmente en los resultados obtenidos en el estudio mexicano de Guevara y Tirado (2006) y el estudio internacional de la IEA (Torney-Purta et al., 2001).
  - Los resultados de la investigación de Vilà (2005) nos señalan que las mujeres muestran una mayor sensibilidad intercultural que los hombres, cuestión que en nuestro estudio también se observa.
  - Al analizar el sentimiento de pertenencia del alumnado, vemos que este se identifica principalmente con el *lugar donde viven actualmente* y el *lugar en el que nacieron*: en cambio, no tienen desarrollada la conciencia con su continente. Este hecho lo confirman los resultados obtenidos en anteriores investigaciones del GREDI, como los de Cabrera et al. (2005); Bartolomé y Cabrera (2003).
  - Nuestros resultados corroboran lo señalado por otros autores (Bartolomé, M, 2002) que han trabajado la construcción de la identidad cultural. El alumnado de estas

edades destaca que uno de los elementos más importantes para la construcción de su sentimiento de pertenencia es la lengua.

- Los niveles más altos de confianza en instituciones democráticas de nuestro alumnado se sitúan principalmente en la ONU y en la escuela, frente a los partidos políticos, como la institución en la que menos se confía. Esta cuestión se observa de igual manera en los resultados del estudio del GREDI (Cabrera et al., 2005), en los de Guevara y Tirado (2006) y en los de Torney-Purta et al. (2001).
  - Con respecto a la participación, es de destacarse que se observa, en general, una baja participación del alumnado en actividades de la escuela, principalmente en las que tienen que ver con la participación en órganos de representación interna de la escuela. Esta cuestión también la evidencia el estudio de Guevara y Tirado (2006). Por otro lado, en las que más se participa es en las actividades deportivas de la escuela. Las dos cuestiones anteriores se observan en los resultados del GREDI (Cabrera et al., 2005).
  - La variable contextual nivel de estudios de los padres y madres ha sido una variable que ha marcado importantes diferencias entre el alumnado de la muestra; asimismo, lo afirma el estudio de Guevara y Tirado (2006).
- Validez de conformabilidad. Se obtiene cuando los datos obtenidos son confirmados por otro mecanismo de obtención de datos.
- En nuestro caso, logramos esta consistencia a partir de contrastar los resultados obtenidos del cuestionario aplicado al alumnado y las respuestas obtenidas del profesorado en las entrevistas.

### 6.4.2 Fiabilidad

Además de la consistencia interna de las respuestas dadas a distintos ítems del cuestionario, señaladas en el apartado anterior, es de destacar que, dentro del instrumento, hubo siete reactivos que se trataron como escala tipo *Likert*, y dos de ellas, la escala de sensibilidad intercultural y la de convivencia multicultural eran “escalas de actitud”. En todas las escalas anteriores, se observa un coeficiente de consistencia interna calculado a partir del Alfa de Cronbach.

## Análisis de resultados

**Tabla 6.59** Fiabilidad de las escalas

| Escala                              | Alfa de Cronbach | Si se elimina el ítem...  | El alfa se elevaría a... |
|-------------------------------------|------------------|---|--------------------------|
| Sensibilidad Intercultural          | $\alpha=0,648$   | <i>Sabe qué decir cuando conversa con personas de otras culturas (ítem 18e)</i>                           | $\alpha=0,667$           |
| Convivencia Multicultural           | $\alpha=0,709$   | <i>Si vivieran personas de otra cultura en tu comunidad tendrían problemas de comunicación (ítem 19e)</i> | $\alpha=0,720$           |
| Conocimiento de la Democracia       | $\alpha=0,740$   | <i>Que las personas exijan sus derechos políticos y sociales (ítem 13m)</i>                               | $\alpha=0,742$           |
| Juicio Crítico                      | $\alpha=0,720$   | <i>Discuto con mis maestros/as sobre lo que está sucediendo en política (ítem 14h)</i>                    | $\alpha=0,723$           |
| Participación Escolar               | $\alpha=0,707$   | -   | -                        |
| Participación comunitaria           | $\alpha=0,727$   | -   | -                        |
| Participación por el Medio ambiente | $\alpha=0,760$   | -   | -                        |

Como se observa en la tabla anterior, la mayoría de los ítems presentan una buena consistencia interna teniendo en cuenta el número de reactivos que los conforman, ya que oscilan entre un  $\alpha$  de 0,70 y de 0,76; únicamente el coeficiente obtenido en la escala de sensibilidad intercultural es el que presenta un coeficiente algo más moderado (0,648), que podría aumentar a 0,667 si elimináramos el elemento que se refiere a *Saber qué decir cuando conversa con personas de otras culturas*. Estos índices nos aseguran también que existe una adecuada consistencia interna en las escalas incluidas en el cuestionario elaborado. Finalmente, podemos decir que el cuestionario es válido porque nos permite dar respuesta a los objetos pretendidos y para los cuales se diseñó.

## Capítulo 7. Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

En este capítulo se abordarán cuatro aspectos para dar por finalizado el presente trabajo. El primero serán las conclusiones, las cuales dan respuesta a los objetivos de investigación planteados en el capítulo cinco. Dado que el último de los objetivos de la investigación planteaba el desarrollo de una propuesta de mejora de la Formación para la Ciudadanía, se le ha brindado un apartado separado de las conclusiones, que constituye el segundo aspecto. Un tercer aspecto que se abordará serán las limitaciones que se enfrentaron a lo largo del trabajo. Finalmente, se planteará la prospectiva, que consiste en las interrogantes y las nuevas líneas de investigación que se desprenden de los resultados obtenidos.

### 7.1 Conclusiones del estudio

Las conclusiones del estudio se organizarán de tal manera que se irán respondiendo a los objetivos generales de la investigación. Cabe recordar que el propósito del estudio era *diagnosticar la situación de la Formación para la Ciudadanía en secundaria en México desde un modelo de ciudadanía, con el fin de continuar fortaleciendo lo que funciona y buscar estrategias coherentes de mejora sobre lo que no ha dado los resultados esperados*; todo lo anterior, a través de un análisis documental y un estudio por encuesta.

#### 7.1.1 Elementos clave y modelos de Formación para la Ciudadanía

El primero de los objetivos generales, que contribuye a dibujar el diagnóstico, busca *identificar los elementos clave y modelos que actualmente se relacionan con la Formación para la Ciudadanía en la secundaria, con el propósito de contar con un marco teórico actualizado*.

Para poder responder a este objetivo se estudió, en el capítulo uno, la evolución del concepto de ciudadanía en general, lo que permitió concluir ahí mismo que: *el tipo de ciudadanía que actualmente se perfila en México es el de una Ciudadanía Democrática e Intercultural*.



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

El énfasis democrático de este perfil responde a la inquietud de forjar una sociedad más participativa y equitativa. Este espíritu no es exclusivo de México, sino que actualmente también se extiende a muchos de los países de Latinoamérica. Por otro lado, la cuestión intercultural se lee como un perfil que comienza a destacar con fuerza en la ciudadanía mexicana, sobre todo a nivel discursivo y desde el ámbito educativo.

Una vez definido el perfil por el que apuesta México, en el capítulo dos se determinaron los *elementos clave para consolidar una Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural: la consideración del contexto, el curriculum, la escuela democrática, el aula crítica, el profesorado y la evaluación*<sup>187</sup>.

### a) *Elementos clave en la Formación para la Ciudadanía*

#### - *El contexto que rodea a los sujetos de la formación*

*En México, casi siempre que se reconoce teóricamente la multiculturalidad o pluralidad cultural del contexto, ésta se plantea como la pauta para desarrollar procesos de interculturalidad.* La consideración del micro y del macrocontexto es fundamental para identificar las redes en las que se encuentra inmerso el alumnado y así potenciar las que impulsan preponderantemente el desarrollo de Competencias Ciudadanas. Es importante tener presente que en el contexto mexicano, ni todas, ni todos los ciudadanos están expuestos a esta multiculturalidad en sus microcontextos, ya sea por cuestiones de tipo geográfico o por situaciones en donde se han silenciado las identidades culturales por temor a la discriminación. Este tipo de situaciones dificulta el reconocimiento cultural y lingüístico del país, es decir, bloquea el primer eslabón hacia la práctica real de la interculturalidad.

#### - *El curriculum como punto de partida hacia una democracia real*

*En México, en las últimas administraciones, la FC es abordada de forma más contundente dentro de las políticas públicas y, por lo tanto, también en el curriculum escolar.* Una evidencia de ello es que ya no sólo es abordada como una asignatura independiente, sino como un aprendizaje transversal (SEP, 2002). Asimismo, se percibe la existencia de un curriculum democrático, dado que se promueve el cuestionamiento de las leyes aunado al conocimiento de

---

<sup>187</sup> Es importante considerar que, con fines de estudio, se presentan de manera separada, pero en la realidad operan o deben operar de manera interrelacionada.

las vías legales para su modificación, entre otras cuestiones. Se puede decir, por lo tanto, que existe un curriculum de FC en México que acoge la utopía y el planteamiento de una sociedad distinta.

***Se deben fortalecer a nivel curricular las Competencias Ciudadanas y aligerar la sobrecarga de los contenidos.*** Este fortalecimiento no sólo se propone en función de que diversos teóricos así lo señalan, sino también por los bajos resultados que en Competencias Ciudadanas ha evidenciado el alumnado encuestado, ya que todas las escalas que miden estas competencias presentan resultados por debajo de la media. Es de mencionar que la sobrecarga de los contenidos no es una situación exclusiva de la FC.

- *La escuela como espacio democrático*

***Las políticas educativas están altamente cargadas de principios democráticos; sin embargo, la práctica se encuentra anquilosada en procesos verticales e inequitativos.*** El término “escuela democrática” se ha ido acuñando en diferentes partes del mundo e incluso forma parte del discurso mexicano desde los años noventa, pero esto no ha implicado un aterrizaje de sus principios en la escuela. Ello evidencia aún mucho poder centrado en el profesorado y poca participación y equidad con respecto al alumnado.

- *El aula, espacio para el ejercicio crítico*

***El aula es el espacio idóneo para que se impulse el Juicio Crítico a través de metodologías centradas en el alumnado como constructor de su propio juicio y aprendizaje. Sin embargo, debe existir un contexto escolar que lo secunde.*** Esta conclusión puede sostenerse en una investigación global en la que se advirtió que el que el alumnado pudiera expresar sus opiniones en clase era una condición previa para la formación de actitudes ciudadanas (Torney-Purta et al., 2001).

Algunos investigadores afirman que incluso el aula tiene más importancia que la escuela misma en la formación del juicio, dado que es en la intimidad del aula donde el alumnado puede extenderse en sus argumentos. Sin embargo, el alumnado menciona que poco ha sido estimulado para expresar sus opiniones dentro del aula. Una de las razones que se atribuyen a frenar la formación del juicio crítico en el aula es que el contexto no está preparado para ello. Esto es, países con democracias recientes o con democracias que apenas están desarrollándose como tales suelen tener un clima menos abierto hacia la discusión de temas que se puedan

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

interpretar como posicionamientos particulares con algún partido. Otra razón es que podría radicar en comportamientos propios de la cultura: se ha dicho que en México el profesorado evita la discusión porque teme que ésta derive en acciones violentas. Estas cuestiones pueden justificar que el profesorado prefiera emplear metodologías centradas más en el mismo que en la participación activa del alumnado.

### - *El profesorado*

***Se requiere la creación de un modelo de formación inicial y continua para el profesorado con respecto a la FC, la cual se armonice con los planes y programas de estudio vigentes del alumnado.*** El profesorado es otro de los elementos clave de la FC, no sólo porque es el mediador más destacado entre curriculum y alumnado, sino porque representa a un líder moral que valida con su actuación los contenidos relacionados con la FC. Sin embargo, el profesorado también encarna los valores, prejuicios y estereotipos del ciudadano medio, por lo que la formación representa para el profesorado una herramienta fundamental en su perfil, porque si él no está formado bajo los principios propios de la FC, será complicado que transmita y despierte el espíritu de la FC.

El panorama para el profesorado en México cuenta con avances, como la existencia de la Licenciatura de Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, hecho que no se observa ni en la mayoría de los países europeos ni en la de los países de Latinoamérica. No obstante, se encuentran algunos problemas que frenan una formación de calidad para el profesorado, así como su desempeño, entre los cuales se puede destacar: el desfase entre la formación inicial de los y las normalistas y el enfoque en vigor del alumnado; y que la formación continua en FC no resulta suficiente, además de que no es obligatoria.

### - *La evaluación*

***Se requiere un impulso sistemático de evaluaciones innovadoras, preferentemente cualitativas o mixtas en todos los procesos relacionados con la FC.*** El cambio de enfoque que ha experimentado la evaluación al pasar de ser considerada un procedimiento de acreditación a un proceso de mejora continua beneficia también ampliamente al ámbito de la FC, debido a que implica una valoración mayor hacia las actitudes que hacia la acumulación de conocimientos, lo que en la FC se podría traducir en que se valora preferentemente que el alumnado tenga un papel activo y comprometido en su FC a que acumule artículos o normativas. Por otro lado, se puede decir que existe poca producción en esta área, en comparación con otros ámbitos, aunque

ha ido en aumento. También destaca la falta de sistematización de la información y las metodologías innovadoras para la recogida de información (esto destaca a nivel global y también en México).

Un punto que puede destacarse como positivo con respecto a la evaluación es que, aunque México no haya participado en el último estudio de la IEA sobre la Formación Ciudadana (como lo hicieron Colombia y Chile), se han realizado dos adaptaciones del instrumento original para aplicarse en algunos estados de la República Mexicana, lo cual nos brinda resultados para la realización de comparaciones internacionales.

*b) Modelos de Formación para la Ciudadanía*

Una vez establecidos los elementos clave de la FC, se identificaron en el capítulo 3 cuatro modelos de FC: el modelo para el Estudio de la Educación Cívica de Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz; el modelo de Educación para la Ciudadanía de Osler y Starkey; el modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática de Reimers y Villegas; y el modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica del GREDI. Estos modelos, aunque presentaron elementos valiosos para estudiar la situación de la FC en México, ninguno resultó responder exactamente a las necesidades del contexto mexicano, lo cual es obvio, dado que los modelos surgen de contextos diferentes y para responder a necesidades diversas.

***El modelo del GREDI fue el que, en comparación con el resto de los modelos, contiene de manera más explícita los elementos que consideramos clave para la FC en México.*** Esto es, porque responde en gran medida a las necesidades del contexto mexicano.

***Se identificaron algunas carencias en el modelo del GREDI para poder mirar la situación de la FC en México.*** Entra algunas de las carencias observadas para que este modelo sea empleado para valorar la situación mexicana cabe destacar: la apuesta explícita por una Ciudadanía Democrática, un énfasis contundente en cuestiones de medio ambiente, la consideración de los derechos fundamentales dentro de las Competencias Ciudadanas y la distinción de la evaluación como un elemento clave durante todo el proceso formativo.

***Se consideró necesaria la creación de un nuevo modelo de Formación para la Ciudadanía que se adecuara a las necesidades puntuales de la sociedad mexicana: Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural.*** Aunque se tomó como guía esencial el modelo del GREDI (Bartolomé, 2002), también se retomaron elementos fundamentales de otros

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

modelos, como es el énfasis que pone Torney-Purta et al., (2001) en la consideración del micro y del macrocontexto como influencia en el alumnado a través de los discursos; la importancia que da Osler y Starky (2004) a la Educación sobre Derechos Humanos como base de la democracia y la valía que da Reimers y Villegas (2005) al impulso de la Ciudadanía Democrática y a la Cultura Democrática.

El modelo construido tiene como propósito la vivencia de una *Ciudadanía Democrática e Intercultural*. Asimismo, trabaja por una ciudadanía que fomenta el respeto entre géneros, tanto en el espacio público como en el privado, así como el respeto y cuidado del Medio Ambiente. Aunque el fin último que perseguimos es la vivencia de una Ciudadanía Democrática, se debe enfatizar fuertemente la Ciudadanía Intercultural para que la primera sea posible.

El impulso del modelo se hace desde dos consideraciones fundamentales: la ciudadanía como estatus y como proceso. Es decir, concibe que los derechos y las obligaciones estén circunscritos en un marco legal, que posteriormente deben ser movilizados por los ciudadanos. Los componentes principales del modelo son el Sentimiento de Pertenencia, las Competencias Ciudadanas y la Participación Ciudadana.

El modelo opera cuando el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad es avivado por la Participación de sus ciudadanos/as, y dicha participación es más potente si se han desarrollado las Competencias Ciudadanas necesarias para movilizarla, todo bajo un marco de reconocimiento a la diversidad, es decir, de procesos que apunten claramente hacia la interculturalidad.

Es indispensable destacar que tanto la conceptualización y los componentes del modelo, así como la interrelación de estos componentes, deben estar presentes en el currículum escolar de FC para potenciarse en el marco de la escuela y del aula, y que posteriormente se desborden en acciones hacia la comunidad. Esta potenciación es una corresponsabilidad de la sociedad civil, el gobierno y la escuela. En la escuela, el profesorado desempeñará un rol fundamental en la dinamización del modelo. Dicho profesorado deberá tener una formación inicial y continua adecuada para poder desempeñar efectivamente su papel. El modelo tiene muy presente que tendrá que haber acciones de seguimiento y evaluación, tanto a nivel de componentes y sus interacciones, como de operación integral del modelo.

La conceptualización de este modelo y sus componentes es lo que nos permitió analizar el currículum de FC en secundaria y operativizarlo en un cuestionario, para conocer las

percepciones, actitudes y conocimientos del alumnado sobre el tema que nos ocupa. En otras palabras, el contar con este modelo nos permitió responder a los objetivos dos y tres.

### **7.1.2 Análisis del curriculum desde el modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural**

El objetivo dos busca *analizar el curriculum de Formación para la Ciudadanía de secundaria en México desde un modelo de Ciudadanía Democrática e Intercultural para contar con un marco de referencia educativo acotado al contexto mexicano.*

El hecho de partir del curriculum de Formación para la Ciudadanía para realizar el diagnóstico se debe a que, entre los elementos clave del panorama actual de la Formación para la Ciudadanía, éste está considerado como el punto de partida por antonomasia. Los hallazgos que permiten responder a este segundo objetivo se organizarán de acuerdo a los documentos que conforman lo que hemos considerado el curriculum de FC en secundaria en México, y a su vez por los componentes del modelo.

#### *a) Programa Sectorial de Educación 2007-2012*

*El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 resalta de manera importante a la ciudadanía, dado que la enuncia en uno de sus objetivos.* En este objetivo (objetivo cuatro), la ciudadanía se entiende como un medio para la convivencia democrática e intercultural, dado que la SEP (2007a) enuncia: “una educación que equilibre la formación de valores ciudadanos [...] para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (p. 11).

*El componente de Sentimiento de Pertenencia no está presente en el Programa Sectorial de Educación 2011-2012.* Se asume simplemente en las páginas introductorias que la sociedad mexicana se identifica con una sociedad multicultural y pluriétnica que apunta hacia una identidad nacional. Quizá porque esta identificación se asume como una acción ya consumada, no se evidencian actos para su fortalecimiento.

*La interculturalidad y las competencias son entidades que sí se encuentran presentes en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* La interculturalidad es un tema abordado ampliamente y el abordaje de las competencias se plantea para elevar la calidad de la educación.

- ***La interculturalidad es un tema abordado ampliamente. Sin embargo, se operativiza en acciones dentro de un objetivo que desvirtúan sus propósitos más esenciales.*** Esto es, las acciones que se apegan a lo que nosotros entendemos por este término no se encuentran desarrolladas en el objetivo que tiene que ver con la ciudadanía y en donde se explicita el mismo término de interculturalidad (objetivo cuatro), sino en el objetivo relacionado con la erradicación de las brechas sociales (objetivo dos), lo que a nuestro juicio limita la Concepción de Ciudadanía, porque proyecta que la interculturalidad, más que estar relacionada con la ciudadanía, está en la erradicación de las brechas sociales, lo que implicaría que el día que “desaparezcan” estas brechas, la interculturalidad ya no tendría cabida.
  
- ***Se observa también (en el objetivo dos) que, aunque en las estrategias y líneas de acción se apela a que la educación intercultural es para todos y todas, hay una mayor cantidad de acciones para la población indígena que para la no indígena. Asimismo, se observa una tendencia de entender lo intercultural más desde lo lingüístico que desde lo cultural.*** Aunque la cantidad de acciones hacia lo indígena podría justificarse desde un enfoque de acciones de discriminación positiva, tendría que equipararse con acciones para la población no indígena para que se distinguiera un enfoque realmente intercultural. Es muy probable que el *handicap* esté en la población no indígena, al carecer de una reflexión crítica de la propia cultura mestiza, pero lo cual hemos sido incapaces de ver por mucho tiempo, dado el “éxito” de las ideas de homogeneización y nacionalismo. Bajo este mismo bloque de estrategias, se observa una mayor cantidad de acciones dirigidas a cuestiones lingüísticas que de corte cultural.
  
- ***La interculturalidad es vista aún como un tema emergente y con ciertos matices de folclore, lo que puede limitar un desarrollo real de sus procesos.*** Dentro del objetivo cuatro, donde consideramos que deben estar las acciones anteriormente mencionadas de interculturalidad, encontramos que ésta aún es considerada un *tema emergente*, y que el fomento de la misma apuesta por el conocimiento de manifestaciones artísticas de visión de folclore.
  
- ***No se observa en el nivel de educación básica el empleo literal del sintagma “Competencias Ciudadanas”, pero sí se identifican el desarrollo de competencias relacionadas con lo que nosotros entendemos por este término, aunque en algunas ocasiones nombradas de diferente manera y con un ligero cambio en la concepción.***

En el objetivo cuatro, se destaca entre las Competencias Ciudadanas el Conocimiento y Comprensión de los Derechos Humanos para una convivencia democrática e intercultural. En el objetivo dos, se plantean acciones relacionadas con la Competencia Comunicativa Intercultural, aunque no bajo ese nombre.

- ***Se observa la ausencia de la Competencia Ciudadana relacionada con el desarrollo del Juicio Crítico.***

***El tipo de participación que se observa en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 tiene que ver más con estructuras de gobierno, de la sociedad civil y de la escuela, y su interrelación, que en postulados aterrizados en la Participación Ciudadana del alumnado.*** Un ejemplo del tipo de participación que se postula en el programa es el del impulso de los medios de comunicación para fortalecer la cultura cívica.

***En el PSE, no se observa ningún modelo de FC que agrupe u organice los diversos elementos que la conforman. Lo que sí se advierte es una relación entre Ciudadanía, Interculturalidad y cuestiones relacionadas con las Competencias Ciudadanas.***

b) Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética 2006<sup>188</sup>

***El programa aborda todos los componentes que posee el modelo, aunque en algunos casos bajo distintos nombres y con diferente profundidad.***

***La ciudadanía es abordada con un énfasis en lo democrático. De hecho, es más asertivo el planteamiento que se hace de ciudadanía democrática en el programa de FCyE que el que se hace en el PSE.*** Esto se observa dado que en casi todos los casos donde aparece el término de “ciudadanía” en el programa de FCyE, lo hace junto a la palabra “democrática”. Es decir, el

---

<sup>188</sup> Es de mencionarse que el 19 de agosto de 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Este incluye los estándares curriculares y Programa de Estudios 2011. Formación Cívica y Ética (Diario Oficial de la Federación, 2011), el cual ha sido analizado. Este análisis nos permite afirmar que no hay cambios estructurales en el enfoque, ni en los bloques; no obstante, varios de los aprendizajes esperados están redactados de manera distinta, los contenidos son básicamente los mismos y la actualización del documento responde más a cuestiones de forma, diseño y puntualizar el tratamiento de los contenidos. Por lo tanto, el análisis y la propuesta, con respecto al programa de 2006, es vigente. Por todo lo anterior, se continuará con el análisis del Programa de Formación Cívica y Ética 2006, dado el grado de avance del presente trabajo de investigación.



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

sintagma que se observa es el de Ciudadanía Democrática, cuando se quiere hacer alusión a la ciudadanía.

***Se evidencia un enfoque que apuesta por el hecho de que no puede haber democracia sin procesos de interculturalidad. La interculturalidad se observa como un medio dirigido a lograr precisamente una Ciudadanía Democrática.*** A pesar de que es la primera vez que el término de interculturalidad aparece en un Programa de Estudios de FCyE, no se encuentra como una temática aislada, sino en un marco de acciones dirigidas al logro de una Ciudadanía Democrática, lo cual nos resulta muy positivo; una evidencia clara de ello es el título de uno de los cinco bloques de tercero de secundaria: *Identidad e Interculturalidad para una Ciudadanía Democrática*.

***Se insiste en la importancia del sentido de pertenencia, a lo local y a lo global, pero nunca se visualiza lo latinoamericano ni el fomento a las Múltiples Pertenencias.*** Se utiliza el término de Sentido de Pertenencia y no el Sentimiento de Pertenencia, pero en general refieren a lo mismo. El Sentimiento de Pertenencia comienza a ser fomentando hacia lo que es el grupo y posteriormente a lo que es la nación.

***La Competencia de Conocimiento y Comprensión de la Democracia es trabajada de forma exhaustiva.*** Esta profundización en el tema también se observa desde programas de estudio anteriores (1999).

***El tema de los Derechos Humanos también es bastante abordado, incluso el de los Derechos Fundamentales.*** Se observó que el tema de los Derechos Humanos es más abordado en el programa del 2006 que en el de 1999.

***Los Valores Cívicos son considerados como criterios para hacer juicios de valor sobre los derechos, al igual que la perspectiva de nuestro modelo. Los valores más abordados son la solidaridad y el respeto.*** También se abordan valores como la libertad, la justicia, la igualdad y la sustentabilidad, aunque abordados con diferente profundidad.

***Los términos de Comunicación Intercultural y Juicio Crítico no aparecen como tales en los Programas de Estudio.*** Sin embargo, hay algunos temas o subtemas que se relacionan con estas competencias.

*La Participación Ciudadana es, junto con la democracia y los Derechos Humanos, el tópico más abordado en el programa de FCyE.* El enfoque que caracteriza a la participación es que se ha de desarrollar en un ambiente democrático, aunque se observa que la Participación Ciudadana se plantea sobre todo con proyecciones macros y no tanto en acciones concretas en la escuela como, por ejemplo, cómo llevar a cabo una asamblea en la escuela o nuevas estrategias para elegir al jefe de grupo (consenso).

*El tema del género es abordado en el programa de 2006 tanto en segundo de secundaria como en tercero de secundaria.* Es de señalar que este tema no es abordado tan ampliamente como otros elementos del modelo.

*Destaca un abordaje profundo del Medio Ambiente en el programa de FCyE.* Esto puede observarse tanto en el programa de 1999 como en el de 2006 del segundo grado, pues se dedica un bloque completo al tema del Medio Ambiente.

*En el Programa de Estudios no se hace mención de ningún modelo que dinamice los contenidos del programa, aunque sí se observan relaciones entre las dimensiones de Ciudadanía, Interculturalidad, Competencias Ciudadanas y Participación.*

- c) *Campos Formativos de la Asignatura Estatal: Lengua y Cultura Indígena; y Formación para la Ciudadanía Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad*

*El programa de Lengua y Cultura Indígena aborda, en coherencia con nuestra postura, la interculturalidad y la Competencia Comunicativa Intercultural; sin embargo, se observa una visión limitada dentro del programa, en el sentido de que estas dos entidades no proyectan claramente que su horizonte debe ser la construcción de ciudadanía, específicamente una Ciudadanía Democrática e Intercultural.* La ausencia de la ciudadanía como horizonte de la interculturalidad podría restar dirección al amplio abordaje que se hace de la interculturalidad.

Es destacable que la Competencia Comunicativa Intercultural es abordada en coherencia con nuestra propuesta; una evidencia clara de ello, además del tipo de elementos que se abordan y cómo se desarrollan, es que existe mucha bibliografía del GREDI que sustenta este programa.

*El programa de Lengua y Cultura Indígena da igual importancia a lo lingüístico y a lo cultural como elementos de la interculturalidad.* Dentro de los lineamientos del programa de

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Lengua y Cultura Indígena, en lo que a interculturalidad se refiere, se señala que todos y todas, pertenezcamos o no a un grupo cultural indígena, debemos apreciar y conceder el mismo valor a las diferentes culturas y lenguas que conforman México. Esta aseveración, y el desarrollo que se hace de esta premisa, nos permiten observar que, a diferencia del PSE, que enfatiza lo lingüístico, este programa sí da igual importancia a lo lingüístico y a lo cultural.

***La visión limitada anteriormente mencionada también podría atribuirse a que la asignatura apuesta por la Competencia Comunicativa Intercultural y no por el resto de competencias.*** El programa, al no hacerse acompañar o vincularse con el resto de las competencias ciudadanas (conocimiento y comprensión de la democracia, los Derechos Humanos y Fundamentales; y los Valores Cívicos, así como el desarrollo del Juicio Crítico), podría tener menos fuerza para cumplir con los propósitos de la asignatura.

***El programa de Formación para la Ciudadanía Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad entona con la manera en que se dinamiza nuestro modelo.*** Esto se evidencia en el programa cuando se menciona que la participación empodera la conciencia de comunidad y considera que el énfasis de la ciudadanía debe estar en lo democrático.

***En el programa de FCDCCL se observa una preeminencia de los Derechos Fundamentales sobre los Derechos Humanos.*** Esta última cuestión puede resultar lógica debido a que, como su mismo nombre indica, el programa se encuentra enmarcado dentro de lo que es el Estado de Derecho. Sin embargo, no habría que perder de vista la importancia de los Derechos Humanos y el elemento de ética, que parece desdibujarse en la asignatura, como también lo señala Yurén (2007).

***No se visualiza, en ninguno de los dos programas analizados de la asignatura estatal, un modelo de Formación para la Ciudadanía.***

***Todo lo anterior nos permite asegurar que no existe actualmente un modelo de FC en el curriculum de FC en secundaria, aunque se evidencian relaciones entre las temáticas que representan la conceptualización y los componentes de nuestro modelo.***

***Aunque todos los componentes del modelo están abordados en el curriculum de FC en México, hay enfoques distintos en los distintos documentos del curriculum de FC.*** Con esto no nos estamos refiriendo a la amplitud de abordaje en los diferentes documentos (la cual

depende de los propósitos de los documentos), sino a la manera de abordar determinados conceptos. Algunas evidencias de ello son:

- El PSE ve la formación de valores ciudadanos como un medio para la convivencia democrática e intercultural, mientras que en la asignatura de FCyE se ve a la Ciudadanía Democrática como un fin y a la interculturalidad como un medio. A nuestro juicio, la segunda visión es la más asertiva.
- El programa de FCyE destaca formar para una Ciudadanía Democrática, lo mismo que la asignatura de FCDCCL, lo cual se corresponde con las últimas tendencias latinoamericanas y globales (lo cual evidencia que la visión mexicana de Ciudadanía se encuentra a la vanguardia educativa). Sin embargo, este sintagma, “Ciudadanía Democrática”, no se visualiza ni en el PSE, ni en el programa de Lengua y Cultura Indígena.
- En el PSE se da un énfasis a lo Intercultural desde la perspectiva lingüística, mientras que en el programa de Lengua y Cultura Indígena se distingue un equilibrio para entenderlo tanto desde lo cultural como desde lo lingüístico. La segunda visión nos parece la más precisa.
- El PSE, aunque mencione que la educación intercultural es para todos y todas, evidencia más acciones dirigidas a la población indígena. Sin embargo, el programa de Lengua y Cultura Indígena, aunque también reconoce que esta educación es para todos y todas, sus propuestas se perciben equilibradas para los dos tipos de población. Este último enfoque es el que va de acuerdo a nuestra perspectiva.
- El programa de FCyE trabaja por un conocimiento y comprensión de los Derechos Humanos y Fundamentales, mientras que el programa de FCDCCL da un mayor énfasis a los Derechos Fundamentales, cuando a nuestro juicio debería trabajarse equilibradamente con los Derechos Humanos.

***La falta de correspondencia de los enfoques en los diversos documentos que conforman el curriculum de FC puede repercutir en la claridad sobre el fin último de la FC.*** Se observó que, en los documentos, aunque se hable de un mismo término, éste se aborda de manera indistinta, o en ocasiones se brinda una visión reducida del mismo (la diversidad vista principalmente desde lo lingüístico y a poblaciones indígenas) o se dan articulaciones erróneas de los distintos componentes.

### 7.1.3 Lo identificado a través del instrumento diagnóstico

El tercero de los objetivos, que consistió en *elaborar un instrumento que permitiera identificar percepciones, actitudes y conocimientos del alumnado de secundaria en México relacionados con la ciudadanía desde los componentes que conforman el Modelo de Ciudadanía Democrática e Intercultural, con el fin de conocer qué es lo que el alumnado ha aprehendido del macro y micro contexto*, arrojó los resultados que se detallan en el capítulo seis.

***Una de las primeras conclusiones es que el cuestionario construido ha resultado ser válido.***

Consideramos que en el capítulo cinco hemos presentado numerosas evidencias de la validez del cuestionario, tanto interna como externa, así como una adecuada fiabilidad. Así por ejemplo, todos los coeficientes  $\alpha$  de Cronbach de las escalas que contiene el cuestionario resultaron ser iguales o superiores a 0,70, lo que indica una adecuada consistencia interna.

El resto de las conclusiones las presentamos siguiendo las dimensiones del cuestionario.

- *Concepción de Ciudadanía*

***La concepción de Ciudadanía que prima en el alumnado es la de una ciudadanía como proceso, dejando en un segundo plano la concepción de ciudadanía como estatus.*** Lo que implica esta conclusión es que se cuenta en mayor medida con alumnado que posee la visión de que la ciudadanía es una acción de participación comprometida. Aunque el hecho de que la mayoría tenga una noción de ciudadanía como proceso (casi un 70 %), es una cuestión positiva, es necesario trabajar con ese más del 30 % que considera a la ciudadanía como estatus. Es importante además no perder de vista que, aunque el alumnado tenga una conceptualización de ciudadanía como proceso, no se puede asegurar que su comportamiento sea así. De hecho, en los resultados de participación se puede constatar que, aunque en teoría el alumnado asuma una ciudadanía como proceso, hay carencias de su actuación en este sentido. Ello refuerza la idea de Woldenberg (2007) de que México es una sociedad en transición hacia una ciudadanía como proceso.

***La noción más destacada de lo que es un buen ciudadano está ligada al cuidado del Medio Ambiente. En otras palabras, el alumnado se siente más cómodo siendo un ciudadano que cuida el Medio Ambiente, que un ciudadano que participa en un partido político.*** Que el alumnado dé tanta importancia al Medio Ambiente puede relacionarse con el hecho de que este

es un contenido sobre el que se profundiza ampliamente en los últimos dos programas de estudio de FCyE (en segundo de secundaria) y también se destaca como un contenido transversal. Esto es, un 71,5 % del alumnado considera como *muy buen ciudadano* a quien participa en actividades para cuidar el Medio Ambiente. El hecho de que el tema del Medio Ambiente sea un contenido que se encuentre en el programa de FCyE y no sólo, por ejemplo, en la asignatura de biología, le da una dimensión social importante al tema.

Además, pensamos que el hecho de que el alumnado considere a un buen ciudadano como el que cuida el Medio Ambiente, por encima de otros temas, se debe a que quizá esto no lo compromete políticamente con temas más delicados y, como hemos visto en la teoría, el alumnado que pertenece a democracias en transición limita su participación sobre asuntos políticos. Una evidencia de esto, y en contraste con el resultado del Medio Ambiente, es que sólo el 17,3 % considera como un *muy buen ciudadano* a quien participa en un partido político.

- Interculturalidad

***El alumnado que reconoce la diversidad cultural y lingüística de México, que es la mayoría (60 %), menciona tener actitudes más positivas hacia procesos de interculturalidad, es decir, presenta una mayor sensibilidad intercultural y una actitud más positiva hacia la convivencia multicultural que el alumnado que no reconoce esta diversidad (40 %).*** Las implicaciones de esta relación (reconocimiento de la diversidad y actitudes positivas hacia procesos de interculturalidad) son que, si lo que busca el curriculum de FC es, entre otras cosas, fortalecer la interculturalidad, los puntos de partida se están dando en buena medida, pues, como dice la teoría, el primer paso para la interculturalidad es el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural (la cual, vemos, comienza a despuntar).

Sin embargo, aunque haya una relación positiva entre reconocimiento a la diversidad y actitudes positivas hacia ésta, no hay que perder de vista que todavía un 40 % del alumnado no reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, lo que a nuestro juicio es un porcentaje elevado, dado que constitucionalmente el reconocimiento a la pluralidad cultural se ha legitimado desde 1992, y aparentemente desde entonces se han generado políticas públicas para impulsarla, pero por lo visto no han sido suficientes. El hecho de que a partir de 2006 se comiencen a trabajar en el curriculum escolar cuestiones de diversidad cultural y lingüística es de la mayor importancia, pero no deben quedarse estos temas en un conocimiento de tipo académico, en el sentido conceptual o memorístico, sino que debe visualizarse en la realidad para que sea contundente, como veremos a continuación.

***Hacer visibles los diversos grupos culturales que existen en México, debido a que a mayor visibilidad de un grupo cultural, mayor grado de aceptación del mismo.*** El reconocimiento a la diversidad se potencia en el alumnado, a través de factores como la visualización e interacción con otros grupos culturales, y no tanto por la presencia del término de interculturalidad en el curriculum. Una evidencia de ello es que el alumnado del Estado de México, que al momento de la aplicación del instrumento no cursaba el programa de 2006 (que aborda por primera vez el tema de la interculturalidad) sea quien en mayor medida reconozca la diversidad. Esto se puede deber a que, en tres de las seis localidades donde se aplicó el instrumento en ese estado, la mayor parte de la población habla una lengua indígena.

Además, resalta el hecho de que, aunque las poblaciones indígenas en donde se aplicó el cuestionario eran otomíes y mazahuas, el grupo étnico con el que la mayoría del alumnado dice que conviviría preferentemente sería el de los *nahuatls*. Los nahuatls es el grupo más numeroso y visible en México. Por ello es que sostenemos la premisa de que a mayor visualización de un grupo indígena en México, mayor aceptación del mismo.

***Se debe apostar por vivenciar la interculturalidad, más que sólo conocer su concepto, es decir, promover y disfrutar relaciones entre personas de diversas culturas.*** Estas acciones (por la interculturalidad) deben promoverse como una corresponsabilidad de la escuela, el gobierno, la sociedad civil y el individuo en sí, a través de impulsar las relaciones a partir de los puntos en común que se tengan con el resto de las personas y no en resaltar las diferencias o ensalzar prejuicios o estereotipos, que lo único que provocan es entorpecer una comunicación clara y directa, y derivan en discriminación.

***Mejorar la convivencia entre alumnado procedente de distintas culturas.*** En nuestro estudio se observó que el 46 % de la muestra menciona que nunca se ha relacionado con personas que hablan una lengua indígena, hecho que se incrementa mucho en los estados de Tlaxcala y Morelos, en donde el 70 % dice que nunca se ha relacionado con personas que hablan una lengua indígena. Esta baja convivencia se atribuye a que muchas de las comunidades indígenas se encuentran alejadas de las grandes urbes o de otras comunidades por el hecho histórico de querer preservar sus costumbres o porque lamentablemente fueron y han sido orilladas a eso. Asimismo, se puede atribuir a que existe alumnado que por no ser discriminado oculta su identidad cultural y entonces aunque haya diversidad en las aulas y en la escuela no está reconocida, ni valorada, ni trabajada para generar un mayor provecho para toda la comunidad escolar.

Otro dato que justifica el porqué sería necesario mejorar la convivencia entre culturas se debe a que podemos constatar que al 50 % del alumnado de estos estados no le gustaría nada convivir con otros grupos culturales presentes en sus estados. Sin embargo, en estos estados se observa más apertura a mantener relaciones con personas de otros estados o países. Este tipo de situaciones no sorprenden, lamentablemente, cuando el 17 % del profesorado de otro estudio menciona no aceptar que ningún indígena viva en su casa (Este país, 2005).

***El alumnado que pertenece a comunidades en donde la mayoría habla una lengua indígena, percibe mayor discriminación con respecto a la manera de vestir o a lengua que se habla, que alumnado que pertenece a localidades donde la mayoría es castellanoparlante.*** Esto se sostiene porque se evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos con respecto a la forma de vestir (sólo un 44,6 % del alumnado que habita localidades mayoritariamente castellanoparlantes se sintió discriminado por su forma de vestir, frente a un 55,4 % de alumnado que habita localidades donde la mayoría habla una lengua indígena). En lo que respecta al ser discriminado por la lengua, aunque las tendencias son parecidas, no se evidenciaron diferencias significativas.

Una posible causa de las percepciones de discriminación en el escenario de la diversidad cultural y lingüística puede explicarse bajo el planteamiento de Panikkar (2006), quien afirma que el encuentro entre culturas está atravesado por cinco momentos, que van desde el aislamiento y la ignorancia, hasta la convergencia y el diálogo. Estas fases yo las trasladaría hacia el comportamiento individual de cada persona, y diría que cada uno vamos pasando por estas fases de acuerdo al tipo de relaciones que vayamos estableciendo con personas de otras culturas. La meta sería alcanzar un punto de convergencia y diálogo con todas las personas de las distintas culturas con las que interactuemos a lo largo de nuestra vida.

***El alumnado que ha sido víctima de discriminación en determinados aspectos presenta una menor sensibilidad intercultural.*** Las medias del alumnado que tiene una mayor discriminación en rasgos físicos, situación económica y desempeño escolar son menores a los que no tienen esta percepción. Es interesante destacar que no se detectaron diferencias significativas de este cruce en forma de vestir o el hablar alguna lengua indígena.

***El reconocimiento de la diversidad es una condición para ser más sensibles a la interculturalidad, independientemente del tipo de localidad que se habite.*** Esto es, alumnado que reconoce la diversidad cultural es significativamente más sensible a la interculturalidad que quien no la reconoce. Esta situación se da independientemente del tipo de localidad que habite



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

el alumnado, ya sea esta una localidad mayoritariamente castellanoparlante o una localidad donde la mayoría habla una lengua indígena. Sin embargo, donde sí se observa una diferencia es con respecto a personas que tengan una mayor relación con personas de otra localidad, estado o país.

***Internet es una herramienta poderosa, aunque no indispensable para establecer relaciones interculturales.*** Bajo la circunstancia de la lejanía de los pueblos indígenas de las grandes urbes, esto resultaría un medio positivo, así como también para el impulso de relaciones con personas de otros estados, e incluso otros países.

Se constata que aunque en el discurso el término de interculturalidad esté bastante bien posicionado, en la práctica aún falta mucho por hacer. Esto lo sostenemos porque incluso la misma SEP no considera en los pilotajes (de nuevas propuestas curriculares) a comunidades que cuenten con porcentajes importantes de personas que hablen alguna lengua indígena.

- Componente de Sentimiento de Pertenencia

***El alumnado se siente más perteneciente a su microsistema que al macro,*** como lo apunta la teoría. Una evidencia de esto es que el 69 % de la muestra se siente muy perteneciente al lugar donde vive actualmente, mientras que sólo un 30 % se siente muy perteneciente al mundo.

***El hecho de que el alumnado se relacione con personas que se encuentran fuera de su comunidad, hace que el Sentimiento de Pertenencia se abra hacia horizontes más macros.*** Una evidencia de ello es que el alumnado del estado de Morelos, que refiere relacionarse frecuentemente con personas de otros barrios, localidades, estados y países, es quien tiene un Sentimiento de Pertenencia más elevado hacia territorios más alejados que a la propia ciudad en la que vive. Por su parte, el alumnado del Estado de México, que mantiene poca relación con personas de otros estados, tiene un Sentimiento de Pertenencia más arraigado a lo local y perciben mayor discriminación. Un ejemplo concreto es que el 93 % del alumnado de Morelos dice tener una relación frecuente con personas de otros estados, en contraste con el 72 % del alumnado del Estado de México.

***El estado desempeña un papel importante como variable del Sentimiento de Pertenencia, sobre todo en el sentido de tener una mayor o menor relación con personas ajenas a la comunidad.*** Esto se puede atribuir, en el caso de nuestro estudio, a condiciones geográficas y socioeconómicas del territorio. Una evidencia de ello es que el estado de Morelos, al ser un

estado con un clima ideal, se ha convertido en un destino turístico de gran importancia, que muestra una mayor relación entre los autóctonos y personas de otros estados, e incluso de otros países.

***El alumnado se siente más perteneciente al mundo que a Latinoamérica y al Continente Americano.*** Esto se debe a que estos dos últimos tipos de pertenencia son muy poco trabajados a nivel curricular. Sólo el 19 % de la muestra se siente muy de Latinoamérica y un 20 % de América, cuando lo que se esperaría, según la teoría, es que hubiera un Sentimiento de Pertenencia primero a Latinoamérica, luego al Continente Americano y finalmente al mundo.

El SP que se visualiza para Latinoamérica ayudaría a la creación y/o al fortalecimiento de lazos culturales entre la sociedad civil, lo cual podría dar a la región la fuerza necesaria para potenciar soluciones que han ido dando algunos países al principal problema que los aqueja: la desigualdad social. Esto lo mencionamos debido a que actualmente, aunque haya relaciones entre los países de Latinoamérica, éstas se han centrado principalmente en relaciones comerciales, que han incrementado el problema de la desigualdad.

***Prima en el alumnado una identidad cívica sobre la cultural.*** Es muy interesante encontrar que casi el 100 % del alumnado destaca sentirse muy mexicano y alrededor de 2/3 partes del alumnado expresa sentirse orgulloso de ser mexicano/a. Este fuerte Sentimiento de Pertenencia hacia lo mexicano puede provenir del “éxito” de la implementación del nacionalismo a principios del siglo XX, y aunque es cuestionable actualmente por el hecho de residir en un patriotismo poco crítico, es también un punto de partida afectivo importante de la FC.

***El Sentimiento de Pertenencia a una identidad cultural indígena no está siendo exclusivo de alumnado que habita localidades en donde mayoritariamente se habla alguna lengua indígena, existe alumnado que habita en localidades mayoritariamente castellanoparlantes que destacan este sentido de pertenencia incluso por encima del grupo denominado mestizo. Esta situación nos habla de la existencia de lo que hemos denominado las Múltiples Pertenencias.*** Una evidencia puntual de esta conclusión es que casi un 40 % de alumnado que habita en localidades mayoritariamente castellanoparlantes reconoce sentirse algo o muy perteneciente a la categoría denominada *indígena*. Este autoreconocimiento que hace el alumnado nos lleva a pensar que lo que hemos llamado Múltiples Pertenencias se encarna en parte de nuestro alumnado. Esto además se constata con palabras propias del alumnado, pues cuando refería sentirse orgulloso/a de su ser indígena, también destacaba su orgullo por ser mexicano/a. Aunque sean pocas este tipo de menciones, el binomio orgullo indígena-

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

mexicano/a se presenta consistentemente. Esto nos hace pensar sobre el hecho de que el nacionalismo inculcado desde principios del siglo XX, ha llegado a tocar y a marcar las poblaciones indígenas.

*Se otorga un mayor valor al conocimiento de las personas como un indicador del sentirse parte de una comunidad por encima del hablar el mismo idioma, incluso en estados donde se ha encuestado alumnado que habita en localidades donde la mayoría habla alguna lengua indígena.* Esto es, un 60 % se decanta por mencionar que el conocer gente de la comunidad lo hace sentirse perteneciente a ésta, mientras que un 51 % expresa que es el hablar el mismo idioma lo que lo hace sentirse parte de ella. Este hecho nos da pie para pensar en la importancia del reconocimiento de la diversidad desde lo cultural, ya que curricularmente se le está dando una mayor visibilización a cuestiones de la lengua.

- Componente de Competencias Ciudadanas.

*Los niveles de conocimiento y comprensión de la democracia por parte del alumnado son bajos, a pesar de que la democracia es uno de los temas en los que más se profundiza tanto en el programa de FCyE de 2006 como en el de 1999. Algunas causas de estos bajos niveles pueden ser las metodologías empleadas para su enseñanza y el contexto, que no está actuando como fijador de los aprendizajes.* Por ejemplo, sólo un 40 % del alumnado considera que es bueno ir a votar. Sin embargo, un aspecto que se puede destacar como alentador es que el alumnado en general alcanza a distinguir entre las acciones que resultan positivas y negativas para la democracia.

La situación en relación con los bajos resultados en lo que a democracia se refiere puede atribuirse a varios factores, no ya centrados en la amplitud del tema, porque ya vimos que está generosamente abordada, sino en la metodología o en la cultura escolar. En la metodología, en el sentido de que las prácticas centradas en el profesorado en vez de en el alumnado están obstaculizando posiblemente una apropiación eficiente de los contenidos. Lo anterior lo mencionamos como resultado de haber analizado los programas de estudio y haber observado que aunque se insiste en metodologías participativas, éstas no están lo suficientemente destacadas o la propia construcción del programa no hace de esto algo más natural. Por otro lado, cuando nos referimos a que quizá sea la cultura escolar la que frene la apropiación de los contenidos de democracia, apelamos al hecho de que el contexto escolar o el contexto en general no está actuando como un fijador de lo que el alumnado está aprendiendo teóricamente sobre democracia. Es otras palabras, probablemente no haya una cultura democrática lo

suficientemente fuerte que este sosteniendo los frágiles hilos del aprendizaje democrático, los cuales sólo se fortalecen en la práctica. Destaca también la poca confianza que el alumnado tiene de instituciones como partidos políticos, en las autoridades para gobernar los municipios y en la policía.

***Existe una correlación positiva y significativa entre el Juicio Crítico y el Conocimiento y Comprensión de la Democracia.*** Esta conclusión resulta un dato sumamente interesante y esperanzador, debido a que resulta una evidencia concreta de que un Juicio Crítico alto impacta en la comprensión de la democracia.

***Los resultados con respecto a los niveles del juicio crítico son bajos, como los de conocimiento y comprensión de la democracia.*** Una evidencia de ello son los bajos resultados en la escala de acciones que buscan reflejar un Juicio Crítico sólido, y el reactivo que busca saber si el alumnado es capaz de distinguir entre un hecho y una opinión. En este reactivo, sólo el 28 % de la muestra distinguió correctamente una opinión entre diversos hechos, y el 23 %, un hecho entre diferentes opiniones.

Aunque se observan también resultados positivos con respecto a algunas acciones sobre lo que comprende el Juicio Crítico, éstas son acciones bastante tradicionales, como el hecho de que la mayoría del alumnado menciona defender *Algunas veces* o *Siempre* su postura con conocimiento de causa (90 %).

Las implicaciones de tener un alumnado con niveles bajos en el Juicio Crítico es que el resto de Competencias Ciudadanas no estarán fortalecidas y, por ende, no se consolidarán en Participación Ciudadana. Esto lo sostenemos porque los resultados nos señalan que existe una relación entre Juicio Crítico y Conocimiento y Comprensión de la Democracia; es decir, a mayores niveles de Juicio Crítico, mayor Conocimiento y Comprensión de la Democracia. Esto es una cuestión positiva, porque nos asegura que al apostar fuertemente por el Juicio Crítico y tener resultados positivos, impactaremos en la importante competencia sobre el Conocimiento y Comprensión de la Democracia.

Los bajos niveles de Juicio Crítico en general pueden atribuirse a la falta de discusión con el profesorado por el miedo que menciona a que las discusiones deriven en violencia, y también a los bajos niveles de lectura de comprensión, los cuales se evidencian en las pruebas de PISA en los últimos años en el ámbito de lectura.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

***Los buenos resultados en la conceptualización de los valores cívicos dependen en gran medida del abordaje que de ellos se haga en los planes y programas de estudio.*** Los valores cívicos con mejores resultados fueron los de respeto (63 %) y los de solidaridad (59 %), por encima de los valores de libertad (46 %) e igualdad (45 %). Esto puede deberse a que, tanto en el Programa de Estudios de 1999 como en el de 2006, se abordan más ampliamente los valores de respeto y solidaridad.

Asimismo, es posible pensar también que el valor de la solidaridad está más arraigado en sociedades latinoamericanas que en anglosajonas, debido a que las primeras vivencian valores más relacionados con cuestiones de tipo comunitario, como lo señala Hofstede (1989).

Las implicaciones de que el alumnado tenga claridad sobre estos valores cívicos apuntan a que se pueda posicionar de buena manera frente a los Derechos Humanos y principios de la democracia.

### *- Componente de Participación Ciudadana.*

***El alumnado sabe que la participación es una herramienta para el bien común, pero por el momento se mueve por intereses más individuales.*** Esto se justifica bajo el hecho de que el 43 % de la muestra menciona que la participación sirve para la solución de problemas (esta concepción se puede atribuir a que la piensan como una herramienta de convivencia para el bien común). Sin embargo, contrasta con el tipo de actividades que preponderantemente dicen realizar, como es la participación en actividades deportivas y culturales. Eso puede deberse a que, como ellos mismos lo mencionan, la justificación para participar en actividades es la de *convivir con otros jóvenes*.

Asimismo, se observa poca participación en actividades académicas (asambleas, votaciones).

***La participación escolar se posiciona en primer lugar, seguida de la participación en acciones relacionadas con el medio ambiente y la participación en la comunidad; sin embargo, los niveles de la participación en general son muy bajos. Esto, a pesar de ser la participación uno de los contenidos más abordados en el programa de FCyE junto con la democracia y los Derechos Humanos.*** Esto es, las medias de las tres escalas que miden la participación (participación en la escuela, en la comunidad y por el cuidado del Medio Ambiente) se encuentran por debajo del nivel intermedio. El que la participación en la escuela

se posiciona en un primer lugar se empata con los postulados teóricos de Cabrera et al. (2005), quienes mencionan que la participación ciudadana comienza a gestarse en la escuela.

El hecho de que las acciones para el cuidado del Medio Ambiente sean más practicadas por el alumnado que las que tienen que ver con la comunidad puede deberse (como ya se comentó anteriormente) al abordaje profundo y transversal en los programas de estudio. Es más, algunas investigaciones sostienen que el cuidado del medio ambiente es más abordado que la instrucción del sistema político mismo (Torney-Purta et al., 2001). Esto nos hace sugerir que los logros en este aspecto pueden deberse al currículum escolar.

***La participación es la dimensión del modelo que se relaciona con todas las demás dimensiones.*** Esto nos habla de que está siendo la participación escolar un elemento que aglutina al resto de acciones para la FC. Lo anterior puede deberse a sus características intrínsecas, es decir, quien evidencia participación en la escuela es porque de alguna u otra manera también se implica y compromete fuertemente en otras acciones. Además, la participación escolar es uno de los contenidos más abordados, si no en todo el currículum de FC, sí en la asignatura de FCyE, aunque sea a un nivel prescriptivo.

Puede resultar paradójico hablar de que la participación es un elemento aglutinador de todas las dimensiones y además muy abordado curricularmente, y al mismo tiempo, señalar niveles bajos en la participación. Nuestra reflexión ante tal paradoja es que: ***Aunque los contenidos estén presentes en el currículum escolar, no todo el alumnado aprehende estos contenidos, dadas sus particulares situaciones.*** Entre ellas, cabe destacar el nivel de estudios de los padres y madres, las metodologías empleadas por el profesorado, la falta de una cultura democrática en la escuela que promueva la participación e incluso las ideas macro expuestas por autores como Torney-Purta et al. (2001), las cuales señalan que los países latinoamericanos no tienen tanta tradición en participación como los países europeos.

***El plan de estudios sí está influyendo en el alumnado, ya que está participando más en la escuela que en ningún otro lugar, pero dicha influencia debería enfatizarse, sobre todo, en actividades académicas (votaciones de jefe de grupo, etc.).*** La participación resulta un elemento polémico en el estudio, dado que es un tema ampliamente abordado en el programa de FCyE. Sin embargo, vemos que es un tema abordado más a un nivel macro que a un nivel aterrizado en la realidad del alumnado. Sin embargo, vemos en la encuesta que las acciones de mayor participación del alumnado están en la escuela, aunque sobre todo en actividades deportivas y culturales.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Esta cuestión de relacionar los buenos resultados al hecho de que sean abordados en el programa de estudios no es una reflexión exclusiva de la participación. Hemos visto a lo largo de las conclusiones que hay buenos resultados con respecto a valores cívicos y a cuestiones de medio ambiente que pueden atribuirse a su amplio abordaje en los programas de estudio. Sin embargo, también vemos que hay resultados muy bajos en Conocimiento y Comprensión de la Democracia, participación y cuestiones de interculturalidad que, aunque estén muy consideradas en los planes y programas de estudio, los aprendizajes no se ven reflejados en los resultados del alumnado. Lo anterior nos lleva a concluir que ***a pesar de que el hecho de que estos contenidos estén en el curriculum de FC, no son suficientes para que el alumnado se apropie de ellos, es decir, el contexto escolar y de la comunidad tienen que reforzarlos, es decir debe existir a la par de la presencia de los contenidos de estudio una cultura democrática escolar y en el contexto que permita fijar y vivenciar los aprendizajes de la FC.***

### **7.2 Propuesta de mejora**

Para responder al objetivo de *elaborar una propuesta de mejora para fortalecer el currículum de Formación para la Ciudadanía de Secundaria en México*, a continuación se esbozan algunas acciones que podrían funcionar para el contexto en donde se pretende aterrizar el presente trabajo.

La propuesta se construye no sólo a partir de los resultados empíricos, sino también de la revisión del marco teórico. Por lo anterior consideramos pertinente organizar el presente apartado a partir de los elementos clave considerados para la FC en el capítulo dos.

Dentro de la propuesta se pondrán observar tanto aspectos macros relacionados con la FC, así como cuestiones específicas, es decir, aterrizadas de forma precisa en el alumnado. El propósito de apuntalar en ambos sentidos es que el marco legal y la práctica se encuentren en la mitad del camino, lo que facilitará, por un lado, el aterrizaje de lo legislado en este campo, mientras que, por otro, la realidad del centro, del aula, del profesorado y del alumnado en sus actuaciones de ciudadanía encontrará un eco legal.

Las propuestas aquí presentadas, fruto del trabajo de investigación, se acomodan de la manera que en este momento nos parece la más consecuente. Sin embargo, somos conscientes de que pueden existir otras maneras de combinarse. Lo que proponemos en concreto es que se tengan muy en cuenta los elementos aquí expuestos para cualquier tipo de decisión relacionada con la

mejora de la FC. Otra cuestión es considerar la interrelación que existe entre los elementos clave, aunque con fines de estudio se desarrollarán de forma independiente, y cuando sea necesario se explicitarán los puentes entre uno y otro elemento.

*1. El contexto, cómplice vinculado abiertamente con la formación escolarizada*

- Evidenciar la corresponsabilidad que tiene gobierno, escuela y sociedad civil en general para la construcción de una Cultura Democrática, que soporte las acciones democráticas que en cada ámbito se intentan realizar (gobierno, escuela y sociedad civil), si no será en vano cualquier acción hecha desde alguna de estas instancias. Es importante advertir cómo este trinomio debe estar presente en todas y cada una de las acciones relacionadas con el contexto para que realmente sea este un tejido que soporte a la FC.
- Asumir la responsabilidad de brindar una educación secundaria equitativa y de calidad para toda la población mexicana es una tarea del gobierno en esta Cultura Democrática, mientras que la sociedad civil deberá exigir sistemáticamente este derecho y cumplir con la obligación de asistir.
- Impulsar la discusión sobre el curriculum de FC desde la escuela, la sociedad civil y el gobierno, lo que hará que, al ser una discusión viva, siempre se esté construyendo hacia su mejora.
- Exigir desde la sociedad civil que el SNTE modifique sus formas de elección de líderes sindicales, para que pueda ser una instancia con la autoridad moral plena para pugnar por valores democráticos en la enseñanza.
- Reconocer la pluriculturalidad del país como punto de partida para la construcción de procesos de interculturalidad. En palabras de Essomba (2006), “La creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos y culturales distintos” (p. 44).
- Ofrecer desde las instancias de la comunidad actividades de participación, específicamente acciones de Aprendizaje Servicio, en donde se observen beneficios recíprocos, tanto para el alumnado como para la comunidad. Se verán atravesados



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

siempre por procesos reflexivos en donde se pongan en evidencia los aprendizajes del alumnado y las mejoras en la comunidad.

- Aprovechar las estructuras de los comités de Participación Social para impulsar sistemáticamente actividades hacia la comunidad.
- Incentivar la metodología de Parejas Lingüísticas proveniente del Proyecto de “Voluntariado por la Lengua” impulsado por la Generalitat de Cataluña y el Consorcio para la Normalización Lingüística (CPNL)<sup>189</sup>. Aunque este programa puede generarse desde la escuela misma, lo hemos ubicado aquí porque consideramos que la comunidad tiene también que adoptarlo, desarrollarlo, evaluarlo y vivenciar sus beneficios.

### 2. *El curriculum para la Ciudadanía Democrática e Intercultural en México*

En este apartado señalaremos primero algunas propuestas generales relacionadas con el curriculum y posteriormente acciones concretas sugeridas a los documentos que hemos denominado el curriculum de FC. Este apartado resulta una de las propuestas más amplias debido a que desde un principio se ha considerado el punto de partida para una FC sólida.

- Propuestas generales:
  - o Adoptar un modelo de FC para responder de una manera orgánica y organizada a la compleja situación de la FC en México. En este caso, se propone la adopción del MFCDEI, el cual se rige bajo el enfoque por competencias.
  - o Emplear los criterios de Coll (2007), *los básicos indispensables y los básicos deseables*, para establecer los contenidos que tendrían que estar presentes dentro del MFCDEI, con el propósito de no saturar el curriculum. Debido a que muchos de los contenidos del programa 2006 son los que

---

<sup>189</sup> El programa consiste en poner en contacto a una persona que tiene conocimientos básicos de catalán, pero que todavía no lo habla, con otra persona que lo habla habitualmente. A partir de aquí, y durante un mínimo de 10 horas, las dos personas se reúnen donde quieren para hablar en catalán de los temas que ellos mismos eligen. Esto supone una mejora de la competencia comunicativa en la persona que empieza a hablar y, a la vez, facilita que la persona que habla catalán habitualmente se acostumbre a no cambiar de lengua innecesariamente. Este tipo de estrategias se pueden adaptar a sociedades como la mexicana, en donde el intercambio se realice entre personas que hablan castellano y alguna o varias lenguas indígenas.

contempla el modelo, se propone la revisión de los contenidos actuales, tanto a través del MFCDEI como de los criterios de Coll, mencionados anteriormente.

- Plantear los contenidos a través de metodologías participativas. Es decir, no debe presentarse simplemente un listado de tópicos sobre la democracia, sino acciones en donde se ejercite ese contenido. Aunque esto pareciera contradecir el ideal sobre un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, si dichas acciones están correctamente planteadas, el elemento teórico quedará como un aprendizaje significativo en el alumnado y no habrá tal desequilibrio.
- Abordar en el curriculum el tema de los sindicatos, lo cual ayudará al alumnado a sensibilizarse con respecto a este tema y exigir sindicatos democráticos.

- Curriculum de FC en México

Los documentos que conforman lo que se ha denominado el curriculum de Formación para la Ciudadanía, dígase, Programa Sectorial de Educación 2007-2011, Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética 2006, Programa de Estudios de los Campos Formativos de la asignatura estatal: Lengua y Cultura Indígena, y Formación para una Ciudadanía Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad, tendrían que homologar términos y enfoques. Lo anterior, debido a que identificamos que muchos de estos se abordan de manera distinta en los diferentes documentos o, definitivamente, hay aspectos de los enfoques que se suprimen.

Si la FC en México apostara por el Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural y lo destacara en todos los documentos que conforman el curriculum de FC, la claridad sobre los propósitos de la misma permitiría actuaciones más contundentes en el ámbito de nuestro interés. El profesorado identificaría fácilmente la conceptualización y los componentes que comprende la FC y, al hacer el abordaje de determinado tópico, sabría en qué momento del proceso se encuentra, dado que, como se ha insistido, es común que los contenidos en FC se superpongan. Con este modelo se estaría combatiendo el etnocentrismo que aún se observa en algunos lineamientos de lo que conforma el curriculum de FC y, por ende, de las actuaciones del profesorado. Evidencia de ello es el hecho de que, aunque se enuncie que los

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

procesos de interculturalidad son para todos y todas, persiste en general una carga de acciones enfocadas a los grupos indígenas y no a la reflexión y trabajo crítico que debe hacer el resto de la población sobre su propia cultura y las demás.

Una vez dicho lo anterior, abordemos cada uno de los documentos que conforman el curriculum de Formación para la Ciudadanía.

### a) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.*

Este programa caducará el próximo año, por lo que los cambios que a continuación se proponen no se podrán realizar para el mismo documento, pero sí considerarse para la elaboración del próximo documento de la misma naturaleza, es decir, el documento que rijan los lineamientos educativos del periodo que abarque del 2013 al 2018 en todo el territorio mexicano. Es importante considerar que hay acciones propuestas que se mencionan dentro de este documento y no de forma particular en los diferentes Programas de Estudio que consolidan el curriculum de FC, esto debido a que mientras estén planteadas en el documento más macro sobre los lineamientos de la educación debe implicar que estos puntos serán por *default* tomados en consideración en el resto de documentos.

Las propuestas para el fortalecimiento de este documento se enuncian a continuación:

En los objetivos...

- Evidenciar la adopción del Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural para la FC y expresarlo así en el objetivo del documento que se relacione específicamente con la FC, de tal manera que en las *estrategias y líneas de acción* se profile claramente la concepción del modelo, sus principales componentes y su contextualización.
- Precisar en ese mismo objetivo que, aunque el fin último es una Ciudadanía Democrática e Intercultural, la Ciudadanía Intercultural es un medio indispensable para el logro de una Ciudadanía Democrática real.

A lo largo del documento...

- Impulsar la noción y la vivencia de una *ciudadanía como proceso*, con el propósito de que el alumnado se implique activamente en su comunidad local, nacional, regional y

global. Es importante que lo nacional se entienda como una noción de territorio construido políticamente, el cual aunque es un hecho innegable actualmente no debe de caer en fundamentalismos, ni en expresiones de exclusión hacia otros seres humanos. Sino que debe vivenciarse como un nivel más para poder continuar sintiéndonos parte y participando de comunidades más amplias (regionales y globales).

- Repensar la noción de nación desde un enfoque crítico y posmoderno, bajo la consideración de que precisamente estamos en un tiempo de cuestionamiento a los estados nación.
- Destacar que los procesos de interculturalidad se consolidarán realmente cuando se establezca una comunicación auténtica entre personas de diferentes culturas. Este principio debe estar muy presente cuando se establezcan las *estrategias y líneas de acción* dentro del PSE que busquen la interculturalidad. El que haya otras estrategias y líneas de acción que ayuden a preparar el camino para esta comunicación, como por ejemplo la valoración de las propias lenguas y su uso común, es algo fundamental, pero debe quedar claro que aún no es el proceso intercultural en sí. Esto para que no se piense, por ejemplo, que impulsar un proyecto en donde las narraciones de niños y niñas indígenas sobre su experiencia escolar se recoja en un libro sea en sí una experiencia intercultural. Será una experiencia intercultural si las narrativas se escriben entre dos personas de culturas distintas o, acaso, si esta publicación es leída por niños o niñas de otras culturas, y estos niños y niñas lectoras escriben una carta a los niños y niñas narradores, diciéndoles en qué medida su vida se parece a la de ellos/as y estos/as les responden. Por lo anterior, es de resaltar que debe quedar muy claro qué acciones son en sí interculturales y cuáles son las que están preparando el camino para ello, esto con el propósito de no quedarse en un primer escalón en la búsqueda de la interculturalidad.
- Ubicar los principios más sustanciales de la Interculturalidad dentro del objetivo que se relacione con la Formación para la Ciudadanía, para que quede claro que la Interculturalidad se encuentra en el horizonte de la Ciudadanía, más que en la erradicación de las brechas sociales. Así, el enfoque corresponsabilizará a todos y todas las ciudadanas y no se cargará simplemente a las poblaciones tradicionalmente afectadas por este tipo de fenómenos (culturas indígenas) como las que tienen que hacer algo para que la Interculturalidad funcione.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

- Dejar de concebir la Interculturalidad como un tema emergente e impulsarlo como un tema de la máxima importancia, dado que los procesos interculturales serán los que, entre otras cosas, sienten las bases para una democracia real en el país.
- Dar el justo abordaje a las expresiones artísticas como un medio para fortalecer los procesos interculturales, esto es, evitar que se caiga en temas de folclore cuando se habla de culturas, tradiciones y costumbres, porque lo que se “fortalece” en muchas ocasiones son los estereotipos y los prejuicios.
- Equilibrar las acciones que apuntan hacia procesos de interculturalidad, tanto en la cultura mayoritaria (mestiza), como en la cultura indígena o de los afrodescendientes y extranjeros, ya que actualmente se percibe una tendencia de estrategias y líneas de acción dirigidas a la comunidad indígena. Asimismo, debe percibirse que la diversidad a la que se refiere el documento contemple en la misma medida la diversidad cultural como la lingüística, dado que en el actual programa se percibe que se pone un mayor peso en lo lingüístico, cuando los procesos interculturales apuestan por atender a todos y todas los que conforman la diversidad, tanto desde una perspectiva lingüística como cultural. Los enfoques sobre los procesos interculturales pueden sustraerse del Campo Formativo de Lengua y Cultura Indígena, en donde están pertinentemente planteados.
- Fomentar una reflexión profunda por parte de la cultura mayoritaria sobre su propia cosmovisión, costumbres, tradiciones e idioma, para que al conocerse y ser crítica consigo misma sea capaz de respetar y también ser crítica con otras culturas. Lo mismo debe hacerse con el resto de las culturas presentes en el territorio mexicano.
- Impulsar Competencias Ciudadanas en donde se visualice a la democracia más allá de un sistema político, como una forma de vida. Asimismo, asegurarse de que el Conocimiento y la Comprensión de los Derechos Humanos y Fundamentales son la base de la democracia.
- Adoptar el término de Juicio Crítico, tanto en las estrategias y líneas de acción dentro del objetivo referente a la Formación para la Ciudadanía, como en el resto, para que dentro de este término se visualicen claramente las acciones que van encaminadas a poseer una postura frente a las cosas, a la defensa de esa postura misma y a la distinción entre hechos y opiniones, que es lo que permitirá una transformación de la sociedad hacia la vivencia plena de la democracia.

- Perfilar acciones de Participación Ciudadana dirigidas específicamente al alumnado, debido a que actualmente se observa la participación desde una perspectiva más macro. Estas acciones deben implicar una participación comprometida, creativa y crítica de las personas a un nivel local, nacional, regional (Latinoamérica) y global.
- Explicitar el Sentimiento de Pertenencia a lo local, nacional, regional (latinoamericano) y global, así como la noción y acción de las Múltiples Pertenencias.
- Brindar los lineamientos técnicos para que las escuelas comiencen a regirse bajo los principios de lo que hemos llamado la Escuela Democrática. Ello es posible dado que en México se ha apostado por Escuelas de Calidad y Escuelas Seguras. El planteamiento de Escuela Democrática solucionaría de raíz lo que las escuelas anteriores intentan subsanar. La idea es que todas las escuelas se gestionen bajo el paradigma democrático, aunque por cuestiones metodológicas puede empezarse con una muestra, pero con el propósito de ampliarse a todas con mecanismos más afinados.

b) *Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética*

Es importante destacar que, si no se adoptara por completo el Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural, las propuestas sugeridas en relación a los componentes del modelo pueden ser enfatizadas tanto en la propia planeación del profesorado como por las casas editoriales que elaboran los libros de texto. Es posible que algunas de las propuestas que a continuación se enuncian vayan en el mismo sentido que algunas de las que se sugieren para el PSE; sin embargo, cabe hacer su mención, pues lo que en ellas se sugiere es una recomendación más aterrizada por el tipo de documento. Las propuestas a este programa se enuncian a continuación:

- Reorganizar los contenidos ya existentes en función del Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural, de la forma en cómo se mencionó anteriormente y desarrollar los nuevos conceptos que propone el modelo.
- Establecer actividades prácticas en donde el alumnado pueda identificar la noción de *ciudadanía como proceso*. Asimismo, es importante que tenga claro qué es a lo que se le llama *ciudadanía como estatus*.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

- Fortalecer las nociones de que un buen ciudadano también es aquel que se implica en temas políticos y no sólo en cuestiones del Medio Ambiente.
- Impulsar el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, a través de establecer interacciones, ejercicios vivenciales de comunicación, diálogo entre alumnado de diferentes culturas, tanto locales como nacionales, regionales (Latinoamérica) y globales, con el propósito claro de que éstas apoyen el proceso intercultural en sí. Hay que tomar muy en cuenta las posibilidades reales de este contacto; es decir, si nos encontramos en una escuela monocultural habría que buscar los mecanismos para que el alumnado se relacione con personas de otra cultura, este contacto se puede establecer, vía electrónica (correo electrónico, *Facebook*, *Skype*, *Twitter* o correo tradicional); si, en cambio, se trata de un espacio aparentemente monocultural, es decir en donde exista diversidad cultural y lingüística pero que no haya consciencia de ello en el grupo, habrá que establecer mecanismos para evidenciar la presencia de las distintas culturas e idiomas en el aula, en un clima de respeto, para después potenciar un diálogo más abierto y sincero. Una tercera posibilidad es la presencia evidente de diversidad cultural y lingüística en el grupo; en este caso, el profesorado tendrá que cerciorarse sobre el tipo de relaciones que se establecen en el grupo, potenciar las relaciones positivas y erradicar las negativas. En este diálogo, lo que tiene que predominar es la búsqueda de los puntos en común.
- Fomentar un Sentimiento de Pertenencia a Latinoamérica con el propósito de que los lazos culturales fortalecidos permitan enfrentar de manera regional el problema que tanto nos aqueja: la desigualdad social.
- Adoptar el término de *Múltiples Pertenencias*, debido a que, aunque se vislumbran ciertas acciones a su favor, no se visualiza claramente todo lo que este concepto puede aportar. Dadas las características de la sociedad mexicana, consideramos que esta concepción puede implicar un elemento muy positivo en la identidad de su población, además de que es un elemento de partida para que los procesos interculturales sean posibles. Estos procesos podrían basarse en un modelo ecológico que contemple tres niveles de comportamiento humano: cognitivo-emocional, afectivo y conductual, como lo propone Essomba (2006) para su propuesta de *Escuela Intercultural e Inclusiva*.
- Abordar los Derechos de los Indígenas, cuando se hable de los Derechos Humanos y Fundamentales.

- Adoptar el término de Juicio Crítico con el propósito de visualizarlo más claramente como una Competencia Ciudadana que impacte en el conocimiento y en la comprensión de la democracia y, por ende, en la participación. Lo anterior, debido a que, aunque en el programa de FCyE se observen acciones más concretas relacionadas con esta competencia que en el PSE, el que no se identifique claramente que apuestan por el término de Juicio Crítico puede desdibujar sus intenciones.
  - Asumir el término de *Competencia Comunicativa Intercultural* bajo el mismo enfoque en que lo aborda la asignatura de *Lengua y Cultura Indígena*. El caso de esta competencia es parecido al del *Juicio Crítico*, dado que, aunque hay acciones relacionadas con ésta, no logran identificarse como un conjunto de actividades que buscan fortalecer dicha competencia.
  - Plantear más sugerencias prácticas para que las actividades en la escuela sean más vivenciales y logren atrapar el interés del alumnado para participar.
  - Ubicar lo que actualmente es el último bloque del programa, que consiste en la realización de un proyecto relacionado con la comunidad, al principio. De esta manera, el problema diagnosticado sería el hilo conductor de toda la asignatura, lo que paliaría el problema de estar trabajando en abstracto o fragmentadamente los contenidos, y que el profesorado se enfrente a la falta de tiempo por ser el último bloque. El cambio de posición del bloque cinco requeriría de adaptaciones para que el resto de los bloques quedaran pertinentemente planteados. Es más, es aquí donde cabe esbozar que este tipo de proyectos debe tener el perfil de los proyectos de Aprendizaje Servicio.
  - Brindar más espacio a los contenidos relacionados con la equidad de género, de tal manera que estén a la altura de los contenidos más abordados o que se visualicen claramente como transversales.
- c) *Campos Formativos de la Asignatura Estatal: Lengua y Cultura Indígena y Formación para la Ciudadanía Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad*

Las propuestas que aquí se realizan, además de que pueden incorporarse a un nuevo programa de estudio a partir de tomar el MFCDEI como eje de la FC, pueden también realizarlas los estados mismos cuando realicen su propia planeación:



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

- Hacer evidente que las acciones de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena tienen como fin último la formación de una Ciudadanía Democrática. Si no, toda la riqueza de la asignatura puede verse limitada a acciones que trabajan por la diversidad cultural o lingüística, o incluso por la interculturalidad, lo cual es loable, pero sin un horizonte concreto.
- Evidenciar en la asignatura de Lengua y Cultura Indígena las competencias de conocimiento y comprensión de la democracia, Derechos Humanos y Valores Cívicos, así como la de Juicio Crítico, y vincularlas con la Competencia Comunicativa Intercultural, que tan ampliamente se aborda en esta asignatura con el propósito de poder consolidar la participación esperada.
- Equiparar en el Campo Formativo de FDCCL los Derechos Humanos con los Derechos Fundamentales, debido a que estos últimos son más enfatizados. Explicitar bien la vinculación entre ambos tipos de derechos, para que quede clara la supremacía de los Derechos Humanos sobre los Fundamentales. Así mismo, resaltar el elemento ético.

En lo que respecta a pilotajes, seguimientos y evaluaciones de los programas de estudio, se insta a considerar en todo momento muestras de comunidades donde exista población indígena. Esto lo resaltamos debido a que, para el PEI del programa de FCyE, no hubo ninguna localidad que contara con esta característica.

### *El centro educativo, espacio de ejercicio Democrático e Intercultural*

- Democratizar procesos tales como la organización escolar, la gestión pedagógica, la construcción del aprendizaje, la formación continua del profesorado, la organización cotidiana del trabajo de aula (la escuela debe dar las pautas, para que este último suceda), a través de acciones como la promoción del consenso y del disenso y la participación horizontal (igualitaria y equitativa), entre otras acciones. De esta manera, se tendrá una cultura escolar democrática que sirva de red para metodologías participativas más específicas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, trabajo por proyectos, Aprendizaje Servicio) que se den posteriormente en el aula, entre otras cosas, para fomentar la adquisición de principios democráticos.

- Impulsar el uso de tecnologías, específicamente Internet, en aulas de informática, debido a que esta es una herramienta potente que, además de evitar que se expandan las brechas sociales, es decir, que democratiza el conocimiento (pues es para todos y todas), sirve como un medio eficaz para establecer relaciones interculturales. Lo anterior, porque el elemento esencial en Internet es la comunicación y, si se fomenta que ésta se establezca con personas de otros barrios, localidades, municipios, estados, países y regiones, así como con personas de otras culturas del país o de otros países, fortalecerá y/o desarrollará la Competencia Comunicativa Intercultural, debido a que si se inicia y se mantiene será porque hay un diálogo auténtico entre las personas que participen en este sistema de comunicación.

### *El aula, espacio clave para la formación del Juicio Crítico*

- Fomentar un reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística en las aulas. Asimismo, formular estrategias acordes para que el alumnado sea capaz de explicitar su origen y entonces se trabaje en el aula misma el reconocimiento a la diversidad del país, comenzando por niveles micro. Es interesante destacar aquí que aunque la labor de la FC se visualice a nivel macro, las acciones deben comenzar en el microcontexto.
- Impulsar al alumnado a expresar continuamente su opinión en clase, a través de estrategias como la argumentación, el consenso y el disenso para fortalecer y desarrollar el Juicio Crítico. Impulsando el Juicio Crítico se procurará al mismo tiempo impactar por efecto dominó en el Conocimiento y Comprensión de la Democracia.
- Impulsar la discusión sobre temas políticos en el aula, en donde el profesorado esté apoyado por el mismo centro para el impulso de estos temas.
- Promover metodologías centradas en el alumnado (o lo que hemos venido llamando, metodologías participativas), en donde éste se pueda expresar, para cambiar el hecho de que no se participa porque las metodologías están centradas en el profesorado. Metodologías que fomenten el estudio personal y la iniciativa, así como las evaluaciones individuales y colectivas, los trabajos por proyecto, la clase cooperativa o colaborativa y el Aprendizaje Servicio.
- Impulsar proyectos de Aprendizaje Servicio en donde participen personas de colectivos diversos, modalidades educativas diferentes y edades de todo tipo. (En este tipo de

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

metodologías se debe apostar por el aprendizaje de los principios de la democracia, así como por una participación comprometida).

- Realizar ejercicios en los que se distingan hechos de opiniones.
- Realizar contrastes entre los planteamientos teóricos de los libros de texto u otro tipo de materiales impresos o electrónicos con la realidad del contexto; de esta manera, el alumnado será consciente de los desfases entre el ser y el deber ser.
- Formar al alumnado y crear las estructuras para que sea directamente él quien se sienta capaz y pueda resolver conflictos a través de una participación directa.
- Ejercitar el consenso como una forma habitual para la toma de decisiones.
- Dar protagonismo al delegado de clase como figura de responsabilidad, pero también como mediadora de conflictos en el salón de clase.
- Emplear Internet como medio de contacto entre las diferentes culturas.
- Diseñar acciones atractivas de participación del alumnado en asuntos académicos para que éste se interese en participar, así como ya lo hace en actividades deportivas y culturales.

*La formación inicial y permanente del profesorado, clave para garantizar el funcionamiento del MFCDEI*

### Formación Inicial

- Planear en prospectiva la articulación de la Formación Inicial del profesorado con los programas en vigor de Formación para la Ciudadanía del alumnado.
- Considerar ampliamente la Formación del profesorado de las normales, pues son éstos quienes en primera instancia deben estar formados bajo el enfoque de cualquier modelo de FC que se quiera implementar. En este caso, este profesorado deberá estar formado bajo el MFCDEI.

- Crear un modelo de formación propio para todo el profesorado y sus formadores, que se nutra tanto del MFCDEI como de la propuesta de ámbitos del modelo de formación para el profesorado en contextos multiculturales que propone Cabrera et al. (2006). Recordemos que estos ámbitos son: Competencia Cognitiva, Conocimiento y Compromiso con una filosofía multicultural, Desarrollo de Actitudes y Valores; y Competencias Pedagógicas. Mientras que los principios que sostienen dicho modelo son: la formación en educación multicultural antes de la intervención y la integración de contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza. La justificación de que sea para todo el profesorado, y no sólo para el profesorado de la Licenciatura de Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, responde a lo expresado en el Programa de FCyE (SEP, 2007b) sobre la vinculación de la Formación Cívica y Ética con todas las asignaturas.
- Procurar un modelo que potencie la formación de actitudes hacia la interculturalidad, y no simplemente se aborde la interculturalidad como un cúmulo de tópicos. Se debe tener especial cuidado en la forma en cómo se transmiten dichos contenidos pues, dado que es una temática delicada, si no se aplica bajo una metodología y enfoque correctos puede resultar contraproducente y, en vez de erradicar prejuicios y estereotipos, arraigarlos.
- Asegurar el hecho de que el profesorado crea en el trabajo por competencias, lo que hará que tenga una práctica menos centrada en sí mismo y más centrada en su alumnado, porque bajo el enfoque por competencias, el que construye es el sujeto que aprende o, en otras palabras, el que fortalece y/o desarrolla la competencia.
- Apoyar el rol socializador del profesorado, que va perdiendo a lo largo que avanza en los niveles educativos, pues muchas veces el profesorado de secundaria tiene un rol más académico, que lo que hace es que utilice más estrategias orientadas hacia el control, y de menos oportunidades de autonomía del alumnado.
- Abordar la FC no solamente en la Licenciatura de Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética, sino también en los programas del resto de los normalistas, debido a que la FC es un contenido transversal. Asimismo, habría de ser introducido en todas las licenciaturas, debido a que actualmente la mayoría del profesorado de secundaria proviene de alguna disciplina en particular (matemáticas,

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

física, química). En otras palabras, apostar al mismo tiempo por el modelo consecutivo, concurrente y en paralelo en la formación inicial del profesorado.

- Introducir en el curriculum de Formación Inicial del Profesorado contenidos relacionados con la educación para la democracia.

### Formación Continua:

- Introducir en el curso, llamado *Curso de Formación Inicial para profesorado en Servicio*, el MFCDEI. Esto, debido a que, como ya se ha mencionado, este curso se imparte a inicios del curso escolar a todo el profesorado que impartirá clases en secundaria durante ese ciclo. De esta manera, se asegurará que todo el profesorado conozca y vivencie la conceptualización, componentes y contextualización del modelo.
- Establecer dentro del *Catálogo de Formación Continua para el Profesorado en Servicio* talleres obligatorios para el profesorado que imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética. Estos talleres deberán estar relacionados con el comprender y vivenciar el MFCDEI, específicamente su conceptualización, contextualización (donde se aterriza el modelo), componentes y la interrelación de los mismos.
- La metodología que deberá aplicarse en los talleres es la de la investigación-acción, dado que, como señala Essomba (2006) junto con otros autores, la secuencia lógica que puede asegurar una exitosa formación para el profesorado es la de *práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica*.
- Los talleres de Formación Continua deben ofrecerse también a personal de oficinas centrales y estatales de la SEP y de CONAFE, así como a los Asesores Técnico Pedagógicos, directores de centro y subdirectores.
- La tarea de la SEP sería que alguna de sus propias direcciones desarrollen o soliciten a instituciones u organizaciones civiles que diseñen e integren los talleres propuestos al *Catálogo Nacional de Formación Continua para el profesorado en Servicio*.

*La evaluación, proceso permanente para la mejora de la práctica ciudadana*

A nivel macro...

- Realizar seguimientos regionales a los acuerdos o pactos que se realicen sobre cuestiones de FC y cómo estos se aterrizan en la currícula de los países. Lo ideal sería que dentro de los lineamientos de cada uno de los acuerdos o pactos se evidencien los procesos de evaluación a los que deberán someterse durante el proceso.
- Realizar acciones de seguimiento y evaluación, tanto a nivel de componentes y su interacción, como de operación integral del MFCDEI.
- Realizar seguimientos y evaluaciones de proceso a los programas de estudio en vigor, que comprenden la FC (los cuales son afectados por el MFCDEI), con el propósito de ir observando si se está cumpliendo con los objetivos proyectados y cómo es que se está cumpliendo, para poder realizar adecuaciones sobre la marcha que posibiliten la mejora continua de los programas.
- Realizar una evaluación sumativa, alimentada por las evaluaciones de proceso, antes de realizar modificaciones a los Planes y Programas de Estudio a nivel nacional.
- Implementar metodologías innovadoras para la evaluación. Preferentemente, se deberán explorar más las evaluaciones cualitativas: investigación-acción, evaluación participativa y estudios de caso.
- Incluir a poblaciones donde haya presencia indígena tanto en los pilotajes de los programas de estudio como en los seguimientos y evaluaciones de proceso y sumativas.
- Diseñar un seguimiento y evaluación a la Formación Inicial y Continua del profesorado, relacionados tanto con el modelo de formación para el profesorado como con la apropiación, implementación y resultados del MFCDEI.

A nivel micro...

Si a nivel macro se plantean ciertos principios es porque éstos deberán permear en la práctica de la escuela y el aula misma. Esto lo destacamos principalmente por el hecho de que, a nivel macro, se está planteando el empleo de metodologías cualitativas para el

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

seguimiento y evaluación de las cuestiones relacionadas con la FC, pues este tipo de metodologías pueden ser adoptadas por las escuelas mismas para realizar sus procesos educativos.

- Impulsar el trabajo por proyectos como medio de evaluación en la escuela.
- Aprovechar también los resultados obtenidos del proceso de evaluación de las acciones del Aprendizaje Servicio como indicadores de evaluación de la asignatura.

### **7.3 Límites de la investigación**

A lo largo del trabajo de investigación nos hemos encontrado con diversas limitaciones, las cuales se podrían agrupar bajo dos grandes rubros: Limitaciones de contexto y metodológicas.

*Limitaciones de contexto.* Por este tipo de limitaciones entenderemos las que se encuentran fuera de nuestro control, debido a que se dan ya de por sí en la sociedad en la que nos encontramos.

Una de las primeras limitaciones del contexto tiene que ver con el hecho de que, al estar trabajando sobre la FC, tema que actualmente se encuentra dentro de una discusión constante tanto en sociedades latinoamericanas como europeas y, además, está a merced de cambios en las políticas públicas, la información se modifica constantemente, lo cual repercute ampliamente en el hecho de contar con información actualizada al momento del cierre de la investigación. Aunque a lo largo de la tesis se fue trabajando con la información que en ese momento resultaba la más actual posible, hubo incluso que ir actualizando esa información debido a que en el transcurso del estudio surgían nuevos lineamientos e investigaciones. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la actualización no acaba de ser definitiva al finalizar la tesis, precisamente por el carácter dinámico del tema que nos ocupa. Es de resaltar que, cerrada la investigación, se publicó un nuevo programa de estudios de Formación Cívica y Ética (2011), el cual ya no fue posible analizar con la profundidad con la que se analizó el programa de 2006, pero sí se revisó de tal manera que es posible afirmar que los cambios realizados no son estructurales sino de formato (y para que queden más claros los lineamientos) y que, por lo tanto, las conclusiones y propuestas son viables actualmente.

Otra limitación del contexto es que existe una escasez de estudios de secundaria relacionados con temas de interculturalidad. Cabe mencionar que estudios relacionados con la ciudadanía sí

existen en este nivel, pero en lo que respecta a la interculturalidad se percibe mucho vacío, sobre todo en el contexto mexicano.

Una limitante más es haber escrito y analizado la información en un país distinto al de la realidad que se estudia. Aunque puede aportar cosas muy positivas el hecho de ver desde lejos la realidad de un país, dado que se gana objetividad por el distanciamiento, la obtención de información depende en gran medida de lo que se pueda hallar por Internet o de los contactos personales que se tengan, así como lo que en un primer momento se recopiló cuando se aplicaron los instrumentos. Esta distancia limita también el hecho de volver a los escenarios para confirmar determinada información.

Puede verse también como una limitante la falta de una sola institución que apoyara todo el trabajo de tesis, por lo que hubo que estar buscando financiamiento de todo tipo para no abandonar la investigación.

*Limitaciones metodológicas.* Este tipo de limitaciones tiene que ver con el planteamiento teórico de la investigación y su diseño metodológico, en el sentido de que cuando éstos se determinaron no se visualizó que de ellos se podrían derivar ciertos problemas.

Una de las limitantes metodológicas que se observan es la de no haber contado con más estrategias cualitativas en la recolección de datos para triangular la información y obtener así explicaciones más desarrolladas frente a los datos obtenidos de las encuestas del alumnado. Lo anterior lo afirmamos en dos sentidos: el primero de ellos, se refiere al hecho de no haber entrevistado a un mayor número de profesorado e incluso haber realizado grupos de discusión con ellos; el segundo sentido se refiere al hecho de no haber contado con una observación en el aula, específicamente cuando el profesorado impartía principalmente la asignatura de Formación Cívica y Ética, para ver cómo es que se aplicaban los lineamientos de los programas de estudio. Estas dos estrategias de recogida de información hubieran podido aportar informaciones explicativas más ricas sobre las causas de ciertas respuestas del alumnado. Esta situación no fue posible por los tiempos determinados para la investigación, pues estrategias como éstas le hubieran llevado todavía más tiempo a la investigación, lo cual también hubiera impactado en los costes.

Una limitante más y que tiene que ver con la anterior es que el intentar tener una visión amplia del punto de partida de la Formación para la Ciudadanía (el curriculum de FC) y del punto de llegada (percepciones, conocimientos y actitudes del alumnado sobre estos tópicos), bajo el



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

ánimo de visualizar en campo el aterrizaje de las políticas públicas en materia de ciudadanía, hizo que se quedara en un segundo plano el proceso de esta apropiación, dígase en específico, metodologías empleadas por el profesorado para la apropiación de los contenidos de la FC.

Al querer realizar un diagnóstico de la Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural en México tendríamos que haber tenido quizá una muestra representativa del país. Sin embargo, aunque la investigación se financió a partir de varias modalidades (créditos, becas, fondos particulares), no era suficiente para abarcar una muestra representativa del país, ni por cuestiones económicas ni de tiempos, y porque quien realizó la investigación fue una sola persona. Por lo tanto, los datos no pueden ser generalizables, sino solamente determinar tendencias.

El hecho de querer abarcar todas las dimensiones que comprende el modelo de ciudadanía Democrática e Intercultural hace que los tópicos a trabajar sean muchos y, entonces, la profundización en cada uno de ellos no sea tan exhaustiva como se hubiese querido para contar con la mayor cantidad de información para el análisis. Lo que se priorizó fue la presencia de estas dimensiones en la Formación para la Ciudadanía en México y su interrelación en el marco de un modelo.

Esta amplitud de tópicos se reflejó en el elevado número de ítems que contenía el cuestionario para el alumnado. Consecuencia de ello fue una gran cantidad de datos que, aunque brindaban resultados interesantes, hicieron de la etapa de análisis un trabajo complejo. Sin embargo, se dio prioridad a contestar los objetivos de la investigación, aunque cabe mencionar que, incluso, hubo subdimensiones como la de conocimiento y comprensión de los Derechos Humanos que no se operativizaron en el instrumento. Asimismo, es de señalar que no se incluyó una pregunta que ahora consideramos fundamental, y es preguntar sobre el hecho de que si el alumnado hablaba una lengua indígena o no; aunque cabe destacar que sí se preguntó sobre los niveles de autoadscripción a un grupo indígena, y además se controló la variable de la lengua, al elegir comunidades donde más del 50 % de la población hablara alguna lengua indígena. Esto es, de las dos corrientes que existen actualmente en la literatura sobre la cuestión de la identidad indígena en nuestro instrumento, sólo preguntamos la de la autoadscripción y no la de hablar la lengua, aunque cabe mencionar que las localidades para determinar si eran indígenas o no sí se focalizó sobre el hecho de que más del 50 % hablaran alguna lengua indígena; de esta manera es como se intentó controlar la variable lingüística en la muestra.

Ahora que se habla de la encuesta, es importante destacar que se tiene considerado que este tipo de instrumento puede ser respondido en función de lo que se espera el alumno responda y no ser respondido con total sinceridad.

La siguiente limitante combina a nuestro juicio factores de contexto y metodológicos. Esta tiene que ver con la muestra. Lo que cabe destacar es que con el ánimo de analizar el momento por el que atravesaba la Formación para la Ciudadanía en México, cuando se aplicaría el instrumento, hubo que recoger *casos de rica información*, aunque no tuvieran características similares. Esto es, no fue posible estudiar sólo el caso del Estado de México, que era el estado que se había determinado como muestra en un inicio, con sus escuelas que cursaban el programa de 1999 y los que piloteaban el programa de 2006, debido a que en el Estado de México no se piloteó el programa de 2006. Por ello, hubo que ampliar la muestra a otros estados para poder ver cómo se estaba comportando alumnado que en ese momento estuviera piloteando el programa de 2006. Otra cuestión es que, dado que en los pilotajes no se consideró a escuelas con población indígena, no se pudo hacer una comparación entre alumnado de poblaciones mayoritariamente indígenas que cursaran el programa de 1999 y el de 2006. Sin embargo, esto, que en un primer momento se percibió con mucha preocupación como una limitante, posteriormente se observó como una riqueza, dado que ayudó a interpretar de mejor manera algunos de los resultados obtenidos.

### **7.4 Prospectiva**

Posicionar la idea de contar con un modelo teórico de FC que articule los elementos considerados como clave para una FC sólida y las principales temáticas que se abordan en este ámbito. A pesar de que existe una asignatura obligatoria relacionada ampliamente con la FC, aún se observan muchas áreas de mejora, que podrían comenzar a solventarse si la comunidad visualizara claramente el propósito de este tipo de formación y la interrelación de los componentes que intervienen para su logro. Esto, debido a que una de los problemas globales en este tipo de formación es el desconocimiento del profesorado por su fin último.

Para contrarrestar todo esto se tendría que introducir el Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural, tanto en el ámbito educativo como en el comunitario. Dentro del ámbito educativo, que es en el que tenemos mayor incidencia, el modelo puede empezar a aterrizar en los documentos que comprenden lo que hemos denominado el

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

currículum de FC (lo equivalente al Plan Sectorial de Educación 2007-2012, los planes y programas de estudio de secundaria, el programa de estudio de Formación Cívica y Ética; y los Campos Formativos de la asignatura estatal: *Lengua y Cultura Indígena*; y *Formación Ciudadana Democrática para la construcción de una cultura de la legalidad*), procurando que todos estos documentos mantengan el mismo enfoque. Asimismo, se ha hablado de introducir el modelo en la formación inicial y continua del profesorado.

A partir de lo anterior, se visualiza el hecho de ir desarrollando estrategias y líneas de acción concretas en la comunidad educativa misma que respondan a la conceptualización y componentes del modelo. Es decir, no sólo se tendrá que visualizar el modelo en estos documentos, sino que este desarrollo debe convertirse en un acto cotidiano. Se considera de manera importante el contexto en el que se estén implantando para hacer las adecuaciones pertinentes.

Además de la implementación de la conceptualización y componentes del modelo en los documentos y en las acciones concretas que se vayan implementando, se deberían enfatizar de manera indispensable elementos clave como:

- El asegurarse de que todos los proyectos que se generen desde la FC sean proyectos en los que participen personas de diferentes colectivos, de modalidades educativas distintas y con edades de todo tipo.
- La construcción de puentes reales de comunicación entre personas de diferentes culturas.
- La implementación de un currículum escolar de FC que no esté sobrecargado de contenidos y apueste más por la puesta en práctica.
- La proyección de escuelas democráticas en todo el país. Se puede iniciar con una muestra piloto para luego extenderse a todo el territorio mexicano.
- El fomento en clase de la discusión, argumentación, consenso, disenso, entre otras formas de diálogo, para el desarrollo de un Juicio Crítico sólido.
- El análisis de los diferentes modelos de formación inicial de acuerdo al contexto.
- La adopción de metodologías cualitativas e innovadoras para la evaluación y el seguimiento de la FC en general, del modelo mismo y de la propuesta.

El que se conozca el Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural podría ser un factor que motive a la comunidad educativa a que se realice (se financie) una investigación acción en la escuela. Este tipo de investigación fortalecería el modelo teórico que se tiene actualmente, pues lo alimentaría de datos observados en el campo mismo.

Dicha investigación podría basar su recolección de datos en dos estrategias de recogida de información: la observación participante en clase (profesorado y alumnado) y grupos de discusión con el profesorado. De la primera se podría obtener información sobre la forma en cómo el profesorado imparte las asignaturas relacionadas con la FC (Formación Cívica y Ética; Legua y Cultura Indígena; y Formación Ciudadana Democrática para la Construcción de una Cultura de la Legalidad), así como la manera en que el alumnado actúa en función de los planteamientos teóricos o de actividades, trabajos por proyecto e incluso de acciones relacionadas con el aprendizaje servicio (para este último tipo de actividades, habría que plantearse entonces una observación que se extendiera del aula al espacio en donde se realiza la actividad con la comunidad). De la segunda, se podría obtener información de cómo el profesorado está entendiendo los lineamientos gubernamentales y cómo es que los está aterrizando en la práctica. Los grupos de discusión se harían preponderantemente con profesorado que imparta estas asignaturas, pero también con profesorado que no imparta asignaturas específicas de FC, para corroborar si la transversalidad que se plantea con respecto a la FC en el discurso es real en la práctica.

Los resultados obtenidos de las anteriores estrategias de recogida de información podrían triangularse con los resultados obtenidos en la presente investigación, debido a que se visualiza utilizar las mismas dimensiones utilizadas para este trabajo. Es importante destacar que para realizar esta triangulación será necesario revisar a fondo el programa de estudios de Formación Cívica y Ética 2011 con el propósito de contar con la información más actualizada de la asignatura.

Con esta metodología como prospectiva se estaría aportando al panorama mexicano una investigación que emplea una metodología cualitativa e innovadora, que es de las cosas que requiere México para analizar su Formación para la Ciudadanía. Es decir, nuevas formas de mirar la realidad, que permitan visualizar aristas que desde metodologías tradicionales es imposible identificar.

Algunas líneas de investigación puntuales que surgen de esta investigación son:

- Realizar un estudio de caso del tema que nos ocupa con el Estado de México, dados sus buenos resultados en varias de las dimensiones estudiadas, lo cual puede aportar datos para el logro de los objetivos en Formación Ciudadana en otros estados. Además del hecho de que el Estado de México no participó en el pilotaje de la implementación del programa de FCyE del 2006.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

- Realizar una investigación documental sobre nuevos estudios relacionados con la interculturalidad en secundaria. Es decir, plantear una especie de estado del arte sobre este tema en particular, dada la escasa producción que se observa hasta el momento.
- Realizar una investigación sobre modelos de sistematización de la información en temas de interculturalidad. Como todavía el término no aterriza muy bien en la población, muchas experiencias exitosas se pierden. Si se sistematizaran, se podrían replicar en otros contextos.
- Realizar *papers* en los que se plasmen las reflexiones en torno a la interculturalidad en el horizonte de la ciudadanía en México a partir de los resultados obtenidos en la tesis, así como resultados en torno al MFCDEI. Todo lo anterior, con ir posicionando precisamente el modelo.
- Realizar un estudio que se focalice en el análisis de contenido de los libros de texto de FCyE, con el propósito de ver la forma en cómo las editoriales aterrizan el curriculum escolar.
- Realizar un libro de texto que tenga como base el Modelo de Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural. De esta manera, se verá realmente plasmado y aterrizado cómo es que hemos visualizado la FC. Este libro de texto se pilotaría tanto en escuelas que se encuentren en poblaciones donde la mayoría sea castellanoparlante como en poblaciones donde la mayoría hable alguna lengua indígena. Se proyecta que este seguimiento se realice a través de una investigación evaluativa.
- Continuar con esta línea de investigación para que las premisas que vaya construyendo en este ámbito sean cada vez más asertivas y permitan construir un mundo más justo.

## 8. Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Ediciones Idea Books.

Allen, M.G. y Stevens, R.L. (1998). *Middle grades social studies. Teaching and learning for active and responsible citizenship*. Boston: Allyn and Bacon.

Almond, G.A. y Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. New Jersey: Princeton University Press.

Álvarez, L. y Luna, M.E. (2007). La educación cívica en la transición al nuevo siglo. En C. Ornelas. (Coord.), *Democracia y Educación Cívica* (pp. 59-84). México, D.F.: Instituto Electoral del Distrito Federal.

*American Psychological Association (APA) Documentation*. (s.f.). Extraído el 18 de junio de 2011, de la página web The Writing Center de la Universidad de Wisconsin, Madison, [http://www.writing.wisc.edu/Handbook/American\\_Psychological\\_Association\\_\(APA\)\\_Documentation\\_M.pdf](http://www.writing.wisc.edu/Handbook/American_Psychological_Association_(APA)_Documentation_M.pdf)

Araujo, L. (2008) ¿Cambios en primarias? *Educación 2001*, 161, 26-30.

Araujo-Olivera, S., Yurén, M.T., Estrada, M.J. y De la Cruz, M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación Cívica en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10), 15-42.

Arredondo, V. (Coord.). (2000). *Ciudadanía en movimiento*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.

Banks, J. (1998). Approaches to multicultural curricular reform. En E. Lee, D. Menkart y M. Ozawa-Rey (Eds.), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 antiracist, multicultural education and staff development*. Washington, D.C: Network Education on the Americas.

Barabas, A. (2006). Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad. *Diario de Campo*, 39, 5-11.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 39 (13), 1229-1254.

Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: EDIUOC.

Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico de la escuela Multicultural*. Barcelona: CEDECS.

Bartolomé, M., Folgueiras, P., Massot, I., Sabariego, M. y Sandín, M.P. (2001) *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.

Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 33-56.

Bartolomé, M. y Marín, M. A. (2005). *Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural*. Rio de Janeiro: Novamerica. (Publicación en CD)

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Coords.). (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de secundaria*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M., Cabrera, F. y Marín, M.A. (2007). *Fundamentos para una educación y formación intercultural*. Madrid: Fundación Atman.

Bartra, R. (2004). *La jaula de la melancolía. Entidad y metamorfosis del mexicano*. México, D.F.: Grijalbo.

Bastian, J.P. (1986). *Breve historia del protestantismo en América Latina*. México, D.F.: CUPSA.

Bericat, E. (1998). *La integración de métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.

Bertely, M. (1998). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 39-51.

Bertely, M. (2000). Nación, globalización y etnicidad: ¿articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas? En B. Von Mentz (Coord.), *Identidades, Estado nacional y globalidad México siglos XIX y XX* (pp. 227-303). México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Bertely, M. (Coord.). (2005). *Educación, derechos sociales y equidad*. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios Sobre la Universidad – Universidad Nacional Autónoma de México.

Bertussi, G.P. (2003). Derechos Humanos y Educación: Balance de la investigación de una década. En M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 1041-1052). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios Sobre la Universidad – Universidad Nacional Autónoma de México.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Bolívar, A. (1985). *El estructuralismo de Lévi-Strauss a Derrida*. Madrid: Cincel.

Bolívar, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2007b). Escuela y Formación para la Ciudadanía. *Bordón Revista de Pedagogía*, 59 (2 y 3), 353-373.

Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Barcelona: Síntesis.



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Cabrera, F. (2002a). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp.68-92). Madrid: Narcea.

Cabrera, F. (2002b). Qué educación para que ciudadanía. En E. Soriano (Coord.), *Interculturalismo, proyecto, programas y educación* (pp. 83-138). Madrid: La Muralla.

Cabrera, F. Marín, M.A., Rodríguez, M. y Espín, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 133-172.

Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (2006). La formación del profesorado en educación multicultural. En M.A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 75-80). Barcelona. Graó.

Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón Revista de Pedagogía*, 59(2 y 3), 375-398.

Cabrera, F., Donoso, T., Folgueiras, P. y Luna. (En prensa) *La participación ciudadana: dimensión clave de educación para la ciudadanía*. Barcelona.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). *Ley General de Educación*. Extraído de [www.diputados.gob.mx](http://www.diputados.gob.mx).

Canedo, C.G. (1998). *Saberes y concepciones de los maestros de educación secundaria*. México, D.F.: DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional.

Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.

Carneiro, R. (1999, abril). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*. Ponencia presentada en el Congreso "Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia". Barcelona.

Caso, J., González, M., Rodríguez, J.C. y Urias, E. (2008). *Evaluación de la Educación Cívica en Estudiantes de secundaria en Baja California*. Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.

Cogan, J. y Derricot, R. (2000). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. Sterling, USA: Kogan Page.

Comisión Europea. (2007). *Learning for Active Citizenship. Final Report submitted by GHK. General for Education and Culture*. Extraído de <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/citizensedu.pdf>

Comisión Europea. (s.f.). Extraído el 4 de junio 2011, de la página web de la Comisión Europea, [http://ec.europa.eu/about/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/about/index_es.htm)

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2007). *La vigencia de los derechos indígenas en México*. México, D.F.: CDI.

Consejo de Europa. (s.f.). Extraído el 30 de abril de 2011, de la página web del Consejo de Europa, [http://www.coe.int/t/es/com/about\\_coe/](http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/)

Consejo de Especialistas para la Educación. (2006). *Los Retos de México en el futuro de la Educación*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Corporación Latinobarómetro. (2008). *Informe 2008*. Extraído de [www.latinobarometro.org](http://www.latinobarometro.org)

Coll, C. (Dir.). (2007). *Curriculum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Mediterrània.

Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: aprendizajes, básicos, competencias y estándares*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Coll, C. y Pozo, J.I. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2005). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2005*. México, D.F.: Secretaría de Desarrollo Social.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2011). Extraída de la página [www.diputados.gob.mx/](http://www.diputados.gob.mx/)

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Conde, S. (1997). Pensar la democracia desde la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(1 y 2), 129-164.

Conde, S. (1998). *Prácticas democráticas en una escuela primaria de la Ciudad de México. Estudio de Caso*. México, D.F.: DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional.

Conde, S. (2004). Educar para la democracia. El apoyo al trabajo docente en un contexto democrático: el programa “Educar para la democracia”. *Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática*. Número 1. México, D.F.: Instituto Federal Electoral.

Consejo Consultivo de Formación Cívica y Ética. (2008). Comentarios a los programas de estudio 2006 de la asignatura de Formación Cívica y Ética de la Reforma a la Educación Secundaria. *Boletín Informativo. Consejos Consultivos Interinstitucionales*. 1, 16-20.

Consejo de Especialistas para la Educación. (2006). *Los Retos de México en el futuro de la Educación*. México, D.F: Secretaria de Educación Pública.

Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del Estado de México. (s.f.). Extraído el 30 de junio de 2011, de la página web del Gobierno del Estado de México, <http://qacontent.edomex.gob.mx/cedipiem/pueblosindigenas/localizacion/index.htm>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (s.f.). Extraído el 20 abril de 2009, de la página web del Consejo Nacional de Fomento Educativo, [www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2005). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Esfinge.

Corporación Latinobarómetro (2008). *Informe 2008*. Chile: Corporación Latinobarómetro.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Cox, C. (2006a). Jóvenes y Ciudadanía Política en América Latina. Desafíos al currículo. *Revista PRELAC*, 3, 64-73. Extraído de [www.oei.es/org37.htm](http://www.oei.es/org37.htm)

Cox, C. (2006b, octubre). *Valores y educación en Latinoamérica al iniciarse el siglo XXI: bosquejo de tendencias y desafíos*. Ponencia presentada en el encuentro de Fundación K. Adenauer –CELAM, Quito, Ecuador.

Cruz, F.J. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 34(12), 841-865.

*Cuéntame*. (s.f.). Extraída el 9 de abril de 2009, de la página web del INEGI, [www.cuentame.inegi.gob.mx](http://www.cuentame.inegi.gob.mx),

Dalton, R. (1999). Political support in advanced industrial democracies. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic government* (pp. 57–77). Oxford: Oxford University Press.

De Santos, F.J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos en Investigación y Diagnóstico en Educación.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. México, D.F.: Ediciones de la UNESCO.

De Weerd, M. y Gemmeke, M. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Final Report*. The Netherlands: Regioplan (European Commission).

Diario Oficial de la Federación. (2005, 12 diciembre). Creación del Consejo de Especialistas para la Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Extraído de <http://dof.gob.mx/>

Diario Oficial de la Federación. (2011, 19 agosto). Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Formación Cívica y Ética. *Diario Oficial de la Federación*. Extraído de <http://dof.gob.mx/>

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Eccles, J. y Roeser, R.W. (2007). *Influencias de la escuela y la comunidad en el desarrollo humano*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Encuesta Nacional sobre Política y Prácticas Ciudadanas. (2008). *Encuesta sobre Políticas y Prácticas Ciudadanas 2008*. México, D.F.: Secretaría de Gobernación.

Elizondo, A., Stig, A. y Ruíz, D. (2007). Democracia y Ética en la escuela secundaria. Estudio de Caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(32), 243-260.

Escudero, J.M. (Coord.). (1997). *Diseño y desarrollo del currículo en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.

Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa*. Extraído de <http://idbdocs.iadb.org>

Essomba, M.A. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Extraído de <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/eurydice/publicaciones/eury2006eccee/eury2006eccepc.pdf>

*e-local*. (s.f.). Extraído el 9 de abril de 2009, de la página web del INEGI, [www.e.local.gob.mx](http://www.e.local.gob.mx)

Fernández, C. (2000). La vida escolar y el derecho a la inclusión como condición para la formación ciudadana. *Revista del Instituto Electoral del Estado de México. Apuntes Electorales*, 3, 119-133.

Folger, J.P. y Jones, T.S. (Coords.). (2000). *Nuevas direcciones en mediación*. Buenos Aires: Paidós.

Folgueiras, P., Massot, I. y Sabariego, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *REIFOP*, 27, 11 (3). Extraído de <http://www.aufop.com/aufop/home/>

Folgueiras, P. (2009). *La participación de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Fundación Este País. (2005). Lo que piensan nuestros maestros. Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México. *Este País*, 169, 4-1.

Gadotti, M. (2003). (Coord.). *Perspectivas actuales de la Educación*. México, D.F.: Siglo XXI.

García, B. et al. (2007). *Informe final del proceso de asesoría educativa al Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (Documento de trabajo)*. México, D.F.: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo y Social, S.C.

García, F. (2002). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México, D.F.: Limusa.

George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, D.F.: Siglo XXI.

Gómez, J.C. (2008). La alianza en la encrucijada. *Educación 2001*, 161, 7-10.

Gombrowicz, W. (2001). *Curso de filosofía en seis horas y cuarto*. Barcelona: Tusquets.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Gonzalbo, P. (Coord.). (1996). *Educación rural e indígena en Iberoamericana*. México, D.F.: El Colegio de México.

González, M. R. (2000). De la protección a la igualdad. El régimen proteccionista mexicano. En V. Arredondo (Coord.), *Ciudadanía en movimiento* (pp. 150-169). México, D.F.: Universidad Iberoamericana.

Guevara, G. (1998). *Democracia y Educación*. México, D.F.: Instituto Federal Electoral.

Guevara, G. y Tirado, F. (2006). Actitudes cívicas en México y otras naciones. *Nexos*, septiembre, 80-85.

Guevara, G. (2007). Teorías sobre la organización política. En C. Ornelas (Coord.), *Democracia y Educación Cívica* (pp. 17-36). México, D.F.: Instituto Electoral del Distrito Federal.

Gutiérrez, J.L. (2007). *Educación: Formación Cívica y Ética*. México, D.F.: Cal y Arena.

Hernández, N. (1996). Imágenes de los indígenas: juicios y prejuicios. En U. Klesing-Rempel (Comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural* (pp.97-109). México, D.F.: Plaza y Valdés.

Hernández, V. (2008). *Sistema de indicadores para la evaluación del área de intervención del plan estratégico de ciudadanía e integración PEGI 2007-2010*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas y OEI.

Hess, R.D. y Torney, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine.

Hirsch, A. (Coord.). y Quezada, M.J. (2005). Educación y valores de los mexicanos. En M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 1033-1039). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios Sobre la Universidad – UNAM.

Hofstede, G. (1989). Measurement of individualism-collectivism. *Journal of Research in Personality*, 22, 17-36.

Hopkins, D. Ahtaridou, E. Matthews, P. y Posner, C. (2007). *An Analysis of the Mexican School System in light of Pisa 2006*. London: London Centre for Leadership in learning. Institute of Education, University of London.

Inglehart, R. (1996). Changements des comportements civiques entre generations: le role de l'éducation et de la securité économique dand le déclin du respect de l'autorité au sein de la société industrielle. *Perspectives*, 4, 697-707.

*Instituto de Estudios para la Transición Democrática*. (s.f.). Extraído el 11 de febrero de 2009, de la página web Miembros activos, Instituto de Estudios para la Transición Democrática, [http://www.ietd.org.mx/curriculum\\_jose\\_woldenberg.html](http://www.ietd.org.mx/curriculum_jose_woldenberg.html)

Instituto Federal Electoral. (2009). *Ejercicio Infantil y Juvenil 2009. Avance de Instrumentación y Resultados*. México, D.F.: Instituto Federal Electoral.

Instituto Federal Electoral. (s/f). *Primer Programa de Fomento a Iniciativas Ciudadanas en materia de Educación Cívica en el D.F.* México, D.F.: Instituto Federal Electoral.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. Extraído de [www.inegi.org.mx/](http://www.inegi.org.mx/)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). *Síntesis de Resultados. II Conteo de Población y Vivienda 2005. Estados Unidos Mexicanos*. Extraído de [www.inegi.org.mx/](http://www.inegi.org.mx/)

*Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. (s.f.). Extraído el 12 de abril de 2008, de la página web del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008, enero 14). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México, D.F.: Diario Oficial de la Nación.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Panorama Educativo de México 2007. Indicadores del Sistema Educativo*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

*Inter-American Development Bank*. (s.f.). Extraído el 11 de mayo 2009, de la página web Inter-American Development Bank, <http://www.iadb.org/countries/index.cfm?lang=es>



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula: Nacionalismo, Multiculturalismo y Ciudadanía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Lévi-Strauss, C. (1985). *El pensamiento salvatge*. Barcelona: Clàssics del pensament modern.

Lévi-Strauss, C. (1970). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.

Levinson, B. (2007a). Formación ciudadana democrática: lecciones para la educación en el D.F. En C. Ornelas (Coord.), *Democracia y Educación Cívica* (pp. 85-124). México, D.F.: Instituto Electoral del Distrito Federal.

Levinson, B. (2007b). La consagración cívica en América Latina. *Metapolítica: ¿Ciudadanía para que democracia? Cultivando a la sociedad*, 53(11), 57-65.

Lindlof, T. (1995). *Qualitative Communication research methods*. USA: Sage Publications.

Loyo, A. (2007). La ciudadanía y la educación en la cultura magisterial. En C. Ornelas (Coord.), *Democracia y Educación Cívica* (pp. 125-152). México, D.F.: Instituto Electoral del Distrito Federal.

Losada, N. y Losada, R. (s/f). *Acoso escolar: Desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Maggi, R., Alonso, M., Vidales, I. y Walker, O. (2003). Investigación sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela. En M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 967-986). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública Centro de Estudios Sobre la Universidad – Universidad Nacional Autónoma de México.

Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, T. (2003). Investigación en México sobre Educación, Valores y Derechos Humanos. En M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y*

*equidad* (pp. 923-941). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios Sobre la Universidad – Universidad Nacional Autónoma de México.

Manzano, R. y Palau, J. (2007). Els referents curriculars a l'educació bàsica: conflictes i (des)equilibris entre les exigències socials, les necessitats personals i les projectes ideològics. En C. Coll (Dir.), *Curriculum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 273-293). Barcelona: Mediterrània.

Marín, M. A. (2001). El tratamiento de la interculturalidad en la educación primaria. En T. Pozo, R. López, B. García y E. Olmedo (Coords.), *Investigación Educativa: Diversidad y escuela* (pp. 223-258). Granada: Lozano Impresores.

Martín, X. y Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, F. y González, E. (2009). *Formación Cívica y Ética II. Tercero de Secundaria*. México, D.F.: Fernández Editores.

Martínez, M. y Hoyos, G. (Coord.). (2006). *La Formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.

Mateo, J. (2001). *La investigación educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona (Documento policopiado).

McAllister, I. (1999). The economic performance of governments. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: global support for democratic governments* (pp.188–203). Oxford: Oxford University Press.

Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Medina, G. (Comp.). (2000). *Aproximaciones a la diversidad juvenil. La vida se vive en todos lados*. México, D.F.: El Colegio de México.

Meléndez, M.T. (Coord.). (2005). *Plan Formativo de los Agentes Educativos del Programa de Educación Inicial no Escolarizada*. México, D.F: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Meléndez, M.T. (2009). La formación inicial del profesorado de secundaria: Un espacio de diálogo con el caso de España. *Educación 2001*. 175, 33-40.

Meléndez, M.T. (2010). Qué le dice PISA a la educación. *Educación 2001*. 190, 17-21.

Mercado, C. (2005). Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (Coords.), *Ethos y autoformación del docente* (pp. 49-72). Barcelona: Pomares.

Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.

Muñoz, P. (2007). Diálogo acerca de la democracia y la ciudadanía en México. *Metapolítica. La mirada limpia de la política*, 53, 96-106.

Núñez-Pérez, V. (1988). *Modelos educativos: Inscripción y efectos (Vol. I)*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Nexos. (s.f.). Formación Cívica y Ética. Diplomado a distancia. Extraído el 30 de septiembre de 2008, de la página web del Diplomado de Formación Cívica y Ética, <http://formacióncivicayetica.diplomadoadistancia.com>

*Nombres de lenguas, pueblos y distribución*. (s.f.). Extraído el 20 agosto de 2011, de la página web de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=758&Itemid=68](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=758&Itemid=68)

Oehmichen, C. (2006). El Pluralismo cultural en México. *Diario de Campo*, 39, 116-127.

Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Olive, L. (1999). *Multiculturalismo y Pluralismo*. México, D.F.: Paidós.

Oraisón, M. (Coord.). (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Octaedro OEI.

Ornelas, C. (2007). Robinson, Odiseo y el civismo. En C. Ornelas (Coord.), *Democracia y educación cívica* (pp. 37-58). México, D.F.: Instituto Electoral del Distrito Federal.

Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy an inclusion in education*. USA: Mc Graw Hill.

Osler, A., Starkey, H. (2004). *Estudio acerca de los Avances en Educación Cívica en los Sistemas Educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Londres: UNESCO.

Osler, A. (1997). *The contribution of community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenships with European dimension*. United Kingdom: The University of Birmingham.

Oswald, H. y Schmidt, C. (1998). Political participation of young people in East Germany. *German Politics*, 7, 147–64.

Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen Magrebí en Cataluña*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Palou, B., Rodríguez, M. y Vilà, R. (s.f.). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista de Educación*, 361. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (Artículo aceptado)

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Barcelona: Herder Editorial S.L.

Park, H.C. (2001). Education for democratic citizenship in Korea: effects of nongovernmental organizations on citizenship education for adults. *Journal of Adult and Continuing Education*, 4, 121-137.

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Pavón, M.A. (2009). *Avaluació Participativa d'un programa d'acollida per adolescents en un centre de medi obert*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad*. Madrid: Cátedra.

Peces-Barba, G. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid: Espasa.

Peschard, J. (2002). El perfil de la cultura predominante. En SEGOB, SEP, IFE, *Deconstruyendo la ciudadanía. Avances y retos en el desarrollo de la cultura democrática en México* (pp. 145-251). México, D.F.: SEGOB, SEP, IFE.

Peschard, J. (1997). *Cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.

Podestá, R. (2004). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20), 129-150.

Prades, A. (2005). *Les Competències transversal i la formació universitària*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.

Presidencia. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Extraído de [www.presidencia.gob.mx](http://www.presidencia.gob.mx)

PRI. (s.f.). Extraído el 16 diciembre de 2008, de la página web de la breve historia del PRI, <http://www.pri.org.mx>.

Puig, J.M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.

Puig, J.M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Reimers, F. (Coord.). (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades: Los retos de la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.

Reimers, F. y Villegas, E. (2005). Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América latina y el Caribe. En V. Espínola (Ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (pp.65-84). Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Extraído de <http://idbdocs.iadb.org>

Reimers, F. y Villegas, E. (2006). Educating Democratic Citizens in Latin America. En L. Harrington y J. Kagan (Eds.). *Developing cultures: essays on cultural change*. (pp. 95-114). New York: Routledge Press.

Rodríguez, M. y Sabariego, M. (2003). Educación de la Ciudadanía Europea: Ciudadanía y Educación. *Revista de Educación*, número extraordinario, 295-320.

Rodríguez, X. (2007a). Formar para la democracia. *Metapolítica: ¿Ciudadanía para que democracia? Cultivando a la sociedad*, 53(11), 81- 87.

Rodríguez, L. (2007b). Escuela e identificación ciudadana. *Metapolítica: ¿Ciudadanía para que democracia? Cultivando a la sociedad*, 53(11), 74-80.

Rodríguez, L. E. (2008). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela: Análisis de un caso en educación secundaria*. Tesis de Maestría. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Rosales, R. (2005). *La enseñanza del civismo en la escuela primaria, mexicana a partir de las condiciones materiales e institucionales en que tiene lugar*. Tesis de Maestría. México, D.F.: DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional. México (Versión para sinodales).

Romero, L.M. (2000). *El civismo frente al nuevo enfoque de la Formación Cívica y Ética*. México, D.F.

Romero, A. y Gutiérrez, J. (2003). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brower.

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Saldivar, A., Moramay, M., Santos, E. y Ávila, R. (2004). Los retos de la Formación de Maestros en Educación Intercultural: La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(9), 109-128.

San Martín, V. (2003). Educación y ciudadanía en América Latina: sugerencias para el análisis y comprensión. *Revista de Educación*, número extraordinario, 83-108.

Sánchez, I. (2007). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Instituciones, relaciones y saberes*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional – Plaza y Valdés.

Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32 (11), 305-335.

Schmelkes, S. (2002). Educación y Población Indias en México. El fracaso de una política. En F. Reimers. (Coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades: Los retos de la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (pp. 475-500). Madrid: La Muralla.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(9), 9-13.

Schmelkes, S. (2006, mayo) *La interculturalidad en la Educación Básica*. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 203-221.

Schkolnik, S. y Popolo, F. (2005). Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología regional. *Revista Notas de Población*, 79. Extraído de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/23525/notas79-cap4.pdf>

Secretaría de Desarrollo Social. (s.f.). Extraído el 15 de mayo de 2011, de la página web de la Secretaría de Desarrollo Social, [www.sedesol.gob.mx](http://www.sedesol.gob.mx)

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Programas de estudio comentados. Educación secundaria. Formación Cívica y Ética*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Formación Cívica y Ética. Educación Secundaria: Libro para el maestro*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Balance y perspectivas. Seguimiento a la asignatura de Formación Cívica y Ética 1999. (Documento de Trabajo)*. México, D.F.: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Secretaría de Educación Pública. (2005). *Documento introductorio, Plan y programas de Estudio para la Educación secundaria (Primera Etapa de Implementación)*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2007a). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2007b). *Formación Cívica y Ética. Reforma de la Educación Secundaria. Programas de Estudio 2006*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2007c). *Plan de Estudios de Secundaria 2006*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2007d). *Enlace 2007*. Extraído el 25 de enero 2009, de la página web de la Secretaría de Educación Pública, <http://enlace2007.sep.gob.mx/content/view/27/49/>



## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Secretaria de Educación Pública. (2008a, enero. 12). *Génesis de la descentralización educativa*.  
Extraído de  
<http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/85996/1/07001A.htm>)

Secretaria de Educación Pública. (2008b). *Catálogo Nacional 2008-2009. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México, D.F.;  
Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (2008c). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*.  
México, D.F.: Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (2008d). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México, D.F.: Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (2009a). *Lineamientos Nacionales para el Diseño y Elaboración de los Programas de la Asignatura Estatal*. México, D.F.: Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (2009b). *Catálogo Nacional Actualizado de Programas de la Asignatura Estatal. Plan de Estudios 2006*. Educación Básica Secundaria. México, D.F.:  
Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (2010, julio 25). *Educación Preescolar*. Extraído de  
[www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

Secretaria de Educación Pública. (2010b). *Catálogo Nacional 2010 de programas de la asignatura estatal. Plan de Estudios 2006*. México, D.F. Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México, D.F. Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (s/f). Extraído el 16 de mayo de 2011, de la página web de la Secretaria de Educación Pública, <http://basica.sep.gob.mx/dgme/start.php?act=notapp>

*Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.* (s.f.). Extraído el 28 de abril de 2009, de la página web del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx)

Subirats, J. (Coord.). (2001). *Educació i joven local. La importancia del territorio i la comunitat en el paper de l'escola.* Barcelona: CEAC.

Tapia, M., Barba, L., Elizondo, A. y Corina, A. (2003). Formación Cívica en México. 1990-2001. En M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 987-1005) México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública Centro de Estudios Sobre la Universidad – Universidad Nacional Autónoma de México.

Tirado, F. (2004). Perfiles del EXANI-I. En Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, *Evaluación de la Educación en México. Indicadores del EXANI-I* (pp. 97-148). México, D.F.: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

Tirado, F. y Guevara, G. (2006). Conocimientos cívicos en México: Un estudio comparativo internacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 995-1018.

Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J.A. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from IEA Civic Education Project.* The Netherlands: IEA.

Torney – Purta, J., Lehmann, R., Oswald, y H., Schulz, W. (2001). *La Educación Cívica y Ciudadanía Proyecto de Educación Cívica de la IEA.* Países Bajos: IEA.

Torney-Purta, J. y Amadeo, A. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la Educación Cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y maestros.* OEI: Washington, D.C.

Torney-Purta, J., Hahn, C. y Amadeo, J. (2001). Principles of subject-specific instruction in education for citizenship. En J. Brophy (Ed.), *Subject specific instructional methods and activities* (pp. 373-410). Oxford, Reino Unido: Elsevier Science.

*Universidad Nacional Autónoma de México.* (s.f.). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Extraído el 30 de junio 2011, de la página web del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/35.htm?s=>

## Conclusiones, propuesta, limitaciones y prospectiva

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Valles, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis

Vilà, R. y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-271). Madrid: La Muralla.

Vilà, R. (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, D.F.: Paidós.

Von Metz, B. (Coord.). (2000). *Identidades, Estado Nacional y Globalidad*. México, siglos XIX y XX. México, D.F.: CIESAS.

Wales, J. y Clarke, P. (2005). *Learning Citizenship: practical teaching strategies for secondary schools*. London: Routledge Falmer.

Walter, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.

Wermer, O. y Shoepfle, G.M. (1987). *Systematic fieldwork ethnographic analysis and data management* (2 vols.) Beverly Hills, Ca.: Sage.

Woldenberg, J. (2007). *El cambio democrático y la educación cívica en México*. México, D.F.: Ediciones Cal y Arena.

World Values Survey. (2008). *Values change the World*. Stockholm. World Values Survey. Extraído de [http://sun025.sun.ac.za/portal/page/portal/Arts/Departments/political\\_science/docs/Tab/WVS\\_brochure.pdf](http://sun025.sun.ac.za/portal/page/portal/Arts/Departments/political_science/docs/Tab/WVS_brochure.pdf)

Yurén, T. (2007). Eticidad y contingencias de la formación ciudadana. *Metapolítica: ¿Ciudadanía para que democracia? Cultivando a la sociedad*, 53(11), 43-49.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(1).

Extraído de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.p>