



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN ESTUDIOS
SOCIALES LÍNEA PROCESOS POLÍTICOS**

**“SOCIALIZACIÓN ESCOLAR DE JÓVENES BACHILLERES.
ANÁLISIS DEL PROCESO EDUCATIVO Y LA CONSTRUCCIÓN
CIUDADANA”**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN
ESTUDIOS SOCIALES PRESENTA**

CRISTINA VÁZQUEZ GARCÍA

MATRÍCULA: 210381426

TUTOR

ENRIQUE CUNA PÉREZ

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO DE 2017



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00116

Matrícula: 210381426

LA SOCIALIZACIÓN DE JÓVENES BACHILLERES. ANÁLISIS DEL PROCESO EDUCATIVO Y LA CONSTRUCCIÓN CIUDADANA.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 9:00 horas del día 30 del mes de enero del año 2017 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. LUIS REYES GARCIA
DR. JESUS AGUILAR LOPEZ
DR. ENRIQUE CUNA PEREZ

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTORA EN ESTUDIOS SOCIALES (PROCESOS POLITICOS)

DE: CRISTINA VAZQUEZ GARCIA

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



CRISTINA VAZQUEZ GARCIA
ALUMNA

REVISÓ

LIC. JULIO CÉSAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH

DRA. JUANA JUAREZ ROMERO

PRESIDENTE

DR. LUIS REYES GARCIA

VOCAL

DR. JESUS AGUILAR LOPEZ

SECRETARIO

DR. ENRIQUE CUNA PEREZ

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	8
Problema de estudio	8
Justificación	13
Delimitación del objeto de estudio	15
Hipótesis	16
Objetivo general	17
I. PROCESO EDUCATIVO Y CONSTRUCCIÓN CIUDADANA DE JÓVENES	18
De jóvenes y Juventud: concepciones y abordajes	18
<i>Definición etaria de Juventud. Categoría sociodemográfica</i>	18
<i>Juventud y jóvenes. Crítica a la visión adultocéntrica</i>	19
<i>Definición social de Juventud</i>	22
Proceso de Socialización en jóvenes	25
Juventud. Etapa de adquisición de identidad	26
Proceso Educativo	28
<i>Consideraciones sobre el Proceso Educativo</i>	29
<i>El espacio escolar como agencia de Socialización</i>	31
Conformación de la identidad como parte del Proceso de Socialización Escolar	35
<i>Currículo. Guía del Proceso Educativo</i>	36
Currículo: nociones, funciones y características	36
<i>Pedagogía, didáctica y docencia</i>	43

Construcción Ciudadana	48
<i>Derechos y deberes que vinculan a los individuos con el Estado</i>	49
<i>Derechos civiles, políticos y sociales</i>	51
<i>El ejercicio de la condición ciudadana</i>	53
Estatus jurídico-político que confiere a los individuos derechos y obligaciones	54
Conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico	55
Grupo de competencias que permiten a los individuos participar en un sistema democrático	56
Proceso Educativo y Construcción Ciudadana	57
<i>Educación y escuela: ámbitos de Socialización para la Construcción Ciudadana</i>	57
<i>Construcción Ciudadana en jóvenes</i>	72
Ciudadanía Juvenil	73
Identidad ciudadana juvenil	75
El ciudadano joven y su ejercicio colectivo	76
<i>Construcción Ciudadana, educación e institución escolar</i>	79
Currículo para la Construcción Ciudadana	82
Formación de valores en el proyecto curricular	85
II. EDUCACIÓN. PRINCIPIO DE CONSTRUCCIÓN CIUDADANA EN EL PROCESO EDUCATIVO	87
La Educación Media Superior en México	87
<i>Factores característicos de la EMS en México</i>	89
Subordinación política del sistema educativo	89
Crecimiento de la matrícula	90
Eficiencia terminal	92
Desigualdad social	93

Estudiantes de Educación Media Superior	95
Lineamientos generales de la Educación Media Superior	95
<i>Marco de referencia</i>	96
<i>Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)</i>	97
<i>Planes y programa de la Educación Media Superior</i>	98
Plan y programa de estudios del Bachillerato General como currículo	101
Programa del plan de estudios, institucional y docente	103
Objetivos y competencias del Bachillerato General	106
Competencias genéricas	110
Competencias disciplinares	112
Bachillerato General. Colegio de Bachilleres	113
<i>Municipio de Ecatepec</i>	118
<i>Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec</i>	121
Programa de estudio	124
<i>Planeación educativa</i>	124
Programa de estudio como guía curricular	124
<i>Programa de estudio: nociones y tipologías</i>	126
Programa del plan de estudios	128
Programa de la institución	129
Programa docente	131
<i>Programa de estudio: institucional y didáctico</i>	132
<i>Elementos de análisis del programa de estudio</i>	133
Objetivos	134

Contenidos	136
Metodología: propuestas de enseñanza y aprendizaje	139
<i>Estrategias de enseñanza y roles docentes</i>	140
<i>Actividades de aprendizaje</i>	141
Acreditación y evaluación	143
Propuesta bibliográfica y materiales didácticos	146
Educación cívica	147
<i>Formación de valores</i>	147
<i>Escuela y educación cívica</i>	153
<i>Currículo y educación cívica</i>	156
III. PROGRAMA DE ESTUDIO FILOSOFÍA I. FILOSOFÍA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA	162
Apartado metodológico	162
Objetos y sujetos de observación	164
Documentos	164
Docentes	165
Estudiantes	166
Categorías, dimensiones, variables e indicadores	168
Programa para la Construcción Ciudadana del Colegio de Bachilleres	169
Programa del plan de estudios e institucional del Colegio de Bachilleres	172
Programa de estudios Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía	173
<i>Ubicación de la asignatura dentro del mapa curricular</i>	176
<i>Objetivos</i>	177

<i>Competencias genéricas y disciplinares</i>	180
<i>Contenidos</i>	187
<i>Metodología: propuestas de enseñanza y aprendizaje</i>	189
Estrategias de enseñanza y roles docentes	191
Actividades de aprendizaje	193
<i>Evaluación</i>	197
<i>Bibliografía y material de consulta</i>	206
IV. PROYECTO CURRICULAR PARA LA CONSTRUCCIÓN CIUDADANA	209
Programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía como programa docente	209
<i>Contexto educativo y propósito del programa de estudio Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía</i>	210
<i>Temáticas del programa docente</i>	214
<i>Metodología de enseñanza del programa docente</i>	221
<i>Competencias genéricas y disciplinares desarrolladas en el programa docente</i>	230
<i>Evaluación como proceso de aprendizaje en el programa docente</i>	236
<i>Bibliografía del programa docente</i>	241
Valoración docente del programa Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía	252
Contribución del programa docente a la Construcción Ciudadana	256
Construcción Ciudadana de estudiantes bachilleres a partir del Proceso Educativo	259
<i>Propósitos y objetivos para la Construcción Ciudadana</i>	262
<i>Competencias para la Construcción Ciudadana. Desarrollo de capacidades y habilidades</i>	268

<i>Temáticas para la Construcción Ciudadana</i>	285
<i>Metodología de enseñanza y aprendizaje para la Construcción Ciudadana</i>	295
Estrategias de enseñanza para la Construcción Ciudadana	295
Estrategias de evaluación	302
Aprendizajes para la Construcción Ciudadana	308
<i>Bibliografía y materiales de consulta</i>	323
<i>Evaluación</i>	326
REFLEXIONES FINALES	330
ANEXO	347
Bibliografía	353
Hemerografía	357
Consultas Web	361

AGRADECIMIENTOS

Muchas de las metas que logramos alcanzar en la vida son gracias a nuestros esfuerzos y dedicación, pero también al apoyo, cuidado y consejo de quienes están con nosotros y nos procuran. La presente tesis representa una meta significativa que hubiera sido difícil alcanzar por cuenta propia, es por ello que agradezco primeramente a CONACYT por haber otorgado la beca que me permitió realizar los estudios de Doctorado y elaborar el trabajo de investigación que presento. El incentivo sin duda representó una ventaja durante el proceso de estudio.

Reconozco el apoyo de mi familia, de mis padres y hermanos, quienes siempre están ahí; pendientes de mis inquietudes, mis anhelos, mis proyectos y mis desempeños. Mis padres son el mejor ejemplo que puedo tener y mis hermanos los mejores amigos.

Particularmente agradezco al Doctor Enrique Cuna Pérez por las reiteradas lecturas, observaciones y comentarios a este trabajo; por su confianza, paciencia, consejo, tiempo, disposición y rigor. Sus enseñanzas trascienden lo plasmado en este trabajo. Al Doctor Jesús Aguilar López, quien dio seguimiento a la lectura del trabajo desde el proyecto de investigación y hasta su conclusión; y al Doctor Luis Reyes García quien colaboró como lector de la tesis. Agradezco adicionalmente a ambos por participar como sinodales en la disertación pública. Así también al Doctor Miguel Ángel Llanos Gómez por sus lecturas y comentarios.

Finalmente, mil gracias a mi esposo Rubén Hernández por su amor, comprensión, paciencia y apoyo desde el inicio y hasta el final de este trabajo.

RESUMEN

El discurso que promueve a la escuela como el ámbito propicio de construcción identitaria de la juventud mexicana y como la agencia de socialización óptima para la conformación de la personalidad de los jóvenes estudiantes, mismas que albergan, la construcción de ciudadanía, hoy en día se somete a debate a partir de la importancia que cobra el sector juvenil en la escena social y política de México. La discusión se abre además en torno a la frágil relación entre las instituciones sociales y políticas del país y los sectores juveniles; a la perspectiva de mirar a la escuela como agencia de socialización y al proceso educativo como precursores de la formación ciudadana de los estudiantes; y a las reformas educativas que, particularmente en la Educación Media Superior, establecen un proyecto curricular que impulsa la formación cívica, el ejercicio ciudadano y las prácticas democráticas.

La presente investigación surge a partir de la inquietud por comprender a fondo y desde el contexto concreto del espacio de construcción ciudadana de los jóvenes escolarizados, legitimado por la Educación Media Superior (EMS), cómo se construye ciudadanía, a partir de la socialización escolar y del proceso educativo; y como parte de la conformación de identidad de los estudiantes jóvenes. La tesis central del trabajo estima que la conformación ciudadana de los jóvenes se fundamenta en distintos espacios y ámbitos, a partir de factores y elementos diversos. No obstante, el supuesto es que el proceso educativo determina tipos de ciudadanía acordes al discurso educativo promovido desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la Dirección General del Bachillerato (DGB) y la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS); y hasta los subsistemas de bachillerato, para el caso, el Colegio de Bachilleres, el plan de estudios y el programa observado para el análisis de la

construcción ciudadana de jóvenes bachilleres: Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía.

Se estima realizar un diagnóstico del proceso educativo para la conformación ciudadana retomando las nociones teóricas; los aspectos educativos oficiales fundamentales y la experiencia de enseñanza y aprendizaje, a partir del estudio de caso de jóvenes escolarizados del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec. La intención es contribuir a una interpretación si no sencilla ni precisa, si sustantiva y auténtica del estado que guarda la institución escolar como agencia de socialización para la conformación ciudadana del sector juvenil en México. Así también, del proceso educativo en relación a los medios y mecanismos, plasmados en los proyectos curriculares, y el rol determinante en la formación ciudadana de jóvenes bachilleres. De manera adicional el propósito es contribuir a enriquecer la discusión que distintas disciplinas mantienen sobre los procesos de socialización, los procesos educativos, la conformación ciudadana y la juventud en México.

Desde el apartado introductorio, la presente tesis sustenta la problemática de la conformación ciudadana como elemento de identidad de los jóvenes, a la vez que remite al proceso educativo como condición necesaria para la formación de ciudadanos efectivos en el contexto democrático del país. Se argumenta sobre el uso de tipologías, para ampliar la perspectiva de la noción de ciudadanía en el aspecto teórico y ejercicio práctico. Se discute sobre el proceso de socialización y la importancia que tiene la institución escolar como agencia de socialización del sector juvenil escolarizado. Adicionalmente, se plantea la justificación del estudio, así como de la zona y plantel escolar donde se lleva a cabo la investigación de campo. Se delimita el objeto de estudio, se definen las hipótesis y las ideas rectoras de análisis y se plantea de manera general el objetivo del estudio.

El primer capítulo tiene como propósito ofrecer un acercamiento teórico a las categorías analíticas de *juventud*, *proceso educativo* y *construcción ciudadana*. En un primer apartado, se discute sobre las nociones de jóvenes y juventud en relación al proceso de socialización y a la conformación de identidad. Se enfatiza en la concepción social de juventud y se expone la mirada adultocéntrica de esta etapa. Del mismo modo, se argumenta sobre el proceso educativo y su correspondencia con la institución escolar como agencia de socialización juvenil y con la conformación de la identidad.

En el segundo subcapítulo se plantea una amplia discusión sobre el currículo como elemento indispensable del proceso educativo, sobre las distintas tipologías del currículo y sobre sus características y funciones; así también, sobre aspectos propios del sistema educativo que son útiles como indicadores analíticos de dicho proceso; entre ellos, la pedagogía, la didáctica y la docencia.

En un tercer apartado de este primer capítulo teórico, se presenta el desglose de la categoría *construcción ciudadana*; con la intención de ofrecer un panorama amplio sobre la noción de ciudadanía, el concepto de ciudadano, los derechos civiles, políticos y sociales que vinculan a los individuos con el estatus de ciudadanía, y así mismo, la práctica y ejercicio ciudadano a partir de los tres modelos o tipos de ciudadanía empleados: estatus jurídico-político, conjunto de cualidades que constituyen el modelo cívico y grupo de competencias que permiten a los individuos participar en un sistema democrático.

Finalmente, en el cuarto apartado, se vinculan las categorías de *proceso educativo* y *construcción ciudadana* con el fin de exponer la relación entre la escuela como agencia de socialización, el proceso educativo y la conformación ciudadana de los estudiantes jóvenes; construir la noción de

ciudadanía juvenil y el concepto de identidad ciudadana juvenil. Se inicia además la discusión sobre el ejercicio ciudadano juvenil, la institución educativa y la construcción ciudadana, el proyecto curricular para la formación ciudadana y la formación de valores en dicho proyecto.

En el segundo capítulo se hace un análisis sobre el proceso educativo para la construcción ciudadana, argumentando sobre cada uno de los indicadores que vinculan a estas categorías; así, se dialoga sobre la Educación Media Superior (EMS) en México, los estudiantes de Nivel Medio Superior, los lineamientos oficiales de la EMS, el Bachillerato General, el Colegio de Bachilleres, el programa de estudios y la educación cívica.

Con el propósito de brindar una explicación concreta de la EMS, en el primer subcapítulo se presentan las principales características de la EMS en México: subordinación del sistema educativo, crecimiento de la matrícula, eficiencia terminal y desigualdad social. En un segundo apartado se describe a los sujetos de estudio, es decir, a los estudiantes de EMS. La tercera sección habla sobre el marco de referencia de la EMS, la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), de suma importancia para profundizar en los objetivos educativos que promueve la educación en México para este nivel, los planes y programas para la EMS y del Bachillerato General y los objetivos y competencias del Bachillerato General; de las cuales se destacan las competencias genéricas y disciplinares. En el cuarto subcapítulo se desataca la importancia del Colegio de Bachilleres como subsistema educativo del Nivel Medio Superior; además se justifica la relevancia del Municipio de Ecatepec y del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec para el análisis empírico del proceso de socialización escolar, educativo y la construcción ciudadana de jóvenes estudiantes. Un quinto artículo cita una amplia descripción y explicación del programa de estudio como guía y proyecto curricular; expone las distintas nociones y tipologías del programa

de estudios, así como los elementos analíticos del programa de estudio: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. Por último, en un sexto apartado, se discute sobre la trascendencia de la educación cívica y la formación de valores para la conformación ciudadana dentro del proceso educativo.

El tercer capítulo se enfoca en la observación y balance del programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía de la academia de Filosofía del Colegio de Bachilleres. De inicio se describe un apartado metodológico que permite distinguir las fuentes primarias de investigación (documentos, docentes, estudiantes) y las categorías, dimensiones, variables e indicadores de análisis. En un primer y segundo apartado se expone y discute el programa de estudio desde el enfoque del tipo de programa de estudio del plan de estudios e institucional perteneciente al Colegio de Bachilleres. En el tercer subcapítulo se enuncian y estructuran los elementos de análisis del programa de estudios: objetivos, competencias genéricas y disciplinares, contenidos o temáticas, metodología propuesta de enseñanza y aprendizaje, evaluación y bibliografía y materiales de consulta sugeridos; además se expone la ubicación de la asignatura dentro del mapa curricular. Este capítulo es particularmente descriptivo del programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía.

Un cuarto capítulo recupera los elementos analíticos del programa de estudio y los analiza a partir del tipo de programa docente, desde el discurso de los propios docentes encargados de la elaboración del programa e impartición de la asignatura. En un primer apartado se discute sobre el programa Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, como programa docente y se realiza un balance del proceso educativo y la conformación ciudadana observando los elementos del programa institucional y otros más pertenecientes al currículo oculto o práctico. Se discuten los

propósitos del programa académico y docente, las temáticas de estudio, la metodología de enseñanza del programa docente, el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares, la propuesta de evaluación y la bibliografía del programa docente. En un segundo y tercer subcapítulos, abordan la valoración y la contribución del programa docente a la construcción ciudadana de los estudiantes jóvenes. Por último, el apartado cuarto analiza y discute la conformación ciudadana desde las percepciones y experiencias de los estudiantes bachilleres. Siguiendo como ejes conductores del análisis los elementos del programa institucional y académico, se abordan las representaciones sobre el proceso educativo y la construcción ciudadana del estudiantado joven.

Las reflexiones finales buscan dar una aproximación del diagnóstico sobre la investigación del proceso educativo y la construcción ciudadana, discutir algunos alcances y limitaciones y realizar un balance entre el discurso propuesto por los programas institucionales, académicos y docentes, y los conocimientos, prácticas y adquisiciones reales sobre formación ciudadana. No son conclusiones determinantes de cómo se construye ciudadanía en el espacio escolar por medio del proceso educativo, pero sí consideraciones sobre la discordancia entre las distintas visiones del proyecto curricular para la construcción ciudadana, interrogantes y atisbos para futuras investigaciones y cuestiones considerables para las disciplinas política y social que han revezado este trabajo de investigación.

INTRODUCCIÓN

Problema de estudio

La dinámica de la construcción ciudadana ha cambiado a partir del proceso de transición democrática¹ que ha experimentado nuestro país en las últimas décadas. Ésta, se ha dado a través de lo que Guillermo O'Donnell y Philippe Schmitter llamaron *liberalización*, que es el proceso en el que se redefinen y extienden ciertos derechos que protegen a individuos o grupos sociales de actos ilegales o arbitrarios por parte del Estado (1986). Para César Cansino el proceso de *liberalización política* implica un cambio en los niveles de pluralismo y de competencia consentidos y garantizados por el régimen autoritario². Este cambio o apertura es gradual y se considera como un proceso donde se adecuan pautas de comportamiento, ejercicios y valores que reestructuran las nociones y las prácticas ciudadanas.

Los indicadores de transición hacia un régimen democrático pueden observarse, entre otras cosas, en las transformaciones de las estructuras de autoridad, del sistema de partidos y de las instituciones políticas. No obstante, el cambio en las prácticas ciudadanas y la adquisición de valores propios de la democracia es algo a lo que se debe prestar atención, pues dentro de un sistema democrático, la construcción ciudadana implica la demanda de bienes, tales como el bienestar social y una mayor influencia en la definición de las políticas públicas.³

¹ Se define democracia como un conjunto de estructuras y procedimientos, explícitos y determinados a priori, sobre la resolución pacífica de los conflictos recurrentes y continuos. Esos ordenamientos políticos son el resultado, incluso temporal y hasta casual, de un acuerdo-compromiso postautoritario, con resultados sustantivos relativamente inciertos.

² “Un proceso de apertura gradual y controlada de un régimen autoritario, instrumentado por la propia élite en el poder como respuesta institucional a la emergencia de factores de diversa índole que han puesto en riesgo la estabilidad o la propia continuidad del régimen” (Cansino, 2000: 60).

³ Participación ciudadana.

http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/2_pciudadana.htm#ds

En todo proceso de transición democrática, se estima la consolidación del régimen, como etapa posterior de dicho proceso. La consolidación democrática es un proceso mediante el cual gobiernos instalados y regímenes establecidos alcanzan las mejores condiciones para funcionar y evitar, o cuando menos sobrepasar su deterioro. Es el proceso multicausal de firme establecimiento y adaptación de las estructuras de un régimen, así como de sus normas y las relaciones entre el régimen y la sociedad civil, por lo que conquista autonomía y legitimidad (Cansino, 2000: 93).

Así, el ejercicio ciudadano debe ampliarse de lo estrictamente político-institucional, a los ámbitos de la vida pública y cotidiana. El estatus ciudadano tiene que ver con el reconocimiento de la integración de un individuo a un sistema de derechos y deberes compartidos por una comunidad política determinada.⁴

La construcción ciudadana se interpreta a partir de 1) un estatus jurídico que confiere derechos y obligaciones en una comunidad; 2) un conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico y 3) un grupo de competencias que permiten a los individuos participar y manifestar sus intereses en un sistema democrático (Leca, 1992). En esta investigación la construcción ciudadana se observa desde el espacio de socialización escolar y a partir del proceso educativo, pues se considera que la construcción ciudadana de los jóvenes bachilleres se deriva del proceso educativo y de socialización adquiridos en la escuela.

El proceso educativo es la actividad a través de la cual se construye y distribuye el conocimiento; “no se trata de cuantificar las actividades [...]

⁴ “La ciudadanía es aquel conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro de pleno derecho dentro de una sociedad. La ciudadanía formal implica la posesión de un pasaporte conferido por el Estado, mientras que la substantiva define el conjunto de derechos y obligaciones que tienen los miembros de una comunidad política [...] Sin embargo [...] la noción de ciudadanía constituye ante todo una categoría histórica cuyo contenido empírico ha estado en constante transformación de una época a otra, debido a que su significación [...] ha dependido de las condiciones políticas y culturales en las cuales se ha desarrollado” (Sandoval, 2003: 2-3).

sino rescatar el qué, el cómo y el sentido que le doy a la actividad que desarrollo en la cotidianidad” (Arias, 1998: 35). La educación tiene múltiples acepciones, entre ellas está el formar ciudadanos; así, se observa el proceso de socialización escolar⁵ para referir a la construcción ciudadana a través del proceso educativo de los jóvenes estudiantes.

Los sujetos de estudio son jóvenes estudiantes de bachillerato. El objetivo es analizar la construcción ciudadana de los jóvenes estudiantes de bachillerato a partir del proceso educativo. La inquietud por observar la construcción ciudadana en este sector se debe a:

1. Las significaciones que los jóvenes construyen en el espacio escolar y a través del proceso educativo.

2. La juventud es una etapa transitoria en la vida del individuo, no obstante, es una de las etapas decisivas de adquisición de identidad.⁶

La ciudadanía forma parte de la identidad del joven. La identidad es definida como el proceso de construcción de sentido, atendiendo a un atributo cultural al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido (Castells, 1999). En dicha construcción intervienen factores como la historia,

⁵ “La escuela, [...] como institución social encargada de socializar al conjunto de la población dentro de ciertos códigos culturales, fue diseñada y se expandió como una institución que remplazaba a las agencias tradicionales de socialización; la familia y la iglesia. [...] La escuela pública representaba los valores y los saberes universales, [...] el proyecto educativo democrático tuvo en sus orígenes una fuerte capacidad de incorporar al conjunto de la población [...] uno de los problemas más serios que enfrenta actualmente la formación del ciudadano es lo que podría llamarse el “déficit de socialización” que caracteriza a la sociedad actual. [...] las instituciones educativas tradicionales –la familia y la escuela- están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales. Con respecto a la escuela, es bien sabido que la cultura escolar se ha aislado significativamente de la cultura social. [...] la socialización actual enfrenta por un lado el problema del debilitamiento de los ejes básicos sobre los cuales se definían las identidades sociales y personales y, por el otro, la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido (Tedesco, 1995: 78-82).

⁶ “Juventud... es una forma de diferenciación social constituida como un sistema de prácticas discursivas, las cuales postulan y construyen el sentido de la edad como un marco para semantizar determinados procesos y experiencias sociales. Es imposible establecer los límites de la noción de juventud debido a que no se refiere a una condición “objetiva” de las personas, sino a un conjunto de discursos que definen posiciones e interpelaciones” (Monsiváis, 2002: 162).

las dinámicas sociales, los contextos, la memoria colectiva, las aspiraciones y acciones personales, etc.

3. La transición hacia la vida adulta se observa generalmente de manera lineal, se trata de homogenizar y normalizar las conductas de los jóvenes, parece que no se ha tomado en cuenta que sus significaciones y prácticas son diversas, cambiantes y transitorias. Partiendo de este supuesto resulta indispensable observar las tendencias de la construcción ciudadana de los jóvenes a partir del proceso educativo.

La noción de socialización se entiende como la configuración del sujeto en relación con los órdenes sociales en los que habita y significa. Para Peter Berger y Thomas Luckman la socialización sólo puede darse en una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, en donde al mismo tiempo que el sujeto se configura, determinado por una serie de condiciones, tiene la posibilidad de reconstruir y transformar esas condiciones que lo producen (1983). La socialización es una forma de autoconstitución del sujeto y de las sociedades, es el proceso a través del cual los individuos aprenden e interiorizan normas y valores de una determinada sociedad, cultura o institución, que a la vez puede ser modificada por estos.

Las agencias socializadoras son el conjunto de personas que en un espacio determinado buscan construir relaciones sociales, son los espacios de interacción social. Cada institución o agencia socializadora produce distintas narrativas valorativas y significativas, es así como los procesos de socialización determinan actitudes y prácticas. Así, la socialización será el resultado de la interacción social. Octavio Nateras establece que,

“la socialización [...] entendida en una lógica de influencia social, implica identificar los espacios donde los sujetos son socializados, como las fuentes originarias y básicas de su conformación. [...] la

socialización es un proceso de construcción, donde el sujeto juega e interpreta un papel activo: reelabora los significados de las situaciones con las que entra en contacto y modifica las condiciones bajo las que vive, gracias a la interacción que mantiene con diversos grupos e individuos” (2003: 50).

La interacción social determina valores, normas y acuerdos que rigen las relaciones y la convivencia entre los individuos, entre las comunidades, organizaciones e instituciones. En suma, la socialización es un proceso de aprendizaje y de internalización de pautas de comportamiento que adquieren los individuos para interactuar en sociedad, refiere un espacio público regido por reglas y normas que son aprehendidas por los sujetos.

Todo proceso de socialización resulta de la incorporación y adaptación de pautas de comportamiento social. Es la manera como los miembros de una colectividad aprenden los modelos culturales de su sociedad, los asimilan y los convierten en sus reglas personales de vida. No obstante, en grupos tan heterogéneos como los jóvenes, con dinámicas constantemente cambiantes; la lógica del proceso de socialización, que se caracteriza por la estabilidad y larga duración se pone en duda. Marco Antonio González establece que:

“la representación social es propia de la modernidad en la que los conceptos compartidos socialmente, [...] no son estáticos ni tienen una permanencia asegurada, por lo que tienden a mutar constantemente. Esta versatilidad es una característica muy clara de la actual sociedad pensante, [...] en la que hay diversidad de formas de interacción social, [...] e individuos sociales que poseen múltiples identidades [...]” (2006: 62).

Entre los jóvenes el proceso de socialización se realiza más bien desde la experimentación grupal, a partir de compartir conductas y valores con otros jóvenes. Los jóvenes reconstruyen lo que los agentes de socialización les

transmiten, produciendo así construcciones nómicas personales que, pueden ser vistas como incoherentes, fragmentarias, heterodoxas, etc., pero, sin embargo, tienen la virtud de ser propias, construidas por ellos mismos. Estas construcciones sociales son las estructuras significantes al grupo.⁷

Justificación

El motivo que impulsa a realizar la presente investigación es la inquietud por observar y analizar el proceso educativo como agente de socialización escolar. Así mismo, cómo este proceso escolar contribuye en la construcción ciudadana de jóvenes bachilleres del municipio de Ecatepec en el Estado de México; la cual juega un papel indispensable en el proceso de transición democrática que vive el país. El estudio se centra en jóvenes bachilleres debido a que, por un lado, es la etapa de la juventud donde una parte significativa de la identidad del ser humano se construye y consolida. Por otro lado, es la escuela un espacio de socialización donde los jóvenes consolidan pautas de comportamiento determinantes para la conformación de su personalidad e identidad, elementos que inciden en la conformación ciudadana de los estudiantes jóvenes. Así mismo, es el proceso educativo el conjunto de relaciones, prácticas, experiencias y ejercicios determinantes para la construcción ciudadana.

Se ha elegido al municipio de Ecatepec como observatorio por concentrar una importante cantidad de población joven y por las características sociales y culturales de la zona, y al Plantel 19 Ecatepec del Colegio de Bachilleres por las características escolares de los jóvenes

⁷ “La tesis fundamental de este acercamiento es la existencia de un núcleo o concepto central que determina la permanencia o modificación de toda representación. Este planteamiento es relevante, ya que diferencia entre los elementos periféricos que definen, en buena medida el sentido de la representación y su núcleo central, del que depende su existencia. [...] El núcleo central [...] es el elemento mediante el cual se crea y se transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor. [...] es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, [...] los elementos de representación” (González, 2006: 78).

estudiantes de Nivel Medio Superior del Estado de México y del subsistema educativo.

La Secretaría de Educación Pública del Estado de México indica que hasta el 2007 la matrícula de estudiantes de Educación Media Superior, alcanzaba 443,154 alumnos. El índice de cobertura se estima en 53.4%, mientras que el de absorción en 81.3%; no obstante, los índices de deserción y reprobación son considerables. El primero es de 17.4%, mientras que el de reprobación se establece en 33.7%. Respecto a la eficiencia terminal, solo un 56.3%, de los alumnos matriculados, concluyen la Educación Media Superior.⁸ Para el año 2010 la Encuesta Nacional de Juventud apunta que, en el Estado de México 50.2% de los jóvenes está incorporado al sistema escolar”,⁹ no obstante, el INEGI reporta que solo el 22.4% de la población han concluido el Nivel Medio Superior.¹⁰

La entidad y el subsistema educativo del Colegio de Bachilleres no están exentos de las anomalías y debilidades que el bachillerato mexicano experimenta hoy en día; tales como, la insuficiente absorción y eficiencia terminal, la inacabada reforma educativa del Nivel Medio Superior¹¹, una deficiente educación democrática, “La educación democrática sostiene que una condición necesaria para una educación cívica adecuada es promover las actitudes y los valores propios de la ciudadanía deliberativa” (Guttman, 2001:

⁸ Informe de Actividades Educación Media Superior
<http://transparencia.edomex.gob.mx/se/informacion/informe%20de%20actividades/encifras0607/mediasuperior.pdf> Consultado en mayo de 2014.

⁹ INEGI, Estado de México.
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=15>
Consultado en abril de 2014.

¹⁰ Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados Generales.
http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf Consultado en mayo de 2014.

¹¹ Educación Media Superior. Calidad y evaluación.
<http://www.semss.com.mx/reforma%20integral%20ems%202008/snb%20marco%20diversidad%20ene%2008%20final.pdf> Consultado en mayo de 2014.

16), el rezago, la deserción, las prácticas pedagógicas tradicionales, una institución escolar rígida y hegemónica, el desequilibrio en la asignación de recursos para las escuelas de Nivel Medio Superior, la subordinación de la educación media superior a intereses políticos, el poco compromiso de desarrollar un currículo a partir de las necesidades y criterios locales, entre otras (Zorrilla, 2008).

La intención de esta investigación es ofrecer un diagnóstico de los factores que inciden en la construcción ciudadana, a partir del estudio de la socialización escolar y del proceso educativo al interior de la escuela de Nivel Medio Superior. Se sugiere que el análisis de las representaciones sociales del proceso educativo puede dar cuenta de la construcción ciudadana de los jóvenes a partir de sus tres dimensiones: actitudes, información y campo de las representaciones.¹²

Delimitación del objeto de estudio

El núcleo central es el proceso de socialización y educativo que se da al interior de la escuela media superior. Los tres componentes esenciales de las representaciones sociales son: “contenido, estructura interna y núcleo central, que constituyen los tres niveles de representación: información, campo representacional y actitud.” (Flores, 2001: 82). “El núcleo central es el elemento estable que da permanencia a la representación, ya que en él se incluyen significados culturales propios de la memoria colectiva, mientras que

¹² “La actitud hace referencia a la evaluación positiva o negativa que el sujeto social hace del objeto de representación por constituir, la cual se ve determinada por los valores, afectos, normas y sistemas de creencias de su grupo de pertenencia. [...] La información que forma parte de las representaciones sociales puede ser analizada con base en su cantidad y calidad. [...] el nivel de información refleja la inserción social de los grupos que detentan la representación social, ya que la clase social determina las prácticas sociales y la accesibilidad a las fuentes de información. [...] El campo representacional, [...] muestra la forma en que están interrelacionadas las nociones que componen una representación social cualquiera. En el campo de la representación se identifican el o los elementos centrales, es decir, el núcleo central y los elementos periféricos que perfilan una representación social, [...]” (González, 2006: 77-78).

los elementos periféricos son los que explican la variabilidad de las representaciones sociales y su característica dinámica” (González, 2006: 79).

La investigación pretende realizar un análisis sobre la construcción ciudadana a partir de tres categorías: a) Categoría jurídico- política, en la que el individuo adquiere derechos y obligaciones; b) Como el conjunto de cualidades morales que constituyen el modelo de vida cívica. Dichas cualidades se identifican sustancialmente con los valores de la democracia; c) Como un grupo de competencias que permiten a los individuos participar y manifestar sus intereses en un sistema democrático; es la práctica de actividades comunitarias o de acciones colectivas, donde la participación es lo que confiere sentido a la ciudadanía.

Algunas interrogantes que surgen al respecto son: ¿Qué es lo que está produciendo el proceso de socialización escolar y educativo en términos de ciudadanía juvenil?, ¿La escuela, como institución socializadora cómo contribuye al ejercicio de prácticas políticas y a la construcción ciudadana de los jóvenes estudiantes?, ¿Cuáles son las cualidades de la construcción ciudadana juvenil?, ¿La escolaridad es un elemento que contribuye a la formación ciudadana de los jóvenes?; al respecto, ¿Cuáles serían los factores que inciden en la formación y el ejercicio ciudadano de los jóvenes?

Hipótesis

La ciudadanía forma parte de la identidad juvenil; la socialización escolar y el proceso educativo determinan el carácter del ciudadano joven, no obstante, desde su concepción juvenil, construye y experimenta la ciudadanía de manera particular. Esta idea rectora nos da pauta para establecer algunas hipótesis:

1. Hay que poner atención en la condición juvenil, en las significaciones de los jóvenes y en sus formas de construcción ciudadana

diferenciada. Los jóvenes desde sus espacios colectivos construyen distintas nociones, prácticas y ejercicios ciudadanos, participan de diversas formas y se expresan al margen de las instituciones sociales. También es cierto que aunque construyen una identidad colectiva, puede que no hayan encontrado medios y espacios de asociación y participación ciudadana. Cuando la asociación y participación de los jóvenes se convierte en un fenómeno instantáneo y efímero pierde su sentido constitutivo; así, difícilmente se podrá concebir a los jóvenes como actores en la transición y consolidación democrática del país.

2. La relación entre la juventud y las instituciones ha sufrido un distanciamiento; las instituciones sociales y democráticas han dejado de representar los intereses y necesidades de los jóvenes; de ahí que se discuta la construcción ciudadana juvenil que delega escuela como espacio de socialización, y la educación como proceso de conformación de identidad juvenil.

3. El supuesto es que la construcción ciudadana de los jóvenes estudiantes depende de la socialización que adquieren en el espacio escolar y a partir del proceso educativo; así, si el proceso educativo y el espacio escolar estimulan y procuran la construcción de ciudadanía, esta se encaminará a algunos de los tipos de ciudadanía: jurídico-política, cívica o democrática.

Objetivo general

- Realizar un diagnóstico de la construcción ciudadana a partir del proceso de socialización y educativo de jóvenes bachilleres del municipio de Ecatepec; particularmente del Colegio de Bachilleres como agencia de socialización y subsistema de Educación Media Superior.

I. PROCESO EDUCATIVO Y CONTRUCCIÓN CIUDADANA DE JÓVENES

De jóvenes y Juventud: concepciones y abordajes

Definición etaria de Juventud. Categoría sociodemográfica

Se hace alusión a categoría o categorías etarias cuando se establece una edad o ciertos rangos de edad en una población. En términos de definición no hay acuerdo universal sobre la juventud como grupo de edad;¹³ no obstante bajo este enfoque se considera a la juventud como un sector poblacional homogéneo, integrado por grupos de personas que corresponden a un mismo corte de edad. La edad es solo un referente demográfico.

Bajo criterios más o menos generales se considera a la juventud como la etapa que media entre la infancia y la adultez, donde el límite inferior está determinado por el desarrollo de las funciones sexuales y reproductivas (límite situado en lo psicobiológico), mientras el límite superior se complejiza, pues puede estar determinado por la inserción del joven al mundo laboral, la conclusión del proceso educativo o la formación de la propia familia. La juventud como producto social debe diferenciarse de su condición biológica¹⁴. La etapa de la juventud está determinada por factores sociales,

¹³ La Organización de las Naciones Unidas en México limita al sector juvenil entre los 15 y 25 años. ONU México http://www.onu.org.mx/inicio_UNU_Mexico.html Consultado en febrero de 2013. La CEPAL lo ha ampliado de los 10 a los 29 años, clasificándolos en grupos de jóvenes estudiantes universitarios, jóvenes, urbano populares, jóvenes rurales y mujeres jóvenes (Cepal, 2000: 3-7). La Ley del Instituto Mexicano de la Juventud establece que: “Por su importancia estratégica para el desarrollo del país, la población cuya edad quede comprendida entre los 12 y 29 años, será objeto de las políticas, programas, servicios y acciones que el Instituto lleve a cabo, sin distinción de origen étnico o nacional, género, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra” Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/87.doc Consultado en febrero de 2013.

¹⁴ “La juventud se encuentra delimitada por dos procesos: uno biológico y otro social. El biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño, y el social, su diferenciación con el adulto [...] la juventud se inicia con la capacidad del individuo para reproducir a la especie humana y termina cuando adquiere la capacidad para reproducir a la sociedad” (Brito, 1998: 3-4).

como proceso social es la fase de inculcación de valores, normas y comportamientos que permiten a los individuos convertirse en agentes sociales competentes.

Por ser un constructo histórico-social, diferenciado y particular desarrollado en determinado contexto, no se puede establecer un criterio de edad universal que clasifique al conjunto de la juventud, válido para todo sector y época. La edad de los jóvenes es un criterio demográfico, se convierte en un fenómeno sociológico y sociocultural cuando se habla de juventud, como momento y actitud de vida.

Juventud y jóvenes. Crítica a la visión adultocéntrica

¿Cómo no ser estrictos en la categorización sobre la juventud, ni exhaustivos en la descripción del concepto?, ¿cómo problematizar la realidad cotidiana de la juventud si no existe en las Ciencias Sociales una base teórica, un referente conceptual que sustente la definición y el análisis? Roberto Brito afirma que: “De lo que adolece la Ciencia Social preocupada por el conocimiento de los fenómenos juveniles, es de un marco teórico concreto” (1998: 2). Construir una teoría que responda a las inquietudes de todas aquellas disciplinas sociales que adopten la noción de *juventud* para sus análisis no debe ser tarea fácil; no obstante resulta válido construir un concepto propio de juventud a partir de la problematización del objeto de estudio, es decir, de los jóvenes.

La tarea preliminar es construir un concepto de juventud que permita entender cuál es la importancia social de esta etapa de constitución de identidad. El propósito es tener una noción *base*, constituida a partir de recortes de distintas disciplinas, que refiera a la juventud como etapa de vida del individuo entre la niñez y la adultez sí, pero además como una etapa clave de inserción social. Se pueden enumerar algunas posturas que, en términos

generales, han caracterizado la noción de juventud. La intención es ofrecer un modesto acercamiento al estado de la cuestión:

1) La juventud como condición subordinada, vista como un proceso de asimilación de normas, es una idea encasillada en la mirada adultocéntrica.¹⁵ Pierre Bourdieu la concibe como una relación de poder, como un producto determinado que ocupa un espacio jerárquico en la sociedad.¹⁶ La etapa donde el joven se encuentra consignado a la autoridad adulta se observa como una relación de subordinación. La juventud, de manera inherente aspira a la renovación y cuando se enfrenta con una estructura social o institucional hermética y vertical, se produce una lucha de poder, una lucha entre lo establecido y la innovación.

2) La juventud desde una mirada homogeneizante determina que los jóvenes tienen características, necesidades, visiones, demandas o condiciones iguales u homogéneas. Al homogeneizar a los jóvenes como *todos iguales* no se elaboran distinciones entre los grupos de jóvenes, ni entre géneros, razas, estilos de vida, clases sociales y manifestaciones culturales. La crítica a esta postura radica en la problemática que implica plantear explicaciones y soluciones, de y para toda una población joven en general, sin tomar en cuenta la singularidad y la diversidad.

3) La juventud estigmatizada o idealizada a partir de ciertos prejuicios o estereotipos. Como etapa de desarrollo, por un lado se caracteriza a la juventud como una fase de peligro, como una etapa problemática, de riesgo,

¹⁵ “Adultocentrismo, [...] en tanto sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.), [...] se construye un sistema de relaciones sociales, una cierta concepción de la orgánica social desde la asimetría [adulto+/joven-]. Esta postura [...] busca desnudar una corriente de pensamiento y acción social que discrimina y rechaza aquellas formas propiamente juveniles de vivir la vida” (Duarte, 2000: 5).

¹⁶ “La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 2000: 164).

crisis e incertidumbre, que necesita ser guiada. Por otro, se concibe a los jóvenes como promotores, como agentes de cambio y renovación, “la sociedad posee una doble y contradictoria representación de su juventud: o deposita en ella su total confianza como instrumento de la modernización o, [...] la percibe como un sector marginal y hasta peligroso para la paz social” (Pérez, 2000: 200). Dichas denominaciones prefiguradas no siempre coinciden con la realidad, puesto que se miran a partir del aprendizaje de la socialización adultocéntrica.

Al respecto, debido a su gran representatividad demográfica a nivel nacional, los jóvenes pueden considerarse como actores protagónicos de desarrollo, no obstante, al depositarse en la juventud la esperanza del cambio, se le observa desde una visión normativa de lo que se espera que sean los jóvenes. La visión de juventud como generación futura resta importancia a la etapa presente de los jóvenes.

4) La juventud como fenómeno social implícito, es decir, sin reconocer ni explicar la carga subjetiva que conlleva la noción de juventud y las dinámicas juveniles. La problemática de esta visión radica en que la escasa o nula explicación del *sujeto* joven, deviene en un imaginario social con poco sustento real y conceptual. Por tanto, hay un desconocimiento sustantivo sobre la juventud y sobre el propio sujeto.

5) La juventud vista desde la mirada adultocéntrica, donde opiniones, juicios, ideas, actitudes, prácticas, manifestaciones, etcétera; de los jóvenes, son legitimadas desde el mundo adulto. Esta perspectiva define a la juventud como una etapa de preparación de los jóvenes para ingresar a la sociedad adulta; se observa al joven como sujeto que todavía no alcanza los atributos del adulto, razón por la cual se le debe formar. El carácter transitorio que se le otorga a esta etapa también le resta importancia, ya que siempre se encuentra bajo los parámetros del *deber ser* del mundo adulto.

A pesar de que la literatura sobre juventud ha privilegiado las posturas mencionadas, dichas orientaciones son susceptibles de crítica. Un desafío para las ciencias sociales es integrar en la noción de juventud toda la subjetividad del mundo de los jóvenes, es decir, sus modos de vida, sus necesidades y sus expresiones. No obstante, aquí surge otra interrogante: ¿Es posible hablar de *juventud* o se debe ampliar este complejo entramado social para hablar de *juventudes*? Al hablar de juventudes, necesariamente hay un reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de los grupos de jóvenes.

No se pretende separar los conceptos de juventud y juventudes, pero sí precisar que el primero no debe tratarse como una categoría singular, ya que sus significaciones son diversas y se refieren a múltiples representaciones. Las juventudes son las distintas expresiones y significaciones del complejo grupo social que son los jóvenes. Surgen como grupos diferenciados con particularidades en cada sociedad y contexto.¹⁷

Definición social de Juventud

La clasificación de la *juventud* o los *grupos de jóvenes* bajo el criterio de rangos de edad puede resultar práctica para fines concretos como la elaboración de proyectos, programas de desarrollo o políticas públicas dirigidas a dicho sector, no obstante, esta clasificación no es suficiente para advertir la dimensión sustantiva de esta etapa del desarrollo humano¹⁸. Es

¹⁷ Klaudio Duarte sugiere algunas pistas epistemológicas para mirar y comprender a las juventudes contemporáneas, dichas pistas, sugiere, posibilitan el acercamiento al sujeto joven: “la necesidad de aprehender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales, [...] la necesidad de desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde el mundo juvenil que permitan recoger la riqueza de la pluralidad ya mencionada, [...] la vinculación directa e íntima con el mundo juvenil, múltiple y plural, como condición de la generación de conocimiento comprensivo en nuestro continente, [...] la superación de la rigidez mecanicista con que se ha mirado y se ha hablado de la juventud. [...] planteamos la necesaria construcción de conceptos en torno al mundo juvenil, no en la pretensión de generar categorías totalizantes y universalizadoras, sino conceptos dinámicos y flexibles que se acerquen progresivamente a los sujetos de estudio: las y los jóvenes, las juventudes, las expresiones juveniles, los procesos de juvenilización” (Duarte, 2000: 7-8).

¹⁸ “La noción más general [...] del término juventud, se refiere a una franja de edad, un periodo de vida, en que se completa el desarrollo físico del individuo y ocurren una serie de transformaciones psicológicas y

preciso problematizar al grupo de jóvenes y observar de manera diferenciada y proporcionada la división por categorías de edad; además de considerar las diferencias sociales, de clase, económicas y culturales de las diversas juventudes y el contexto histórico donde se desarrollan.¹⁹

La formación juvenil es resultado de determinado contexto,

“es una forma de diferenciación social constituida como un sistema de prácticas discursivas, las cuales postulan y construyen el sentido de la edad como un marco para semantizar determinados procesos y experiencias sociales. Es imposible establecer los límites de la noción de juventud debido a que no se refiere a una condición “objetiva” de las personas, sino a un conjunto de discursos que definen posiciones e interpelaciones” (Monsiváis, 2002: 169).

Así, se puede considerar a la juventud como una construcción social que se manifiesta de maneras distintas según las características históricas y sociales de cada grupo.

Como una construcción sociocultural, se ubican a la juventud en un contexto histórico y cultural.²⁰ Así, los discursos colectivos de las experiencias y prácticas diferenciadas de los jóvenes pueden enunciarse como *culturas juveniles*.²¹ Las culturas juveniles refieren al conjunto de formas de vida y valores que expresan los distintos grupos. Carles Feixa considera que

sociales, cuando éste abandona la infancia para procesar su entrada en el mundo adulto. Sin embargo, la noción de juventud es socialmente variable. [...] se modifica de sociedad en sociedad y, en la misma, [...] a lo largo del tiempo” (Abramo, 1994: 1)

¹⁹ “la conceptualización de la juventud pasa necesariamente por su encuadramiento histórico, en la medida en que esta categoría es una construcción histórica, que responde a condiciones sociales específicas” (Dávila, 2004, pp. 90).

²⁰ “José Manuel Valenzuela, antropólogo mexicano [...] habla de la condición juvenil como categoría y conceptualiza la juventud como construcción sociocultural históricamente definida. Él entiende las identidades juveniles como históricamente construidas, referidas situacionalmente, es decir, ubicadas en contextos sociales específicos: de carácter cambiante y transitorio” (Alpizar y Bernal, 2003: 13).

²¹ Cultura juvenil: Selección y apropiación de elementos particulares que conforman la propia identidad.

la manifestación simbólica de las culturas juveniles se expresa en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo (1998).

Una de las autoras que más ha inquirido en los estudios culturales sobre juventud es Rossana Reguillo, ella señala que, “analizar, desde una perspectiva sociocultural, el ámbito de las practicas juveniles, hace visibles las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación, entre el momento objeto de la cultura y el momento subjetivo” (2000: 16).

En suma, no hay una definición única y universal de la noción de juventud. El fenómeno de juventud, como ya se ha dicho, es un constructo histórico- social que se reconstruye permanentemente, es cambiable y transitorio (con estos calificativos no se pretende trivializar su actuación social, aunque las conceptualizaciones tradicionales lo han hecho; por su carácter transitorio han concebido a la juventud como una etapa desprovista de valor).²² Es un concepto relacional y situacional, es decir, adquiere sentido a partir del contexto social. Los fenómenos juveniles se producen en entornos cotidianos; en demasía son producto de los proceso de socialización que experimentan los jóvenes, y son además heterogéneos.²³ La juventud también puede construirse a razón de relaciones de poder; de subordinación o dominación. Así, cada sociedad ha de definir a la juventud bajo particulares parámetros sociales, culturales y políticos.

²² “La adolescencia y la juventud se entendieron como etapas de paso y transición, poco relevantes en sí mismas y solamente redituables como inversión social para el futuro de largo plazo. [...] Las posturas más difundidas conciben lo específicamente juvenil como una etapa caracterizada por los desajustes, crisis o conflictos que se deberán resolver al llegar a la adultez” (Lozano, 2003: 12).

²³ Según María Iciar Lozano, “la heterogeneidad y especificidades que aparecen en cada edad, requiere ordenar los fenómenos en torno a cuatro variables que marcan y separan profundamente la realidad de la juventud: el género, la escolaridad, el espacio socioeconómico y la región de pertenencia” (2003: 14).

La relación de lucha a la que se hizo mención líneas antes, no es otra cosa que la contradicción entre lo establecido, la norma; y la innovación. Desde la perspectiva del mundo adulto, los jóvenes se encuentran en una etapa moratoria,²⁴ una etapa de adquisición de conductas, cualidades y comportamientos para su inserción social al mundo adulto. Se supone que en esta etapa los jóvenes transitan de la madurez fisiológica a la madurez social, no obstante, también generan sus propios espacios, sus propios códigos de acción y sus prácticas diferenciadas del resto de la sociedad. La relación de inserción-exclusión se refiere a la incongruencia entre la inculcación cultural y educativa, así como normativa que adquieren los jóvenes en busca de una inserción social efectiva y la ineficiencia o inexistencia de los medios para integrarse plenamente.

Aun cuando se considera a la juventud como una construcción social, no necesariamente se forma con base en la asimilación de normas de la sociedad adulta. Esta es una aseveración que resulta cuestionable. En las sociedades contemporáneas la sinuosidad de las transiciones hacia la vida adulta que experimentan los jóvenes, pone en evidencia que ya no se da una relación causa efecto, ahora las transiciones juveniles se han convertido en trayectorias desestandarizadas que dejan ver procesos juveniles diferenciados del paso a la vida adulta.

Proceso de Socialización en jóvenes

Sería difícil hablar de todas aquellas agencias socializadoras que influyen en la construcción identitaria de los jóvenes. La familia, la escuela y los medios de comunicación han sido las más recurrentes en las investigaciones sociales. Desde la visión adultocéntrica el proceso de socialización es la inculcación de

²⁴ “La juventud como una etapa en la cual la gente debe formarse y adquirir todos los valores y habilidades para una vida adulta productiva y bien integrada socialmente. [...] la juventud es ubicada como un proceso de transición” (Alpizar, 2003: 5).

ciertos parámetros sociales asumidos por los jóvenes, pero legitimados por el mundo adulto. Aunque existen diversas dimensiones desde las cuales pueden observarse los procesos de socialización de los jóvenes, Francisco Ramírez menciona tres:

“los grupos de pares dados por un espacio horizontal de iguales, de relaciones cotidianas; [...] el grupo de referencia, en donde encontramos un referente más amplio en el que los jóvenes pueden reconocerse y ser reconocidos, donde suelen adscribir a dinámicas culturales que les brindan identidad. Y, [...] la generación, donde se conecta la vida cotidiana de los jóvenes con referentes más globales” (2008: 83).

Para comprender los procesos de socialización de los jóvenes se debe mirar cómo se configuran los sujetos socialmente. La socialización es un proceso que consta de dos partes: de influencia de experiencias y agentes sociales y de construcción social.

Juventud. Etapa de adquisición de identidad

La aseveración de que la juventud es una etapa de construcción de identidad, no es una idea caprichosa manifiesta en este apartado, sino que responde a una inquietud particular; ésta es superar las concepciones totalizadoras y rígidas de la noción de juventud a partir de la observación de sus relaciones intersubjetivas con el entorno, con las instituciones y con la sociedad. La identidad se origina en las conciencias de las personas al sentirse parte de un grupo social. Manuel Castells define a la identidad como el proceso de construcción de sentido, atendiendo a un atributo cultural al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido (1999).

“La identidad refiere obligatoriamente al entorno, al ambiente. Los contenidos que originan la identidad generacional implican modos de

vida, particularmente prácticas sociales juveniles y comportamientos colectivos. [...] las tareas de desarrollo y específicamente el proceso de construcción de identidad, se entiende como un desafío que si bien es común a los [...] jóvenes, [...] no se manifiesta de la misma manera o de forma homogénea, al contrario, la diversidad es su principal característica” (Dávila, 2004: 93-94).

Así entonces, siendo un constructo histórico, geográfico, biológico, social y cultural, el supuesto es que a partir de estas relaciones se conforma la o las identidades juveniles. Dicho de otra manera, el proceso de toma de decisiones y elecciones que viven los jóvenes y la inserción a un grupo o una *cultura*²⁵ determinada, en un espacio y tiempo histórico definido, es lo que conforma la identidad.

El proceso de construcción de identidad en el sector juvenil interesa porque es a partir de la adolescencia que se expresan las inquietudes que demandan un cambio en la sociedad (Delval, 1996); es en esta etapa donde los jóvenes adquieren la capacidad de reconocer e identificarse con posturas, valores y acciones sociales, y políticas determinadas, no siempre acordes a las normas transmitida por instituciones formales. Además, los jóvenes adquieren relevancia social en el momento en que su conducta colectiva difiere del resto de la sociedad.

La identidad o identidades juveniles son el resultado de un proceso de construcción sociocultural. Tres son los ejes a considerar en el proceso de construcción identitaria que experimentan los jóvenes. Uno es el proceso de la resolución de la tensión existencial, la búsqueda del *yo mismo* en relación con los demás. Otro, son los modos de agruparse y expresarse socialmente en un determinado espacio. Un tercero son los estilos de participación que van

²⁵ “una serie de creencias, formas de organización, costumbres y formas de producción, que incorporan los sujetos en sus prácticas sociales, ya sean éstas de carácter individual o colectivo” (Ramírez, 2008: 84).

configurando las condiciones y las posibilidades de tomar posiciones y decisiones en sus ambientes colectivos.

El proceso de construcción de identidad es característico de la etapa juvenil; esta última, no es solo el periodo de preparación de la vida adulta, sino también una etapa donde los jóvenes incorporan distintas significaciones y pautas de comportamientos de acuerdo a sus propias necesidades y oportunidades. Así, en este proceso es preciso observar la realidad presente de los jóvenes, pero también su formación como sujetos hacia el futuro.

Proceso Educativo

El término *educación* puede derivar incontables nociones, conceptos e ideas que aluden al desarrollo de los individuos. Básicamente, la educación se entiende como el desarrollo del intelecto, la conciencia, la razón y la inteligencia del sujeto de aprendizaje (*educando*) de acuerdo a las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenece. Es la transmisión de conocimientos a un individuo para que adquiera una determinada formación. Efraín González establece que la educación es, “la actualización consciente y libre de las capacidades de perfeccionamiento de los seres humanos, por consiguiente, lo educativo lo entenderemos siempre desde un punto de vista positivo respecto del desarrollo auténtico del ser humano.” (1998: 8). Se entiende entonces que la educación es la adición de conocimiento, pero sobre todo es el desarrollo de capacidades y habilidades que dotan al hombre para su desempeño social.

Interesa mirar a la educación, a lo educativo como proceso, el cual se entiende como un conjunto de actividades articuladas con la escuela, que se orientan a favorecer las condiciones de formación de los sujetos implicados y que se consideran socialmente útiles o deseables.

Consideraciones sobre el Proceso Educativo

La educación es un proceso que tiene como objetivo la transmisión de conocimientos. Esta es su acepción más básica; sin embargo es importante observar a la educación como el proceso que además de transmitir conocimientos, información o valores, dota a los individuos de habilidades, capacidades y competencias que determinan su desempeño social.

Más que un proceso pasivo de transmisión de conocimientos, es un proceso de formación del individuo. Es la posibilidad de desarrollar las capacidades del ser, siempre en el sentido positivo de mejorar.²⁶ El proceso educativo puede definirse como la actividad a través de la cual se construye y distribuye el conocimiento; como la acción que gestiona dinámica, corresponsable y pertinentemente elementos curriculares, planificativos y administrativos de acuerdo a los objetivos escolares, para el desarrollo integral de los individuos. Hace referencia a un conjunto amplio de objetivos, procesos, espacios y actores que, enmarcados en una visión de gestión, velan por el desarrollo integral de las personas. En suma, el proceso educativo es un agente transformador, que tiende a la perfección de las potencialidades, habilidades y competencias del individuo; es la capacidad de socialización, de formación y de instrucción, y es también la interacción entre individuos en la búsqueda del conocimiento y del aprendizaje.

Algunos aspectos que constituyen el proceso educativo son enumerados por Hugo Casanova: la institución educativa, la socialización dentro de la escuela, los individuos, la constitución de identidad y los procesos pedagógicos (2001).

²⁶ Eduardo Arias, en una acepción muy básica sobre la noción, establece que, “No se trata de cuantificar las actividades [...] sino rescatar el qué, el cómo y el sentido que le doy a la actividad que desarrollo en la cotidianidad, [...]” (1998: 35). Por su parte Miguel de la Torre considera que el proceso educativo es antropogénico, es decir, es un proceso en el que los seres humanos se construyen a sí mismos tanto en lo colectivo como en lo individual. La educación constituye el medio por el cual se hace posible un específico modo de ser humano y es siempre un proceso de construcción colectiva (1999).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) establece los elementos del proceso educativo: los estudiantes, que son los sujetos que buscan aprender y acreditar los aprendizajes definidos para el nivel; la trayectoria curricular, que es la descripción del orden en que deben lograrse los aprendizajes definidos para el nivel educativo específico; la mediación docente, que es la intervención de un profesional con el objetivo de apoyar y propiciar el aprendizaje del estudiante; el espacio, que es el lugar en el cual se realiza la interacción estudiante-docente; el tiempo, que son los momentos y periodos en los que se realizan las actividades de aprendizaje y la certificación, que es la emisión de un documento oficial que hace constar que el estudiante logró los aprendizajes establecidos para el nivel educativo.²⁷

El proceso educativo no implica simplemente la transmisión de conocimientos para desarrollar tareas mecánicas; se concibe de manera integral como la preparación que faculta a los individuos para vivir colectivamente en una sociedad. Juan Andrade define la educación como un fenómeno social que tiene como fundamento la preservación de la identidad cultural.²⁸ La identidad cultural son rasgos o símbolos que reconocemos y nos son reconocidos por ciertos grupos de personas que pueden ser más o menos estables o etéreos. Así, el proceso educativo se define como un constructo social, histórico y cultural.

Los sujetos implicados dentro de este proceso son determinados socialmente, esto a partir de la socialización que experimentan en el espacio

²⁷ SEP, Caracterización de servicios educativos en educación media superior. <http://es.scribd.com/doc/57838007/Factores-Que-Intervienen-en-El-Proceso-Educativo> Consultado en julio de 2015.

²⁸ Juan Andrade menciona a la educación, “como una necesidad de los grupos de preservar su identidad cultural. [...] La educación vista como parte importante del orden normativo de una sociedad. [...] La educación como reflejo fiel de una marcada desigualdad social y económica. [...] Como un problema de dependencia económico-cultural, o como una forma más de manipulación ideológica” (1992: 35).

escolar, y son determinados históricamente, pues son sujetos de aprendizaje, adquieren una formación que depende del propósito educativo temporal. Hasta aquí se puede concluir que la educación, como proceso, se reformará continuamente, de acuerdo a los condicionamientos sociales a lo largo del tiempo.

El espacio escolar como agencia de Socialización

La formación de los educandos en el contexto escolar es una relación de correspondencia. La escuela contribuye a la conformación de los individuos; a la vez, las actitudes y conductas de los sujetos sociales modifican el entorno escolar donde conviven. La institución escolar en relación a la formación de los sujetos, “privilegia las lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado, acoge y promueve un sentido de búsqueda y activa el reconocimiento de realidades emergentes de las cuales este proceso intentará dar cuenta” (Gómez, 1995: 9). Esta postura de interdependencia entre la formación de los sujetos y el proceso educativo, estima que, la escuela es una institución socializadora que no necesariamente condiciona a los sujetos.

Como agencia socializadora, la escuela produce discursos que se hacen manifiestos en grupos de estudiantes. En este espacio el estudiante comienza a identificarse con comportamientos, valores y prácticas, y es la institución en que se deposita responsabilidad y confianza para que nuevas generaciones adquieran y desarrollen conocimientos y habilidades necesarios para vivir en sociedad.

Michael Apple considera que la escuela es un sitio involucrado en la construcción y control de discursos y significados; que los valores y las creencias que guían y estructuran las prácticas escolares son construcciones sociales basadas en supuestos políticos normativos; y que la socialización experimentada en la escuela no es solamente un vehículo de transmisión de

conocimiento y orden social, sino una agencia que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza (1997).

La escuela aparece como un espacio social validado y valorado, donde es posible obtener una identidad colectiva reconocida. No obstante, José Antonio Pérez estima que, “los sistemas pedagógicos, la relación maestro-alumno, las estructuras administrativas, todo, se piensa desde la mirada adulta que busca formar a los que apenas comienzan a vivir.” (2000: 202). Este proceso vertical donde predomina la supremacía de la institución y del docente respecto al estudiante, merma la relación dialéctica que en principio es mencionada por Peter Berger y Thomas Luckman (1983) como característica del proceso de socialización.

Los estudios sobre socialización que privilegian esta postura han tomado como base el clásico trabajo de Gabriel Almond y Sidney Verba: *The civic culture* (1963); o consideran la teoría de la reproducción, la cual determina que en el proceso de socialización el poder y el control funcionan para el interés de grupos dominantes, tanto fuera como dentro de las escuelas (Giroux, 1992).

De la misma manera, Jean Pierre Cot y Jean Pierre Mounier, establecen que, desde la perspectiva de un sistema político establecido, la función de la socialización consiste en garantizar la continuidad y la reproducción del permanente del sistema (1978).

Esta perspectiva teórica queda rebasada, pues aunque es cierto que la institución educativa, en su tarea socializadora, delega comportamientos, hábitos, actitudes y disposiciones de acción entre la comunidad escolar, también es cierto que la relación entre el entorno social, los educandos y docentes, es una relación dialéctica, que implica reciprocidad entre las partes. El proceso de socialización se determina por la interacción social; en el

espacio escolar esta interacción incluye e integra a grupos sociales, no obstante, también pueden presentarse situaciones de exclusión y de conflicto.²⁹

Un paradigma recurrente en los estudios sobre socialización enuncia que la escuela promueve mecanismos de interacción donde se aprehende el ejercicio ciudadano democrático, no obstante, uno de los mayores obstáculos es que es una de las instituciones sociales de México que alberga aun valores y prácticas autoritarias.³⁰

Miguel Casillas determina, retomando la postura adultocéntrica, que uno de los problemas estructurales de la escuela como agencia de socialización es que siguen prevaleciendo prácticas de paternalismo, donde “los estudiantes son considerados bajo la perspectiva de la eterna minoría de edad y no hay perspectivas de un incremento en la participación estudiantil, en decisiones políticas y académicas de las instituciones” (1998: 21). Así también, la organización de la institución escolar, responde a criterios de autoridad y jerarquía.³¹ Adicionalmente, Francisco López anota que la calidad y pertinencia de los contenidos educativos generalmente se gestionan como determinaciones institucionales, impidiendo la intervención del personal

²⁹ “La escuela, [...] como institución social encargada de socializar al conjunto de la población dentro de ciertos códigos culturales, fue diseñada y se expandió como una institución que remplazaba a las agencias tradicionales de socialización; [...] el proyecto educativo democrático tuvo en sus orígenes una fuerte capacidad de incorporar al conjunto de la población [...] uno de los problemas más serios que enfrenta actualmente la formación del ciudadano es lo que podría llamarse el “déficit de socialización” que caracteriza a la sociedad actual. [...] las instituciones educativas tradicionales –la familia y la escuela- están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales (Tedesco, 1995: 78-82).

³⁰ “Las realidades [...] escolares, [...] son poco propicias para que se desarrollen de acuerdo con principios éticos, como la justicia, la responsabilidad, la tolerancia y la cooperación, [...] los espacios [...] escolares -en su mayoría impregnados de autoritarismo, violencia y arbitrariedad- poco contribuyen a un adecuado desarrollo moral y ético, así como a la adquisición y práctica de valores sociales que refuerzan la convivencia, la búsqueda de consensos y el respeto a las diferencias. Los ámbitos [...] educativos están lejos de ser espacios “democráticos”, [...] eso se dificulta por las relaciones de jerarquía y supeditación (Nateras, 2003: 75).

³¹ “El sistema de jerarquías [...] no sólo influye en la manera de relacionarse de los estudiantes con sus maestros o en su forma de involucrarse en la vida de la comunidad educativa en que se desarrollan, también afecta su visión sobre la relación tanto con los pares instruidos, como con aquellos otros ajenos a su mundo profesional” (Paz, 2010: 111).

docente, lo que cuestiona la efectividad de la enseñanza, (2007) y así, de la socialización escolar. Otros autores más discuten sobre la desigualdad que generan los sistemas educativos.³²

La postura opuesta sostiene que en el proceso de socialización escolar se considera a los estudiantes como un grupo con propios códigos, significaciones y acciones; reconociendo y validando sus opiniones, experiencias y prácticas. Habrá de observarse la dinámica de la socialización escolar más allá de las estructuras institucionales, abordar el papel de los estudiantes como sujetos involucrados en la dinámica del proceso educativo. “Un enfoque de educación que no comprenda y no involucre una perspectiva integral del sujeto, [...] su entorno y sus claves culturales, no tendrá más efecto que el aportar a un buen nivel de instrucción.” (Oyarzún, 2000: 38).

La socialización es un proceso de adquisición de actitudes y disposiciones que regulan los comportamientos. En este sentido, Basil Bernstein establece que la pedagogía necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir su identidad (1991). Roberto Follari considera las formas de socialización y transmisión de aprendizaje en la escuela como condiciones subjetivas (2007).³³ Así, habrá de reconsiderarse, bajo la lógica subjetiva, el espacio institucional, el tiempo, y las relaciones entre los diferentes actores del proceso educativo para comprender los procesos de socialización.

³² Para Milcíades Vizcaíno la estructura de oportunidades esta sesgada socialmente en virtud del capital social que juega a favor de los sectores altos y medios de la sociedad. La desigualdad material que limita el acceso a la educación, produce y reproduce un estado de inequidad sistemática (2007). Véase también Filmus, 1996; Giroux, Henry, 2006-2007.

³³ Es en las condiciones que salen de la normatividad y del currículo establecido, donde se hace evidente la subjetividad del estudiante. Un aspecto que limita la observación de la subjetividad en la escuela, es la burocracia, puesto que la tendencia educativa se orienta cada vez más a la administración y gestión impersonal, a la imposición del aprendizaje de contenidos obligatorios y predefinidos y a procedimientos de vigilancia, conducta y evaluación (Follari, 2007).

Conformación de la identidad como parte del proceso de Socialización escolar

La escuela es la agencia de socialización donde los estudiantes se relacionan, experimentan y conforman parte de su identidad. La identidad es el resultado de las elecciones para el desarrollo de la personalidad acotadas por el contexto, las circunstancias y las estructuras sociales. Son los modos particulares de ser y de actuar de los individuos en relación al grupo.

En la conformación de prácticas, actitudes y comportamientos que propicia el proceso de socialización escolar, se inscribe la constitución de la identidad; de importancia por dos razones, una, porque es en la juventud donde se estructura gran parte de la identidad personal y colectiva y dos, porque la escuela es un espacio propicio para el desarrollo de esta. Carlos Valerio Echavarría establece que la escuela es un escenario de socialización que propicia la formación de identidad moral (2003). Relaciona cuatro categorías que, considera, están implicadas en el desarrollo humano: la escuela, la socialización, la construcción de identidad y la moralidad, esto para hacer visible a la escuela como institución educativa que se ocupa de la socialización y de la construcción de sentidos de identidad.

El autor sostiene que la escuela es la institución educativa responsable ética, política y moralmente, de constituirse como agencia de formación y socialización en donde se produzca una gran diversidad de aprendizajes, sentidos sociales e identidad.³⁴

34 “El objetivo educativo de la formación, [...] plantea tres metas fundamentales: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento, [...] Así, la escuela deberá intencionar sus prácticas educativas a la reflexión crítica y a la participación activa de los actores implicados en la comprensión del conocimiento, [...] Se está hablando de una escuela que como tal desarrolla una actividad pedagógica que en términos de Emile Durkheim (1976, 1992) propicia una actividad de socialización y una actividad social. Como socialización hace referencia a un proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; como actividad social, se refiere a los diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social. [...] La construcción de identidad, en este contexto, hace referencia al proceso a través del cual los sujetos, [...] se hacen individuos únicos, negocian sus diferencias con otros [...] y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y

Los procesos de socialización generan lazos de identidad; se podría decir que la socialización es un proceso de culturización donde grupos sociales adquieren elementos constitutivos de identidad. La identidad, en el espacio escolar, estará determinada por el contexto, por las experiencias vividas, por las prácticas cotidianas y por los elementos del currículo.

Currículo. Guía del proceso educativo

Currículo: nociones, funciones y características

La educación refleja y reproduce las características y condiciones históricas, sociales y culturales de la sociedad que la genera. La educación se constituye y formaliza en cierto sistema que organiza y legaliza los conocimientos, actitudes y valores que son válidos para una determinada sociedad. La institución básica de la educación formal es la escuela y la concreción de la acción educativa que conlleva es el currículo. El currículo implica un producto social que integra una concepción del hombre, de la ciencia y del conocimiento que orienta las necesidades educativas que se pretende atender.

El currículo, entendido como planes de estudio, programas de aprendizaje, diseño o estructura educativos, o guía de objetivos de enseñanza, es un elemento indispensable en el proceso educativo, podría decirse que es la parte estructural que prescribe la información cognitiva, conductiva, ejecutiva y práctica; y que interfiere en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. El currículo no se incorpora como un comienzo o una finalidad; es más bien una pauta a seguir, experimentar o construir, provista de objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y enseñanza (métodos y técnicas), bibliografía y técnicas de evaluación.

cambiante. [...] La construcción de identidad está referenciada en un proceso de toma de conciencia de sí mismo y del mundo externo, que convoca y enmarca dicha comprensión en la que el sujeto toma conciencia de sí y, por tanto, tiene actitudes que le permiten confrontar su espacio vital y reorientarlo hacia el entendimiento” (Echavarría, 2003: 3-18).

No solo se concibe como un documento oficial institucional dotado de información correspondiente a cada disciplina, asignatura y grado o nivel escolar, también se considera como un proceso constitutivo y formativo de conocimientos, valores, destrezas, habilidades, actitudes, prácticas y posicionamientos que los individuos adquieren a su paso por la escuela. Para Ana Laura Lara, el currículo se entiende como:

“una construcción social y cultural, como un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas institucionalizadas, [...] entre las practicas curriculares [...] se insertan [...] la práctica docente, la práctica social y las prácticas pedagógicas. [...] vienen a ser el reflejo material y socialmente construido de ciertas pretensiones que se tienen para la institución escolar como reproductora social de ideologías y manifestaciones culturales particulares” (2006, 63).

La idea de Ana Laura Lara expone, en parte, la corriente inspirada en la concepción del currículo como documento formal de corte institucional que tiene como meta la introducción de criterios técnicos, normativos, conductuales, homogéneos e ideológicos que responden a intereses nacionales, del sistema político vigente o de clase.³⁵ No se pretende ser exhaustivo en la exposición de esta idea, sino más bien rescatar el segundo argumento de la autora, éste que considera al currículo como una construcción social y cultural. Esta perspectiva posibilita la noción del currículo como diseño programático que se adecúa a las necesidades y prácticas de un sistema social concreto en un momento histórico determinado. Más aun, este diseño curricular se transforma a partir de las características del sistema educativo,

³⁵ “Como una expresión del pensamiento tecnocrático, [...] cobró vigencia el modelo de organización de programas escolares centrado en los objetivos conductuales, [...] los instrumentos normativos para elaborar [...] programas de estudio consideran que éstos deben presentarse bajo el tecnicismo de los objetivos, [...] en la formulación de los objetivos de un programa se deben satisfacer los siguientes criterios: (a) redacción en términos referidos al alumno, (b) identificación de la conducta observable deseada y (c) establecimiento de las condiciones en que la conducta y los criterios de realización se muestren aceptables. [...] tras este modelo de planeación [...] la propuesta de *actividades de aprendizaje* trivializa el problema del método, [...] y desconoce las particularidades de las situaciones escolares” (Díaz, 1999: 27-30).

de la institución escolar, de la práctica docente promovida en el aula y de la experiencia educativa derivada de las relaciones docente-alumno.

Esta pretensión educativa formalizada tiene como características la espacialidad y la temporalidad, lo que significa que los fines curriculares son particulares para cada espacio y tiempo, además para cada entorno social, político, cultural e incluso económico. Víctor Cordero establece que en los próximos años será necesario construir puentes entre los objetivos y las condiciones de enseñanza del pasado, y las pretensiones presentes y a futuro (2010). Así, el currículo, con su red de relaciones internas (escolares) y externas (sociales) tiende permanentemente a transformarse.

Por ser un término polisémico, que se utiliza indistintamente para referirse a planes, programas de estudio, guías e incluso implementación didáctica, tiene múltiples acepciones, de entre ellas destacan:

Los *currículos tradicionales*, aquellos que hacen énfasis en la conservación y transmisión de contenidos como algo estático; donde las relaciones entre la sociedad y la escuela no son consideradas. La tendencia a sobrecargar a los alumnos de contenidos a memorizar, suele estar presente en este tipo de programas curriculares.

El *modelo tecnocrático del currículo*, caracterizado por el reduccionismo de los problemas educativos a asuntos meramente escolares. Desde esta perspectiva el currículo no es más que una serie de procedimientos técnicos que estiman se logre el aprendizaje.

Fuera del aspecto formal e institucional, se encuentra el *currículo oculto*, es decir, lo no explicitado que se da a partir de las relaciones sociales en la institución educativa. El currículo oculto revela contenidos, pero además metas y estrategias de enseñanza y aprendizaje que, si bien no están explicitados en los programas de estudio, se promueven como aprendizajes

dentro de las aulas y en el espacio escolar. “Se trata de pautas y modelos de relación social que se construyen en tareas educativas implícitas” (Pansza, 1990: 13).

El currículo oculto se transmite de manera implícita, y a diferencia del currículo institucional-oficial, no tiene su origen en la normativa del sistema educativo, sino que es el resultado de ciertas prácticas (experiencias) que pueden ser las que aporten, con mayor énfasis, valores, conocimientos, actitudes y comportamientos. El currículo oculto permite que se pueda aprender más por las relaciones sociales que se establecen entre los estudiantes, que por lo que se dice cuando se transmiten conocimientos.³⁶

“El currículum oculto en las escuelas se refiere a aquellas normas, valores y actitudes subyacentes, que con frecuencia son transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales de la escuela y del salón de clases. [...] comprende una de las principales fuerzas de socialización utilizadas para reproducir tipos de personalidad con voluntad para aceptar las relaciones sociales, características de las estructuras que gobiernan el lugar de trabajo” (Giroux, 1992: 250).

En concordancia con la función de currículo oculto expuesta líneas arriba, Tatiana Díaz y Sofía Druker, sostienen que la práctica curricular interactiva rechaza la rigidez en las relaciones jerárquicas de maestros-estudiantes, en cambio, promueve que dichas relaciones sean más negociables y abiertas a modificaciones. Este currículo en proceso ha de observarse a partir de las formas de trabajo y condiciones particulares de cada escuela,

³⁶ Jurjo Torres Santomé partiendo de un marco conceptual vinculado con la teoría crítica, define al currículum oculto como “...todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional” (1998: 198). Se refiere, por lo tanto, a todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas que no están previstos en el currículum explícito, pero que están presentes en cualquier tipo de intervención educativa. “El currículum oculto [...] precisamente por su falta de explicitación, forma parte de una serie de aprendizajes latentes, más importantes que los conocimientos que la escuela enseña y determinantes en el aprendizaje del estudiante” (Díaz, 1999: 153-154).

grupo de docentes y estudiantes (2007). No es suficiente sólo indagar en la perspectiva del conocimiento transmitido, el currículo oculto ofrece la posibilidad de observar prácticas, experiencias, necesidades, inquietudes, logros, dinámicas y demás; de carácter tanto social, cívico y político, como emocional y crítico.

Margarita Pansza además rescata el concepto de *currículo como sistema*, discute el currículo como disciplina, no solo como proceso dinámico, sino también como reflexión sobre el mismo proceso (1990).

Lejos de pretender ofrecer una tipología del currículo, se busca exponer algunas de sus características, de acuerdo a sus funciones. Así se distingue el currículo visto como contenidos de enseñanza, donde se enlistan asignaturas, temas y materiales (bibliografía generalmente) para las instituciones escolares. Cuando se concibe al currículo a partir de contenidos, la función principal es la transmisión de conocimientos.

Como guía de objetivos, Hilda Taba reclama que todo currículo debe comprender, “una declaración de finalidades y objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados” (1976: 10). Para José Antonio Aznar, es “el plan que norma y conduce [...] un proceso [...] de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa [...] Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; [...] es una construcción conceptual destinada a conducir acciones (1990: 9).

Más allá de esta concepción del currículo como guía de objetivos, contenidos y metas, Harold Johnson considera que el currículo es el aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza. Así, el

currículo puntualiza los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente (1994).

Raquel Glazman y María De Ibarrola definen al currículo como la síntesis instrumental por medio de la cual se seleccionan, organizan y ordenan los aspectos dirigidos a la enseñanza. Esta síntesis está representada por:

“el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas [...] que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables, y permitan la evaluación de todo proceso de enseñanza” (1978: 28).

El currículo como guía de actividad escolar enfatiza la necesidad de un modelo para la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto del currículo entendido como experiencia, este hace énfasis no en lo que se *debe hacer*, sino en lo que en realidad sucede. Algunas de las definiciones del currículo incluyen elementos internos tales como la especificación de objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción y evaluación. Otras más aluden a elementos externos e incluyen cuestiones tales como las necesidades del contexto y del estudiante.

Se destaca el carácter dinámico que tiene como proceso. El currículo se entiende como una serie estructurada de experiencias que son articuladas con la finalidad de producir los aprendizajes deseados; está inserto en el sistema escolar y se relaciona con el sistema educativo y con otros ámbitos de la realidad social. Un apunte más al currículo es su carácter interdisciplinario. Hay algunas corrientes disciplinarias cuya intervención es indispensable en la

discusión del currículo: la epistemología,³⁷ la sociología,³⁸ la psicología³⁹ y la pedagogía.⁴⁰ De la disciplina pedagógica pueden desprenderse adjetivaciones del currículo que pueden atender al contexto o a la transversalidad de la enseñanza.

Michael Apple nombra *currículum democrático* a la propuesta de dirección del proceso educativo donde se ven involucrados todos los actores. “El *currículum democrático* subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista. [...] Un *currículum democrático* invita a [...] despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado” (1997: 30, 34). Este tipo de orientación educativa *democrática* constituye un medio por el cual los estudiantes aprenden lecciones significativas sobre valores como la justicia, la dignidad, la cooperación y la solidaridad; así mismo, los invita a considerar razonablemente los problemas, los acontecimientos y los fenómenos que surgen en la vida social.

Por su parte Tatiana Díaz y Sofia Druker establecen que, “la interacción pedagógica en el aula escolar que reconoce la diversidad, implica una práctica curricular interactiva que tiene la posibilidad de modificar lo previamente planificado, aceptando la incorporación de identidades distintas” (2007: 75).

³⁷ De la epistemología se toman elementos para la ordenación de los conocimientos en función de criterios que se desprenden de la delimitación del objeto de estudio y de sus métodos, para clarificar los vínculos entre conocimientos y aprendizaje.

³⁸ Siendo el currículo una concreción entre la educación y la sociedad, se retoma de la sociología criterios para clarificar las relaciones del conocimiento con el ámbito social.

³⁹ La psicología implica, desde la perspectiva del sujeto y su conducta humana, el proceso de enseñanza y aprendizaje y las relaciones que estos establecen entre sí.

⁴⁰ La pedagogía estudia la educación, y esta no puede limitarse a la escuela. La educación es una función social y el currículo constituye el proyecto educativo para dicha función.

Desde esta perspectiva pedagógica la práctica curricular preactiva está determinada *a priori* rígida y herméticamente, por ende la enseñanza se basa en la transmisión pasiva del conocimiento; en cambio, la práctica curricular interactiva permite una relación recíproca a modo de diálogo entre el educador y el educando. Esta interacción en el proceso educativo posibilita la incorporación de prácticas inherentes a las distintas realidades sociales de los jóvenes estudiantes, además permite reconocer las experiencias, las necesidades y reclamos manifiestos de los sujetos implicados en el proceso; pero sobre todo, da la oportunidad de construir un currículo desde la propia mirada del sujeto a quien va dirigido.

Pedagogía, didáctica y docencia

Como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, están las prácticas pedagógicas y didácticas, es decir, la labor o el trabajo docente. Éste es un elemento fundamental del proceso educativo que contribuye a la construcción ciudadana de los estudiantes, al mismo tiempo que la determina. La práctica docente es particular para cada institución escolar, incluso para cada aula y uno u otro docente.

Una de las posturas teóricas sobre pedagogía, didáctica y docencia que resulta de interés para la conformación ciudadana, es la *pedagogía crítica*,⁴¹ que aboga por la educación como una práctica social y política más directiva que dogmática, que proporcione las herramientas para que los individuos desarrollen formas de acción que les permitan intervenir y relacionarse socialmente. “La pedagogía en si se refiere no solamente a la transmisión del conocimiento, se refiere básicamente a la manera en que el conocimiento es productor tanto del significado como del efecto” (Giroux, Henry, 1992: 14).

⁴¹ La pedagogía crítica concibe a la educación como: “una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas” (González, 2006-2007: 83).

Esta corriente aboga por el reconocimiento de las capacidades, las destrezas y los valores de los sujetos de la educación. En este sentido, la premisa es pensar las escuelas como esferas públicas dedicadas a producir formas de comunidad y convivencia. Marcela Gómez considera: “no circunscribir [...] la educación a una simple apropiación o repetición de la información cognoscitiva o teórica” (1997: 31). Se estima necesario ir más allá de concebir el conocimiento como un cuerpo de información dado, y considerar que los sujetos del proceso educativo pueden diseñar propuestas críticas de formación de acuerdo a capacidades y habilidades significativas para ellos.

Contrario a lo que plantea la pedagogía crítica, que enfatiza en la importancia de realizar problematizaciones que inviten al estudiante a enfrentarse a retos en la construcción del conocimiento, a visualizar como un tema se incluye dentro de una disciplina; otras formas de enseñanza que los docentes suelen llevar a cabo tienen que ver con presiones institucionales, hábitos laborales y condiciones inadecuadas en que realiza su labor (número de alumnos, tiempos, instalaciones, nociones de eficiencia, demanda de ciertos comportamientos (conductas). Bajo dichas condiciones, el docente suele recurrir a actividades que implican solo brindar información.

Nolfa Ibáñez no concibe relaciones horizontales posibles entre docentes y estudiantes; considera que las relaciones se establecen de manera jerárquica, que los estudiantes son sujetos de transmisión de información de manera pasiva, donde la mayor memorización de datos, hará al mejor estudiante; y que la escuela como estancia socializadora legitima formas de *conducta* y *normas*, así como horarios, y reglamentos que el estudiante debe obedecer.⁴²

⁴² “Predomina un estilo autoritario e instruccional. El profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se establece en el entendido que las relaciones de poder son legítimas, puesto que descansan en la jerarquía de quien sabe: el profesor. Además, este tipo de interacción establece diferencias jerárquicas entre los mismos estudiantes: es mejor alumno el que tiene más respuestas aceptadas por el profesor y es peor alumno el que tiene menos. El

Esta concepción educativa es de corte burocrático y administrativo y se centra en la supervisión y control de lo que realizan los docentes y estudiantes.

Con frecuencia la labor docente es considerada como un *deber ser*, es decir, como conocimientos, actividades y prácticas que debieran fomentarse y aprenderse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante autores como Luciano González difieren de esta apreciación. Considera a la docencia como pieza fundamental en todo proceso educativo. Al referir lo educativo⁴³, enuncia que la educación, derivada de cualquier práctica docente, contribuye a la formación significativa del sujeto. Define a la docencia como una práctica compleja que trasciende el ámbito técnico que supone la aplicación lineal de la teoría a la práctica; así también, propone considerar los procesos de reflexión-transformación como elementos integrantes y necesarios para la formación de los docentes (2006).

Los docentes son así, profesionales racionales que guían sus actividades con base en sus propios pensamientos, juicios y decisiones. A partir de la ampliación de los significados, de la reflexión, de los valores, de los métodos de enseñanza y de las creencias personales del sujeto docente mejorará la práctica educativa. Estas significaciones que los docentes otorgan a su tarea educativa, para Antonio Luzón y Mónica Torres se refieren a ideas, percepciones y experiencias respecto al medio escolar (2006).

La práctica educativa docente se define por las acciones cuya intención se encamina a obtener transformaciones en el educando, las cuales tienden a

estudiante tiene poco espacio para participar espontáneamente, por lo que esta interacción es particularmente asimétrica y poco natural” (Ibáñez, Nolfi, 2001: 45).

⁴³ “Al definir lo educativo los teóricos esbozan un proceso definido por relaciones humanas para la transformación o cambio en los participantes, con metas de orden general en lo social y otras más concretas en lo particular. Este proceso dinámico, caracterizado por las influencias recíprocas en las relaciones de los sujetos, es guiado por fines e intenciones que orientan la acción y permiten obtener resultados de formación, desarrollo y perfeccionamiento con cierta perdurabilidad. Su concreción debe mostrarse de manera efectiva y real, principalmente en el educando” (González, Luciano en Perales, Ruth, 2006: 146).

aportar a su formación y desarrollo integral. Esta formación se sustenta en las nociones, creencias, valores, principios y experiencias del docente, y también en los objetivos que cada época dicte a la institución educativa. “Cada educador posee intensiones educativas personales, permeadas por los propósitos y fines generales de la educación que el grupo social correspondiente establece históricamente” (González, en Perales, 2006: 153). Adicionalmente, en la educación institucionalizada las prácticas se realizan en espacios y tiempos determinados; esto es a lo que Luciano González llama proceso educativo.⁴⁴ Este discurso docente será significativo si se observa conjuntamente al plan curricular, al programa escolar y a la asignatura que pretenda fomentar la constitución ciudadana.

En distintas investigaciones autores advierten la importancia de la labor docente para la construcción ciudadana. Antonio Luzón y Mónica Torres reparan en la tarea dinámica del docente y el papel activo y crítico del estudiante (2006).⁴⁵ Rosa María Güemes y Juvenal Padrón, destacan la mediación docente como un elemento clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares democráticos (2005).⁴⁶ Ángels Martínez

⁴⁴ “El proceso quedaría integrado y estructurado por un sistema de acciones ligadas [...] por varias lógicas: la intensión o propósito educativo, el esquema de trabajo práctico, el procedimiento didáctico o método, la concepción teórica que lo sostiene, el contenido, los actores o actuantes que hacen posible la acción y, [...] la lógica del contexto donde se sitúa el proceso” (González en Perales, 2006: 164).

⁴⁵ El ideal de buen estudiante que los docentes conciben tiene que ver con la formación de sujetos autónomos y críticos; de ciudadanos íntegros que no sólo se desarrollen en el aspecto cognitivo, sino también práctico, es decir, que adquieran ciertos valores como la participación, la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación. Con respecto a la imagen del buen profesor, éste es aquel que conoce la metodología, interactúa con el alumno y dinamiza al grupo (2006).

⁴⁶ La escuela tiene la responsabilidad de contribuir con la formación ciudadana colectiva, que se refiere a la integración de estudiantes, docentes y demás miembros de la sociedad, en el ejercicio de prácticas y valores democráticos. “Democratizar supondría, [...] hacer posible que ese concepto de democracia penetre, y, [...] sea asumido por todos aquellos que forman parte de esa comunidad educativa. [...] y por tanto, el alumnado quede incorporado de forma natural a un contexto donde el espíritu democrático se viva desde los propios procesos del aula, en la propia manera de aprender (Güemes y Padrón, 2005: 177). De entre los resultados de una investigación sobre procesos educativos, los autores enuncian que en los centros con contextos democráticos se produce una mayor integración del profesorado, son los profesores colaborativos los que hacen las mejores apreciaciones reflexivas de sus prácticas y, los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos son más factibles de desarrollarse en contextos escolares donde predomina el modelo democrático.

establece que a partir de la reflexión y el propio discurso docente, se pueden analizar ámbitos como el de la programación, la selección de actividades, la organización del aula, los conflictos, la coordinación y la evaluación.⁴⁷ Al igual que Ángels Martínez, Irene Macera, expone, a partir de las propias voces de los actores y de las relaciones que se producen entre ellos, los modos en que la escuela se configura como un espacio público.⁴⁸ Susana Berger, Gloria Galarraga y Susana Valentinuz sustentan que los docentes elaboran estrategias que apelan a la experiencia, a la conciencia práctica y a saberes cotidianos.⁴⁹

Estas propuestas representan una fractura con la postura del *deber ser* en la labor docente que habrá de tomarse en cuenta al observar el proceso de construcción ciudadana. Particularmente, el aporte de las autoras citadas anteriormente enfatiza en el desplazamiento del rol docente al sentido práctico; pues consideran que no hay correspondencia entre lo que se espera de cada docente en la unidad escolar y sus prácticas cotidianas escolares.⁵⁰ Las ideas, reflexiones, conocimientos y decisiones del docente se reflejan en

⁴⁷ La propuesta formal llamada *Agenda crítica* consistió en la realización de un currículo democrático. Se apostó por la renovación de la práctica docente de abajo hacia arriba, se desarrollaron procesos de formación en las instituciones educativas vinculados a la reflexión crítica sobre la práctica y el aprendizaje de la toma de decisiones. Se pide a los docentes que valoren los factores que ayudarían a constituir la democracia en el terreno escolar, que presenten ideas en torno al significado de lo público y lo democrático y que busquen posibles relaciones entre la capacidad del centro para construir ciudadanía crítica y solidaria con: a) la selección y organización de contenidos en los programas que se enseñan en el aula, b) las relaciones sociales y la manera de trabajar tanto de los docentes, como de los estudiantes y, c) las experiencias de organización colectiva y toma de decisiones en la escuela (Martínez, 2003).

⁴⁸ De las percepciones docentes, se destaca que la escuela como espacio público no permite construir identidad y no propicia la composición y consolidación de lazos sociales. Los vínculos entre los sujetos no se conciben como fundamentales para la labor pedagógica, ante esto, la propuesta es que el aula pueda constituirse como un espacio social y público, y no sólo estrictamente escolar. (Macera, 2011).

⁴⁹ Los docentes “se proponen educar a partir de incorporar su entorno, su cultura, sus intereses, habilidades y saberes.” (Berger, Galarraga y Valentinuz, 2009: 39). Las autoras conciben a las escuelas y a los docentes como producciones sociales. Consideran que las escuelas no son instituciones neutras ni los docentes meros reproductores de prácticas; ambos son sujetos sociales, expresión de la producción social.

⁵⁰ Las estrategias de enseñanza están orientadas a: articular diferentes áreas curriculares, atender a los ritmos y comprensión de los aprendizajes de los distintos grupos de estudiantes, partir de saberes cotidianos de los alumnos para orientar significativamente los aprendizajes, valorar la producción escrita originada en acontecimientos importantes de su vida cotidiana e integrar premisas de la educación (Berger, Susana, Galarraga, Gloria y Valentinuz, Susana, 2009: 48).

uno de los elementos del proceso educativo; este es la metodología, que refiere las actividades de enseñanza.

La visión de la pedagogía, didáctica y práctica docente significativas, o como se nombre anteriormente, de la pedagogía crítica, cobra importancia al cuestionar que la sola transmisión de información, como estrategias de enseñanza, sea aporte suficiente al desarrollo del individuo en relación con su entorno social. Explicar lo educativo desde los hechos y desde la perspectiva personal, profesional y crítica de cada docente, interesa por el hecho de que se busca analizar la formación ciudadana no sólo a partir del currículo formal (escrito), sino también a partir de los discursos y las prácticas de los docentes involucrados en el proceso educativo.

La labor docente puede reproducirse como práctica técnica, pero también es cierto que no puede deslindarse de las características personales, valorales y formativas de cada profesor. No hay metodologías generalizadas para educar, la tarea central del docente es experimentar constantemente sobre las formas más adecuadas de trabajar en un aula o en un grupo o espacio escolar. Para la observación de la construcción ciudadana es pertinente reconocer la función intelectual y profesional del docente como promotor de competencias sociales y cívicas.

Construcción Ciudadana

La construcción ciudadana se entiende como una estructura colectiva que se establece por acuerdos mutuos entre los individuos que conforman una sociedad, establecida en un territorio determinado, y provista de derechos y deberes que ordenan la convivencia.

Derechos y deberes que vinculan a los individuos con el Estado

En toda sociedad, una de las funciones del Estado es desarrollar cultura, valores y prácticas entre los individuos para hacerlos partícipes del sistema político y social. En este contexto, las instituciones funcionan como las instancias de poder legítimas para la toma de decisiones de la colectividad; la esfera política se encuentra inmersa dentro de la esfera civil, y así la participación política se constituye en la conformación de asociaciones sociales y políticas que hacen contrapeso al poder estatal.

El derecho a la ciudadanía o al ejercicio ciudadano generalmente se plantea como un *deber ser*, como un ideal; se enfatiza como,

“el derecho a vivir en un contexto físico y social que respete y dialogue con la diferencia, en un ambiente con igualdad de oportunidades y con posibilidades de acceso a condiciones de vida digna y a estar incluido en un tejido social donde se reconozca y permita la capacidad de cada cual de incidir en las decisiones que le afecten, con capacidad de forzar la legitimidad en pos del bien común” (Hoyos, 2003: 1).

Se retoma una noción básica y más o menos compartida de lo que es *ciudadano*. Aristóteles, en una acepción clásica distingue al ciudadano como aquel hombre, que viviendo en una ciudad, tiene la condición de libertad. Por *ciudad* se entiende una comunidad política que tiene por causa la práctica de las buenas acciones y no simplemente la convivencia.⁵¹ Se halla aquí el fundamento de los valores éticos. El campo político se define a partir del ciudadano, de sus concepciones y acciones; así, el ciudadano es una construcción colectiva que sólo es posible en una ciudad.

⁵¹ “La ciudad, en efecto, es una construcción de ciudadanos, [...] el ciudadano absoluto por ningún otro rasgo puede definirse mejor que por su participación en la judicatura y en el poder” (Aristóteles, 2000: 67-68).

Las leyes básicas de ciudadanía establecen para los individuos “una igualdad tal que todos se comprometen bajo las mismas condiciones, y deben gozar todos de los mismos derechos” (Rousseau, 1996: 12). El fundamento del pensamiento *liberal-ilustrado* establecía que los derechos consagrados para el pueblo, personificados en ciudadanos iguales, incluían los derechos civiles, la pertenencia a una comunidad política donde se disponían derechos sociales de común acuerdo, y el ejercicio de derechos políticos.

De la misma manera Thomas Marshall asociaba la *igualdad* con la plena pertenencia a una comunidad como premisa básica (1998). Su postulado enuncia que el principio de igualdad se asocia al concepto de pertenencia a una comunidad, así se reconoce la igualdad de ciudadanía.

Así, la ciudadanía, en su sentido más elemental, es la pertenencia a una comunidad política, es el conjunto de derechos y deberes que determinan las relaciones entre los individuos y dicha comunidad. Adicionalmente, “la noción de ciudadanía constituye [...] una construcción histórica cuyo contenido empírico ha estado en constante transformación de una época a otra, debido a que su significación [...] ha dependido de las condiciones políticas y culturales en las cuales se ha desarrollado” (Sandoval, 2003: 3). Todo proceso es paulatino y gradual, desecha e incorpora significados y prácticas, la concepción y ejercicio ciudadanos no están exentos de esta renovación.

En el naciente Estado-nación, la identidad ciudadana quedó conformada por referentes universales, homogeneizadores y lineales; no obstante, ante cambios políticos, sociales y culturales, se hace necesario redefinir la noción de ciudadanía y legitimar las nuevas formas de ejercicio ciudadano. Yolanda Meyenberg ha sugerido algunos recortes analíticos para observar y entender los múltiples conceptos de la conformación ciudadana. “1) las nociones que han sido consideradas parte del *núcleo duro* del concepto, 2) los límites que

otorgan validez espacio-contextual a estas nociones, 3) los problemas de inclusión y exclusión del individuo en la ciudadanía y 4) las transformaciones en los discursos, en los valores político-culturales y en la construcción de la fisonomía del ciudadano” (Meyenberg, 1999: 9-10).

Las nociones consideradas como el *núcleo duro* relacionan a la ciudadanía con las competencias civiles que tienen los individuos que conviven en una comunidad política, estas son: la libertad de expresión, las facultades para la participación y la toma de decisiones, el ejercicio de representación política, entre otras. En el entorno colectivo donde se ejerce la ciudadanía estarán garantizados los derechos civiles, sociales y políticos de los individuos y los derechos humanos de acuerdo a los principios de igualdad y libertad de todos los miembros de la comunidad. De no existir dichas condiciones, no puede hablarse plenamente de ciudadanía.

Adicionalmente, la ciudadanía se encuentra relacionada con la democracia, el supuesto es que el ejercicio ciudadano tenga el adjetivo democrático.

Derechos civiles, políticos y sociales

El estatus de ciudadanía que adquiere un individuo en relación con el Estado o con la comunidad política donde habita, está delimitado por una serie de derechos y deberes que guían sus relaciones colectivas. Si se refiere a la ciudadanía como adquisición de derechos, no se debe ignorar que también implica deberes; esto significa que los hombres actúen con responsabilidad para el bienestar de la comunidad.

Thomas Marshall ofrece un compendio para comprender la noción de *ciudadanía* (1998), estableciendo y diferenciando que para que se pueda

ejercer una ciudadanía plena es necesario contar con derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales⁵².

Aunque el fundamento básico de Thomas Marshall sustenta que el principio de igualdad se asocia al concepto de pertenencia a una comunidad, y que esto no es inconsistente con las desigualdades sociales, siempre y cuando se reconozca la igualdad de ciudadanía, durante el siglo XIX, se fue desarrollando un creciente interés por la igualdad como principio de justicia social y una valoración de la igualdad como capacidad sustantiva y no solo formal. Aunque el estatus ciudadano en este siglo apenas contribuyó a reducir la desigualdad social, sí ayudó a guiar el proceso de conducción hacia las políticas igualitarias del siglo XX.

Así, el primer elemento de la ciudadanía son los derechos civiles, que aluden a los derechos individuales, aquellos que garantizan las libertades de la persona: de expresión, de pensamiento, de creencia, de igualdad ante la ley, de propiedad y de justicia. Durante el siglo XIX los derechos civiles se dan por inclusión gradual de nuevos derechos al estatus de ciudadanía que ya existía, el estatus universal de la ciudadanía integra la noción de libertad, así no se puede concebir a los ciudadanos sin el carácter de hombres libres.

El elemento político de ciudadanía se refiere a la posibilidad de acceso a la toma de decisiones y las funciones de representación política, que implica el derecho de cada individuo de participar en el ejercicio del poder político

⁵² La ciudadanía comprende tres formas de identificación y protección: “*La ciudadanía civil*: [...] hace alusión a las formas de asumirse nacional y a las protecciones emanadas de las naciones. [...] ratifica el derecho a una nacionalidad, pero [...] juega con el ideal homogeneizante de las poblaciones. [...] *La ciudadanía política*: se estructura bajo la idea de la participación política en escenarios de toma de decisiones públicas, [...] ser ciudadanos cobija a los que pueden participar activamente de las decisiones públicas, y para ello serán vitales los dispositivos educativos y políticos articulados a la edad y el expediente limpio. La ciudadanía política termina reduciendo el ejercicio de la ciudadanía a una cultura electoral, en la cual la máxima manifestación de lo político es la votación y la representación partidista. [...] *La ciudadanía social*: es el fruto de la emergencia histórica del Estado de Bienestar y pretende dotar a la ciudadanía civil de una serie de beneficios como la salud, la educación y el trabajo. Este tipo de ciudadanía termina reduciéndose solamente a un asunto de cobertura, de democratización del acceso a los recursos y servicios, pero descuida la formación política, [...] para el ejercicio de la autonomía” (Muñoz y Muñoz, 2008: 226).

como miembro investido de autoridad o como elector. Los derechos políticos no se integran paulatinamente, sino que garantizan derechos diversos a nuevos segmentos de la población. A diferencia de los derechos civiles que eran universales en el siglo XIX, los derechos políticos eran privilegio de una clase económica, posteriormente se reconoció el sufragio de todos los hombres como un derecho personal.

El elemento social refiere desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad, hasta el derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares de la sociedad. La ciudadanía social alude a aquellos derechos económicos y sociales que son garantizados por el Estado. No obstante, Marshall en su propuesta no apuntaba a una igualdad absoluta en los ingresos de los ciudadanos, ni a una igualdad real entre los sujetos ciudadanos.⁵³

En síntesis puede decirse que, siendo el postulado base la igualdad, como principio esencial de la ciudadanía, esta última se fue desarrollando gradualmente. Partiendo de que todos los hombres eran libres e iguales y, en teoría, capaces de ejercer sus derechos, se fue enriqueciendo el conjunto de derechos de los que podían disfrutar.

El ejercicio de la condición ciudadana

El ejercicio ciudadano es la práctica civil, social y política que desarrollan y experimentan los individuos adscritos a una comunidad y que se transforma junto con los cambios de los contextos históricos y sociales en los que se inserta. El ejercicio ciudadano implica una ampliación de lo público y lo político a los ámbitos de la vida cotidiana. Alejandro Monsiváis enuncia que

⁵³ “La idea de igualdad introducida por la noción de ciudadanía de Marshall, [...] se fundamenta en el tipo de contrato social sobre el cual se fundamentaban los derechos de ciudadanía, el cual respondía a un acuerdo entre hombres libres e iguales en estatus, aunque no necesariamente iguales en poder. Del mismo modo, la imagen del sujeto ciudadano no representaba la diversidad necesaria para el reconocimiento de las distintas identidades culturales presentes entre los nuevos ciudadanos modernos” (Sandoval, 2003: 5).

la ciudadanía se concibe a partir de la conjunción de tres dimensiones: “un estatus jurídico que confiere derechos y obligaciones en una comunidad política; un grupo de competencias que permiten a los individuos participar y dar seguimiento a sus intereses, y un conjunto de cualidades morales que constituyen el modelo de vida cívica” (2002: 162).

En todo proceso de construcción ciudadana, se recuperan y reestructuran prácticas y ejercicios cívicos, sociales y políticos que pueden caracterizarse más o menos con los modelos de ciudadanía jurídico-política, cívico o de competencias de participación democrática. Para el análisis de la construcción ciudadana, la tarea será observar hacia qué modelo se encamina el ejercicio civil, social y político de los jóvenes bachilleres.

Estatus jurídico-político que confiere a los individuos derechos y obligaciones

La ciudadanía es una categoría que considera la relación que tienen los individuos con el Estado; su posicionamiento político, pero además ético⁵⁴, como sujetos de derechos y responsabilidades en una sociedad. Básicamente se considera como un estatus legal destinado a los miembros de una nación cuya finalidad es servir de contrapeso a la desigualdad social. Con la constitución del Estado-nación se vincula la nacionalidad con la ciudadanía; no obstante, “debemos entender que el Estado es una entidad soberana, legalmente constituida; en cambio, la nación es una construcción sociocultural, enraizada en la apropiación reflexiva de una tradición. La adscripción a un territorio es común a la nación y al Estado, pero la relación es diferente. En el primer caso se trata de una entidad moral, en el otro de una entidad legal” (Monsiváis, 2002: 162).

⁵⁴ La ética se refiere a las formas correctas, permitidas y adecuadas de actuar en una comunidad, determina como deben de actuar los miembros de una sociedad. Contribuye a la justa aplicación de las normas legales en un Estado-nación, pero no tiene el carácter jurídico ni formal para hacer cumplir las normas o leyes.

Así, mientras la nacionalidad puede ser incluyente y de carácter colectivo, la ciudadanía puede ser excluyente, en la medida en que no está atada a contenidos culturales particulares ni estáticos. Es por ello que además del estatus jurídico, la ciudadanía debe definirse desde el punto de vista ético.

En la acepción de ciudadanía jurídico-política los individuos se encuentran comprometidos con la validez de las reglas institucionales legalmente instituidas, no obstante, ésta no es la única relación; además debe haber un vínculo a partir del reconocimiento de un conjunto de valores ético-políticos que deben respetarse para asegurar la continuidad del contrato colectivo.

Conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico

Las normas y procedimientos que enmarcan la vida cívica en un sistema democrático se refieren al sentimiento de pertenencia a una comunidad política, a un conjunto de códigos y comportamientos favorables para la participación en la vida pública y a la capacidad de establecer consensos y fijar normas que permitan discutir y llegar a acuerdos que competen a la colectividad. El modelo establece que los ciudadanos son aquellos que comparten la vida cívica, los que participan en la vida pública. “En relación con la permanencia del ideal cívico la idea del ciudadano parte de una disposición de la personalidad en cumplimiento de ciertos atributos: Determinación individual, conciencia, educación, [...] libertad, autonomía y capacidad para tomar sus propias decisiones y para emitir juicios” (Meyenberg, Yolanda, 1999: 11).

En su dimensión ética, la civilidad aparece como la posibilidad de construcción del bien común, como la inserción y confianza en una comunidad. Desde la visión normativa significa la creencia en la validez legítima de las instituciones.

Un componente indispensable del modelo cívico de ciudadanía es la educación. La educación cívica está basada en la formación de competencias y en su responsabilidad para la convivencia; pero además, el ciudadano, como miembro de una colectividad internaliza ciertos parámetros valorativos y de acción que le permiten participar, sin que esta participación se circunscriba únicamente a la esfera político-electoral, sino a diferentes ámbitos de la vida pública y política.⁵⁵

Grupo de competencias que permiten a los individuos participar en un sistema democrático

Más allá de la concepción formal de ciudadanía, como el ejercicio jurídico-político, como la pertenencia a una comunidad política, como el conjunto de normas que regulan la convivencia social; la ciudadanía también constituye una dimensión democrática, la cual hace referencia al conjunto de derechos y formas de participación en la vida política. La participación ciudadana refiere a las acciones que los sujetos realizan para el logro de sus derechos, dando prioridad a los intereses colectivos, es decir, al bien público,

“la noción de *participación* en interacción con la noción de *ciudadanía* se relaciona directamente con la [...] consecución de los derechos civiles, políticos y sociales expresados en tres modelos privilegiados: participar de una ciudadanía civil que hace a los sujetos hijos de nación; participar de una ciudadanía política, la cual privilegia el poder de participación ligado al problema electoral; y, [...] ser partícipe de una ciudadanía social en pro de gozar o luchar por los derechos sociales [...]” (Botero y Torres, 2008: 571).

⁵⁵ “Ser ciudadano hoy en día no necesariamente implica un reduccionismo expresado mediante el voto en lo electoral, y que a eso se le llame hoy democracia, en todo caso sería solamente una democracia parcial, una democracia política o una democracia de forma de gobierno, pero la democracia electoral, no es la democracia en el ámbito amplio de la sociedad como forma de vida [...]” (Alejandre y Escobar, 2009: 107).

La más eficaz forma de construcción de ciudadanía es la que se consigue por medio de la participación política y de la aprehensión de valores, conocimientos y actitudes participativas. No hay democracia sin participación, ésta es el ingrediente principal de la ciudadanía.

En suma, lo que da sentido a la construcción ciudadana es la heterogeneidad y la diversidad. El estatus de ciudadanía ya no se puede concebir solo como la membresía a una comunidad política, pues la incorporación identitaria de los individuos cada vez abarca organizaciones sociales más amplias y complejas, donde las prácticas sociales y políticas se adecuan a las necesidades y disposiciones de cada contexto. El carácter fragmentario e inacabado del proceso de ciudadanía es consecuencia de la evolución de distintas formas de ejercicio y participación; no obstante, el común denominador será que siempre debe existir algún grado de desarrollo democrático en todo proceso.

Proceso Educativo y Construcción Ciudadana

Educación y escuela: ámbitos de socialización para la Construcción Ciudadana

En el proceso de socialización escolar existen relaciones de interdependencia entre los distintos elementos del proceso educativos que dan sentido a la conformación ciudadana de los estudiantes. En este proceso está incluida la formación en valores éticos y cívicos, así como la adquisición de habilidades y competencias para el ejercicio ciudadano. Marcia Smith considera que una de las responsabilidades de la educación, es la transmisión de valores y la formación de actitudes cívicas (2000). Establece que los procesos de socialización que se sitúan en el ámbito escolar posibilitan la conformación de identidad, orientación y participación de los individuos. Por tanto, el papel fundamental de la escuela es como agencia formativa de la ciudadanía. “Los

procesos escolares son vistos como fundamentales para la formación de una cultura ciudadana y participativa, inseparable del desarrollo social” (Smith, 2000: 2). Así, los procesos de socialización escolar adquieren la función de educar a los individuos para el ejercicio cívico.

La perspectiva de Talcott Parsons sobre el proceso de socialización plantea que la educación es el mecanismo básico para la constitución de sistemas sociales. Sin la socialización el sistema es incapaz de mantenerse integrado y preservar su orden. Para que el sistema sobreviva, los individuos deben interiorizar los valores y las normas que rigen su funcionamiento (1962). Así, la socialización es el elemento que prepara a los individuos para el ejercicio de roles adquiridos que garantizan la integración, el funcionamiento y la continuidad del sistema.

Existe una mutua relación entre la socialización requerida para la práctica ciudadana y la institución escolar como institución encargada de la formación ciudadana (Paz, 2010). Martín Martínez propone reformular el rol de la escuela como agencia socializadora y como institución de formación ciudadana. Sugiere que la responsabilidad de la institución educativa recae en tres dimensiones formativas:

“una deontológica, [...] otra cívica, instruyéndolos para asumir un rol de ciudadanos democráticos y, finalmente, una moral, al velar de manera integral por su formación humana y profesional. [...] la institución universitaria debe considerar cinco ámbitos [...] donde la educación ética y valorativa se concreta: contenidos curriculares, relación entre estudiantes y profesores, formas de organización de las tareas de aprendizaje, cultura institucional participativa e implicación comunitaria del aprendizaje académico” (2006: 85-102).

La socialización es condición necesaria que funge como insumo para el aprendizaje del ejercicio ciudadano. Los factores que inciden y se despliegan

de la socialización escolar, tienen que ver con el aspecto cognitivo, pero también con la formación social y cívica de los individuos (Calvo, 2003). Dicha formación se desarrolla en la escuela como espacio privilegiado de socialización.

Gloria Calvo estima que la discusión sobre el desarrollo de competencias sociales y cívicas que se establece a partir de la educación, cobra significado en la medida en que se busca conformar una ciudadanía democrática. Autores como Juan Carlos Tedesco⁵⁶, Victoria Camps⁵⁷, Fernando Savater⁵⁸ e Ignacio Pozo⁵⁹ consideran que las competencias sociales son aquellas habilidades necesarias para la convivencia social y para el ejercicio ciudadano. “El funcionamiento de un sistema democrático reposa en el ciudadano, en el ejercicio de la ciudadanía y en la participación social. Por lo tanto, la socialización de la cultura política transmite, en una democracia, valores y virtudes cívicas encaminadas a empoderar al individuo y al ciudadano de civilidad” (Calvo, 2003: 75-76).

La educación es un conducto de socialización para la conformación cívica, para la construcción ciudadana.

“por medio de la educación el actor social incorpora estructuras de significación establecidas que orientan sus intercambios personales y lo vinculan, de múltiples maneras, a grupos, asociaciones,

⁵⁶ Juan Carlos Tedesco propone que la escuela desarrolle las capacidades para adaptarse a situaciones nuevas: el sentido de responsabilidad, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, el civismo y el sentido de servicio a la comunidad (1995).

⁵⁷ Victoria Camps desarrolla la tesis relacionada con el empeño de hacer de la educación algo más que la enseñanza de asignaturas. “Si la educación ha de proponerse no sólo la instrucción de unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales [...] valores que, [...] son el punto de partida ineludible para el diálogo y para el consenso sobre normas y actitudes que aun no compartimos” (1998: 5).

⁵⁸ Fernando Savater enfatiza en la necesidad de una ética civil que fundamente un diálogo constructivo sobre lo que se debe enseñar (2000).

⁵⁹ Para Ignacio Pozo las habilidades sociales no se adquieren solo como un producto de la interacción con otros sujetos, sino que se adquiere como consecuencia de la pertenencia a ciertos grupos sociales (1999).

instituciones y organizaciones, por medio de significaciones compartidas expresadas en valores, normas y utopías sociales que le dan sentido a su acción dentro de la sociedad” (Ávila y Camargo, 1999: 68).

La socialización permite la construcción de significaciones compartidas que propician la conformación ciudadana. Si la escuela asume el papel de agencia socializadora, la construcción ciudadana, a la que apunta la formación de las competencias cívicas, debe ser un compromiso social.

La importancia de la escuela como agencia de socialización se circunscribe a aspectos informativos, cognitivos, valorativos, significativos, etc. El rol socializador de la escuela va más allá de la impartición de asignaturas. El proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en los conocimientos, pero además, se espera que considere los valores y las actitudes que se generan en la escuela a través de procesos de socialización.⁶⁰ Claudia Cárdenas sostiene que con el arribo de la democracia, la escuela debiera educar para la ciudadanía, es decir, contribuir al desarrollo de competencias y destrezas cívicas entre los miembros de la sociedad escolar. Define algunas dimensiones socializadoras que favorecen la formación cívica: cohesión social, sentido de pertenencia, construcción de la identidad, construcción de la personalidad, formación para el ejercicio de roles futuros, construcción de la ciudadanía y participación ciudadana (2009: 72).

La formación cívica implica la reflexión sobre los criterios y principios que subyacen a las decisiones y acciones que afectan a los demás, por tanto su

⁶⁰ “Desde la perspectiva funcionalista, se considera que, [...] la escuela también es un espacio en el que los alumnos tienen una socialización más amplia. Entendiendo por socialización la interiorización de normas, valores, costumbres, lenguaje, símbolos, creencias, pautas y actitudes de comportamiento constitutivas de su cultura, y que cada sociedad considera fundamentales para la reproducción de una generación a otra. [...] Desde la teoría parsoniana [...] la escuela constituye el ámbito del prototipo moderno de la socialización; ya que, además de enseñar, socializa para la racionalidad, la cooperación, la aceptación de la autoridad y la buena ciudadanía” (Cárdenas, 2009: 71-72).

contribución al fortalecimiento de un orden social incluyente y a la construcción ciudadana es evidente.⁶¹

El aspecto cívico-cognitivo del proceso de socialización escolar cobra sentido como aprendizaje cultural y racional⁶². Los procesos cognitivos constituyen la dimensión racional de la realidad; los conocimientos que los hacen posibles son instrumento y producto de estos procesos.

Distintos autores discuten sobre el rol de la escuela como agencia socializadora para la conformación ciudadana. Tatiana Díaz y Sofía Druker recurren a la diversidad como elemento de reflexión de la socialización y lo educativo.⁶³ Consideran que los procesos de socialización escolar se han caracterizado por el verticalismo y la rigidez,

“La escuela se ha configurado históricamente como un espacio de transmisión restringido a una única construcción de identidad y, [...] a la reproducción de conductas y conocimientos ajenos para la mayoría de la sociedad [...] el sistema educativo ha perpetuado una visión unívoca sobre lo que deben ser los estudiantes y sobre cómo deben serlo” (Díaz y Druker, 2007: 73).

Es preciso reconocer y legitimar espacios y modos de socialización diversos, aceptar lo diferente, observar las distintas prácticas cívicas y reconocer las múltiples identidades que se gestan en el espacio escolar.

⁶¹ “Este concepto entraña el conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro de pleno derecho dentro de la sociedad. La ciudadanía formal implica la posesión de un pasaporte conferido por el Estado, mientras que la sustantiva define el conjunto de derechos y obligaciones que tienen los miembros de una comunidad política” (Cárdenas, 2009: 74).

⁶² “Los procesos cognitivos son las formas racionales con que nos relacionamos con la realidad, asignando a ésta significados [...] y sentido [...] Los significados constituyen la base representacional, conceptual, del conocimiento, mientras que el sentido se adquiere de acuerdo con sus estructura lógica” (Campos, 2004: 8-9).

⁶³ Dentro del contexto de democratización escolar, construcción ciudadana y formación en valores, consideran a la diversidad como una forma de entender los complejos procesos y relaciones que se establecen en las instituciones educativas (Díaz y Druker, 2007).

María Claudia Sús, enriquece esta idea al abordar el tema de la socialización escolar, bajo el marco de una nueva legislación que pretende reemplazar el tradicional modelo disciplinario instaurado en las escuelas, por uno basado en la convivencia democrática (2005). La autora sostiene que pese a que las políticas han hecho hincapié en los procesos de democratización en el espacio escolar, no han podido ser erradicadas las actitudes autoritarias dentro de la escuela. Este argumento enfatiza procesos de socialización y educativos de tipo *conductual*, donde se busca instaurar pautas de comportamiento conductuales deseables como objetivos educativos.

Roberto Follari (2007) y Ana Lupita Chávez (2006) analizan las identidades, significaciones y subjetividades que se construyen en el contexto escolar.⁶⁴ Consideran que la escuela, como institución social constructora de valores, debe contribuir a la formación ciudadana; conciben el currículo como proyecto cultural y pedagógico. Oscar Hernández busca conocer las diversas significaciones, a partir de las representaciones sociales⁶⁵, que los estudiantes jóvenes atribuyen a la escuela (2010). La concepción escolar se encuentra vinculada a la vida cotidiana y a las experiencias extraescolares de la comunidad escolar. Esta interpretación se respalda en dos propuestas teóricas:

⁶⁴ Es a partir de la interacción escolar que se construyen formas de pensar, sentir y actuar de los alumnos. El personal docente es la figura de mayor jerarquía, por lo tanto, tiene un papel fundamental en la construcción de las subjetividades e identidades de los estudiantes, adicionalmente los procesos de socialización que se dan en el salón de clase están fuertemente influenciados por la estructura del sistema educativo; aunque también existen prácticas que fomentaron la autonomía, la participación y las relaciones horizontales entre los docentes y la población estudiantil (Chávez, 2006).

⁶⁵ Las RS son una modalidad de conocimiento particular que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad. [...] se entiende como el conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad y que, guían las acciones correspondientes (Moscovici, 1961; Jodelet, 2000).

la tensión entre la reproducción (Bourdieu, Pierre, 2001)⁶⁶ y la transformación social (Giroux, Henry, 1992).⁶⁷

María Elsa Guerrero (2000) y María Irene Guerra (2000) analizan también los significados⁶⁸ y los sentidos que los estudiantes de bachillerato otorgan a la escolaridad; particularmente a la escuela como lugar de encuentro y también como un espacio de formación personal, ética y ciudadana. Las expresiones y discursos de los estudiantes sobre la experiencia escolar, sus valores y prácticas, indican que la escuela es representada como el lugar privilegiado de relaciones entre grupos de pares, como un espacio de comunicación donde se comparten temáticas afines, intereses, problemas y experiencias propios de los estudiantes jóvenes. También es un espacio donde se promueve la formación de valores y el desarrollo de habilidades cívicas.

La socialización escolar influye sustancialmente en el proceso educativo, pues es a partir de ella que se construyen y consolidan comportamientos que tenderán más o menos a la responsabilidad cívica y al desarrollo de la ciudadanía. La socialización escolar, “se encuentra delimitada por las características estructurales de las instituciones escolares a las que asisten los alumnos. [...] las formas de participación y expresión están relacionadas con el currículum, la organización y el uso del tiempo escolar,

⁶⁶ Las teorías de la reproducción entienden a la escuela como un aparato ideológico del Estado cuyo objetivo es la preservación del status quo. Se concibe también como una institución que agudiza las diferencias sociales en virtud de su función de selección y distribución desigual del capital cultural (Bourdieu, 2001).

⁶⁷ Las teorías de la transformación realzan la noción del conflicto en las escuelas y proporcionan un contexto de significación cuyo núcleo se encuentra el cuestionamiento de la relación estudiante-docente, la puesta en marcha de iniciativas de resistencia sociales y pedagógicas en contra de los elementos que fomentan la desigualdad social y el rescate de los profesores como intelectuales capaces de producir y no solo de reproducir conocimiento (Giroux, 1992).

⁶⁸ “El acto de significación es la manera en que el hombre expresa su subjetividad ante el mundo y esa expresividad es susceptible de objetivarse, de manifestarse a través de los productos de la actividad humana que están al alcance tanto de sus productores como de otros hombres, ya que éstos son elementos de un mundo común” (Guerrero, 2000: 4).

con las oportunidades de participación que derivan de propuestas formales e informales (Guerrero, 2000: 23).

El bachillerato para los jóvenes estudiantes significa un espacio de vida juvenil donde adquieren un sentido de pertenencia. Un espacio de formación ciudadana para la interacción social. Las pautas de comportamiento, las experiencias, las prácticas, las actitudes y las opiniones que se generan en una escuela, son causa y consecuencia de los procesos de socialización.

Toda agencia socializadora funge como sistema cultural que transmite ideas, valores, usos, comportamientos, creencias, etc., no obstante, Rosa María Méndez señala que, la escuela en su rol socializador, se concibe como un espacio que propicia el orden y la estabilidad institucional. Su aspecto positivo está implícito en el carácter oculto de las relaciones escolares cotidianas e informales (2008).

La responsabilidad que tiene la institución educativa en el proceso de socialización, estriba en mejorar la calidad de los procesos educativos y fortalecer la relación escuela entorno. Mildred Carmen Meza y María Ysbelia González (2009), llaman a ello alternativas innovadoras.⁶⁹

La escuela tiene una gran importancia para la comunidad circundante, pues es el espacio propicio de construcción de experiencias que contribuyen con la mejora de la comunidad. No obstante, las actividades que se realizan en la escuela muchas de las veces se alejan del entorno social; lo que obstaculiza la planificación y desarrollo de acciones en beneficio del proceso educativo y

⁶⁹ “Charles Delorme (1985), [...] concibe la educación como un esfuerzo deliberado por mejorar una práctica con relación a ciertos objetivos deseados. [...] Para Saturnino de la Torre (1998) [...] la innovación es un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento, personal, institucional y la mejora social, [...] la introducción de cambios deliberados y planificado para mejorar algún aspecto o situación ya establecida o el mejoramiento de un proceso; [...] María González y Juan Escudero [...] consideran que una reforma educativa es un cambio a gran escala, mientras que la innovación lo sería a nivel más concreto y limitado. [...] Según María Moreno (2005) [...] las innovaciones ocurren generalmente mediante la acumulación de una variedad de cambios” (Meza y González, 2009: 2-4).

la formación de ciudadanos. Ante este escenario es propicio diseñar estrategias para el acercamiento entre la escuela y el entorno, demandar una mayor participación en las actividades escolares y construir programas de interacción de la escuela con la comunidad.⁷⁰ Claudio Vergara infiere en la necesidad de generar un vínculo entre la institución educativa y el resto de las organizaciones de la comunidad; esto para complementar y potenciar la labor formativa y la función socializadora de la primera (2012).

El autor argumenta que la escuela, como agencia de socialización sólo existe en tanto posee lazos y compromisos con el resto de la sociedad. Es el principal organismo de formación cívica necesaria para las dinámicas sociales. La responsabilidad de la escuela, de participar en la conformación de prácticas ciudadanas y en la promoción de valores relativos a la convivencia democrática, la concibe Iker Ros (2009) como compromiso y responsabilidad mutuamente relacional entre la escuela y su entorno; de manera dialéctica, tal como se apuntan Peter Berger y Thomas Luckman (1983).

El compromiso de los estudiantes con sus centros escolares tiene que ver con un componente conductual y otro psicológico. “La implicación o compromiso del estudiante con su escuela está relacionado con el sentimiento de ser aceptado o respetado; el sentimiento de inclusión le hace sentirse orgulloso de formar parte de la escuela hasta el punto de que recurre a ella para definirse a sí mismo” (Ros, 2009: 81). Los jóvenes estudiantes manifiestan un fuerte sentimiento de pertenencia, una alta participación y un elevado autoconcepto académico.

Sobre los procesos de socialización escolar y la influencia que estos tienen para el desarrollo ciudadano de los estudiantes, habrá que atender el rol

⁷⁰ Para Mildred Carmen Meza y María Ysbelia González la propuesta radica en la reorganización de la escuela de padres, en la disposición y organización de los docentes y en la participación de los representantes institucionales, que enfatiza una mayor comunicación entre los miembros de la organización (2009).

socializador que juega la institución escolar y reordenar su papel como agencia socializadora para la construcción ciudadana. Las interrogantes que surgen al respecto son: ¿Qué significa construir ciudadanía en la escuela?, ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la conformación ciudadana en el espacio educativo?, ¿Cómo contribuye la escuela a la formación ciudadana?

La importancia de la escuela como agencia socializadora radica en las prácticas y las experiencias que ésta delega para el ejercicio ciudadano. En palabras de Henry Giroux, la educación ciudadana “no es la de ajustar a los estudiantes a la sociedad existente; [...] los estudiantes deberían ser educados para mostrar coraje cívico, [...] la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática” (1992: 254). La construcción ciudadana es la adhesión de valores y actitudes aprehendidos a partir de los procesos de socialización, y propicios para el ejercicio público y político.

“la educación puede ser aprehendida como el conjunto de mecanismos que contribuyen a la socialización de los individuos, [...] también la acción educativa comienza allá donde tiene lugar el desarrollo y el perfeccionamiento del individuo bajo la influencia de los otros. La educación así considerada se ocupa de numerosas instituciones y de la vida entera del individuo” (Pariat, 2000: 89).

En el contexto democrático de nuestro país, la lógica institucional, incluyendo a la institución educativa, será la búsqueda de la conformación ciudadana. Esta conformación ciudadana es propicia en contextos específicos. José Antonio Cieza vincula la edificación ciudadana a estructuras territoriales locales, donde se pueda promover la participación⁷¹ y el compromiso cívico

⁷¹ Para Cieza, “la participación es un proceso de aprendizaje permanente del sujeto que obliga a tomar decisiones y que lleva a una constante adaptabilidad a las múltiples y diversas situaciones que van surgiendo” (Cieza, 2010: 133).

desde una comunidad específica.⁷² Silvia Redon coincide con esta postura al sustentar que sentir el lugar donde se está, como propio, resulta fundamental a la hora de hablar de cohesión social y formación ciudadana; ya que si una persona se siente parte del lugar, actúa en él (2010). Si el estudiante se siente parte de la institución escolar, si de ella derivan su formación, su identidad y su aprendizaje, la escuela habrá cumplido con su rol socializador para la construcción ciudadana.

Todo proceso de socialización e internalización de valores tiene su cimiento en relaciones sociales. La convivencia entre los individuos en los centros escolares conforma pautas de comportamiento; de ahí la validez del argumento de José Antonio Cieza cuando sostiene que la responsabilidad cívica, la participación y el compromiso social surgen en la propia comunidad y el entorno inmediato.

La escuela, además de ser un espacio de socialización, es también un espacio propicio para la formación. La formación ciudadana que se lleva a cabo en el entorno escolar, relaciona a esta con el contexto particular y con elementos tales como la participación, los derechos y los valores. Formación ciudadana, “se entiende como proceso para [...] posibilitar los vínculos y relaciones entre las organizaciones sociales y entre el gobierno y la sociedad civil [...], como el desarrollo de determinados valores, como el instrumento para la formación política” (Ramírez, 2011: 199).

La formación de valores supone plantearse una cuestión; esta es, que la formación ciudadana implica una acción pública y una educación en virtudes (competencias o habilidades) cívicas. Silvia Redon considera que la

⁷² Para el autor existen dos posibles modalidades de compromiso y participación comunitaria por parte de los centros escolares: “a) Implicándose en iniciativas y proyectos ya existentes en la comunidad. Los estudiantes colaboran con instituciones, asociaciones y organizaciones sociales, ecológicas, educativas y culturales de la comunidad. [...] b) Desarrollando iniciativas y proyectos propios de ampliación en la comunidad. Los estudiantes inician y gestionan un proceso de dinamización de la comunidad [...] en función de problemas o necesidades detectadas” (Cieza, 2010: 128).

educación cívica, para que derive en ejercicio ciudadano, debe ser participativa, interactiva y relacionada con la vida cotidiana (2010). La noción de formación de valores depende de la realidad sociocultural y de los intereses y necesidades que se tengan en el momento del desarrollo del proceso de construcción ciudadana. Esto da sustento a la concepción de conformación de valores como pautas de comportamiento suscritas a determinado tiempo y espacio.

No obstante, aunque se considera a la escuela un espacio propicio para la conformación ciudadana, para el aprendizaje de virtudes cívicas, y para la participación, autores como la propia Silvia Redon (2010), Deibar René Hurtado y Sara Victoria Alvarado (2007) argumentan sobre la dificultad de este proceso. Sustentan que el espacio escolar alberga un currículo normativo e impositivo, que limita la discusión y participación de los estudiantes. En el ámbito escolar, las prácticas democráticas son escasas, se ha perdido la perspectiva de la cohesión social y el vínculo común, lo cual deriva en un déficit del ejercicio ciudadano. En concreto, la escuela se concibe más como un espacio de vigilancia y control, que como un espacio de ejercicio ciudadano.

Hasta aquí se han enunciado distintos autores que discuten sobre la conformación ciudadana en el espacio escolar, y tal parece que el común denominador es que los procesos de socialización, educativo y de construcción ciudadana, son particulares y específicos para cada contexto social, institución escolar y momento. Si bien es cierto que existen coincidencias en lo que debiera ser el proceso de socialización escolar para la constitución ciudadana, las características y elementos que intervienen en estos procesos son distintos para cada situación particular.

Un ejemplo de ello es el trabajo que refiere Michael Apple sobre cuatro modelos de escuelas democráticas (1997), que bajo diferentes prácticas y

procesos adquieren éste adjetivo. Estas escuelas promueven la participación activa, equitativa, informada y significativa de todos los miembros involucrados en el proceso educativo. Han adquirido la responsabilidad del fomento de experiencias que sean reconocidas y valiosas para los estudiantes. La idea del currículo temático o transversal predomina en los planes de estudio, ya que implica utilizar el conocimiento práctico en relación con problemas y situaciones de la vida real y cotidiana.

Estos argumentos se enriquecen con proyectos educativos de formación ciudadana democrática. Proyectos que configuran la imagen de un ciudadano que asume la responsabilidad de impulsar valores como la cooperación, la solidaridad y la justicia (De la Torre, 2000). La formación del ciudadano democrático conlleva la práctica de valores en la vida colectiva. Modelos educativos que enfatizan en la formación ciudadana solidaria. Escuelas responsables donde se fomenta el aprendizaje basado en problemas y se considera la introducción de temas transversales⁷³; que adquiera la función de crear personas con actitudes solidarias, con capacidad de reflexión y de crítica, que forme en el alumnado valores, capacidades, destrezas y hábitos (Rodríguez, 2001).

Antonio Bolívar (2004), y Ána Inés Heras y Adriana Holstein (2004) sustentan una propuesta de educación para la ciudadanía basada en la integración de la diversidad cultural. Sugieren una educación intercultural, que pueda ser interpretada y practicada como educación cívica que posibilite la convivencia en un marco común pero diferenciado. Plantean que, el

⁷³ La incorporación de asignaturas que permiten el aprendizaje de capacidades para resolver alguna situación de la vida cotidiana, también es llamada transversalidad o temas transversales. La transversalidad supone una articulación entre distintos campos del conocimiento, “consiste en aprovechar las temáticas y las situaciones de aprendizaje de las demás asignaturas y ámbitos de conocimiento para reforzar una de ellas” (Gutiérrez, José Luis, 2007: 21). Se entiende entonces que como contenidos curriculares los temas transversales tienen la función de ocuparse de problemáticas sociales actuales y cotidianas, relacionar a la escuela con la realidad cotidiana, fomentar las capacidades intelectuales de los estudiantes con sus capacidades sociales, políticas, cívicas y éticas, promover la educación y formación a partir de valores y atender la crítica de los currículos tradicionales que merman el interés de problemáticas sociales actuales.

objetivo de la escuela de formar ciudadanos a partir de la socialización de valores comunes y universales basados en pautas culturales específicas, tiene que ser reformulado hacia el reconocimiento de las diferencias de cada grupo en contextos locales determinados. Esto es, complejizar la noción de ciudadanía, “el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos [...] Lo propio de la ciudadanía moderna es, [...] la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de la pluralidad [...]” (Bolívar, 2004: 26).

Felipe González plantea que la educación intercultural es el procedimiento público pertinente para resolver el problema de la fragmentación social (2004). Una escuela incluyente fomenta el desarrollo de competencias y saberes que puedan ser aplicados para la resolución de problemas locales.⁷⁴ Así se legitiman los saberes y conocimientos que se adquieren particularmente en la vida cotidiana de una localidad. A partir de estos argumentos la construcción ciudadana se configura como una categoría que surge desde lo interno. La ciudadanía local sería aquella que, “se articule a las necesidades del medio, puesto que cada estado, región y barrio presentan diferencias y necesidades particulares”. (Jaramillo, 2001: 105).

Otros autores, como Patricia Schurmann, reflexionan sobre los agentes que intervienen en el proceso educativo y sobre el horizonte que delinean en cuanto a formación ciudadana. La formación escolar promueve el ejercicio ciudadano, pero no únicamente como forma de gobierno, sino más bien como ejercicio de convivencia social cotidiano (2001). El aprendizaje de la ciudadanía deberá integrar formas de interacción social que se vinculen a la

⁷⁴ La propuesta operativa es una Universidad Intercultural del Estado de México que tiene como objetivos, asumir los conocimientos de los pueblos con el fin de generar una sociedad incluyente, y la necesidad de formar profesionales con competencias y saberes que puedan ser aplicados para la resolución de problemas locales. El reto de esta oferta educativa es atender a la diversidad cultural y crear canales de integración y actividad pública y civil (González, 2004).

vida cotidiana de los educandos, pues es la única vía para que el ejercicio ciudadano cobre significado. Pese a este argumento, la autora reconoce que la formación para la ciudadanía se encuentra más desarrollada en lo cognitivo, en la adquisición de información, en lo legal y constitucional; que en la interacción práctica que vincula a los sujetos.

Sobre la constitución ciudadana y la participación en la escuela, Juan Enrique Huerta considera que la concepción de los estudiantes es la de ciudadanos críticos, no obstante, ven a la convivencia colectiva y a la democracia como algo deseable. Siendo la democracia la variable clave para el reforzamiento de la cultura cívica, resulta indispensable que la educación cívica forma parte de la política educativa de México.

No obstante haber reconocido que la institución educativa delega prácticas, actitudes y comportamientos cívicos que contribuyen a la conformación ciudadana; también se ha insistido en que estos procesos son distintos y particulares para cada contexto. Para el caso de México, José Luis Gutiérrez sostiene que el desarrollo de competencias cívicas ha sido un proceso que no ha innovado en las últimas décadas y son pocas las instituciones educativas que realizan esfuerzos adicionales por incluir valores democráticos para la formación ciudadana en sus planes curriculares (2007).

En las escuelas permanece una concepción tradicional y formalista de la educación cívica. El acento se encuentra en aspectos jurídico-políticos descriptivos que poco tienen que ver con la cotidianidad y experiencia de los alumnos.

“a pesar de que la reforma del 93 [...] buscaba asegurar, [...] que [...] los alumnos se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional, [...] lo cierto es que la dimensión ética estaba sumamente

diluida, y el acento estaba puesto claramente en la estructura jurídico política de México” (Gutiérrez, 2007: 144-145).

A partir de estas reflexiones se puede argumentar que la escuela es el espacio donde se propicia el proceso socializador que puede derivar en formación ciudadana. El vínculo y la identificación con el entorno escolar y las relaciones que ahí se produzcan, resultan esenciales para desarrollar valores ciudadanos, pues el ejercicio ciudadano no es una tarea individual, sino colectiva.

Construcción Ciudadana en jóvenes

Ya se ha debatido sobre la complejidad que implica hablar de los jóvenes como sector poblacional y de la juventud como proceso de adquisición identitaria. Por los contrastes que conllevan tanto la condición juvenil, como los propios sujetos jóvenes, el proceso de conformación ciudadana deviene en discursos y prácticas diferenciadas, excluyentes o compartidas de lo que es la condición jurídico-política, cívica y democrática.

Desde la visión de los jóvenes la condición ciudadana se ha ido modificando y adquiere nuevos matices. El estatus ciudadano no solo se obtiene de forma jurídico-política con el derecho al voto a partir de los 18 años; es preciso reparar en formas de organización y participación distintas, en prácticas que adquieren los jóvenes y que dan significado a su constitución joven colectiva. La conformación ciudadana es la adhesión gradual de valores, actitudes y espacios propicios para el ejercicio público y político; es el aprendizaje de conocimientos y códigos de conducta para prácticas comunes. En el proceso de construcción ciudadana juvenil la heterogeneidad es un elemento clave, ya que los jóvenes no necesariamente buscan su inclusión en espacios y prácticas formales, sino que demandan atención a su diversidad.

La conformación ciudadana de los jóvenes se caracteriza por la singularidad y en alguna medida rompe con los estándares tradicionales.

“La invisibilidad de los procesos de participación juvenil en la construcción social y política, [...] la falta de legitimidad de sus sentidos, discursos y prácticas de ejercicio y agenciamiento de la política, son solo algunas de las expresiones que hacen implícita la falta de comprensión del fenómeno de las ciudadanías juveniles” (Alvarado y Vommaro, 2009: 145).

No se descarta que la práctica ciudadana de los jóvenes se ejerza a través de lo institucional; no obstante, habrán de reconocerse otros escenarios, sus propios espacios sociales y culturales. Así, a partir de la propia subjetividad, experiencia y discurso juvenil se enriquece y se dan nuevos significados a la noción de ciudadanía, a la conformación ciudadana.

Ciudadanía juvenil

Al inferir una noción de ciudadanía juvenil es necesario reconocer en principio, que los jóvenes constituyen un mosaico de múltiples y diversos públicos con capacidades diferentes. Es en las manifestaciones socioculturales⁷⁵ de los jóvenes en donde se encuentran el pensamiento y las prácticas colectivas; es ahí donde está la expresión de su ejercicio ciudadano. Esta postura, “promueve la necesidad de reconocer la especificidad de las culturas juveniles, proponiendo que la asociación y la expresión cultural juvenil constituyen manifestaciones legítimas de participación social y que deberían ser consideradas como vías necesarias de construcción de ciudadanía” (Sandoval, 2003: 10).

⁷⁵ “Entender la ciudadanía juvenil como una ciudadanía cultural es trascender sin abandonar los referentes de trabajo, educación y salud; es reconocer otras esferas de lo político y de la ciudadanía relacionadas con [...] las formas diferentes de habitar la ciudad” (Muñoz y Muñoz, 2008: 227).

La condición ciudadana de los jóvenes se entiende así a partir de sus contextos, intereses, necesidades, significaciones y formas de participación.

“La construcción de ciudadanía, [...] no se construye a partir de la nacionalidad, de cumplir determinada edad o de portar una cédula, ni tampoco es cuestión de representación, es un asunto de cómo cada quien se constituye como sujeto [...] La gran heterogeneidad y diversidad de sujetos y formas de lo juvenil son un punto de referencia para la construcción de ciudadanía” (Vélez, 2003: 5).

En el proceso de construcción ciudadana de los jóvenes entra en tensión el discurso de la ciudadanía como integración normativa, y el reclamo de la ciudadanía como diversidad cultural. Es un proceso colectivo donde se debe reconocer la diversidad de los sujetos, legitimar las distintas formas de participación e incorporar la identidad como condición de convivencia. De no atender dichos requerimientos, se corre el riesgo de limitar el ejercicio ciudadano juvenil. John Durston establece que existen limitantes al ejercicio ciudadano de los jóvenes, tales como la falta de información, inaccesibilidad para la participación institucional o desprecio por las instituciones, y un grado bajo de educación (1999: 2).

Una definición certera de ciudadanía juvenil debe abarcar terrenos más amplios que el estrictamente jurídico-político e institucional; considerar estructuras culturales y procesos de construcción de identidad, además de tomar en cuenta que el ejercicio ciudadano de los jóvenes es particular y coyuntural. Así, se define a la ciudadanía juvenil como el ejercicio colectivo de los individuos que se manifiesta circunstancialmente de acuerdo a sus intereses y necesidades particulares de grupo o sector. La ciudadanía juvenil es diferenciada, es un proceso de construcción gradual y acumulativo de espacios, prácticas, valores, códigos, conocimientos y actitudes que los jóvenes apprehenden en beneficio de su convivencia colectiva.

La participación es uno de los referentes sustantivos del ejercicio ciudadano; así, la participación de los jóvenes en la vida colectiva es lo que da sustento a su capacidad ciudadana.

Identidad ciudadana juvenil

La formación ciudadana se refiere al conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad de los jóvenes respecto al entorno social que cohabitan. Las expresiones de los jóvenes hoy en día apuntan hacia discursos basados en las identidades colectivas, a aquellos constructos que se adquieren entre grupos de pares. Así,

“reflexionar sobre las identidades, es reflexionar sobre las practicas ciudadanas diversas que emergen de las relaciones sociales dibujadas en estos lienzos culturales de las tramas históricas [...] Esta emergente dimensión de la ciudadanía está fundada en el discurso de la diferencia y posee como propósitos básicos, sustituir su visión monolítica y homogénea por la diversidad, la multiplicidad y la heterogeneidad a la luz de lo concreto, específico y particular” (Vázquez y Pérez 2009: 654, 663).

Se estima resignificar la esencia constitutiva de la ciudadanía juvenil a partir de prácticas identitarias. Reconocer que las identidades de los jóvenes emergen desde los sentidos y los ejercicios colectivos sociales que transcurren en su vida cotidiana. La identidad no es una condición innata individual de los seres humanos, es el resultado de dinámicas que relacionan vivencias sociales; así, las distintas construcciones ciudadanas juveniles no se establecen de manera aislada e inconexa, sino por prácticas inmediatas y cercanas de los jóvenes.

El ciudadano joven y su ejercicio colectivo

La posibilidad y capacidad real de ejercicio ciudadano de los jóvenes es una interrogante que surge a raíz de la postura adultocéntrica de concebir a la juventud como etapa moratoria. “El concepto de moratoria se concebía como el momento de tránsito o [...] de espera en la adquisición de los roles adultos asignados por la sociedad” (Dávila, 1995: 5), no obstante, dicha postura resulta cuestionable debido a factores de cambio en las dinámicas sociales.

El ejercicio ciudadano es asumido como la capacidad de participar e incidir en una construcción social. Para los jóvenes el ejercicio ciudadano se consolida en agrupaciones juveniles, que son escenarios privilegiados en los que los jóvenes constituyen su identidad. Son las prácticas colectivas las que propician la participación ciudadana juvenil, y posibilitan una gestión social mucho más efectiva. Las formas de participación pueden escapar de la formalidad e institucionalidad, por tanto, habrá de visualizar, reconocer y legitimar las formas de participación ligadas al ejercicio ciudadano específicamente joven; no como práctica de acceso futuro.

La participación de los jóvenes ocurre bajo particulares y diferenciados procesos. Los modos de agrupación y participación juvenil se caracterizan por la tendencia a la organización colectiva que se vuelca a la resolución de problemáticas inmediatas y concretas. La participación juvenil es una acción individual, pero de repercusión colectiva, que conlleva la satisfacción de determinados objetivos. La búsqueda de tales objetivos supone la existencia de una identidad colectiva determinada por valores, intereses y motivaciones compartidos.

El abordaje adultocéntrico que concibe a la juventud como periodo preparatorio para la edad adulta, reduce el significado y contenido de *ser* joven; bajo este enfoque la participación y organización de los jóvenes

quedan vacías de significado y propósito. Si a esta aseveración se agrega que no existen los medios adecuados que encausen la participación juvenil, las posibilidades reales de participación de los jóvenes se limitan. Las maneras de asociación y participación ya no se dan mediante ideologías políticas, sino por propósitos y acciones concretas que tienen que ver con la vida cotidiana de los sujetos.

Una categoría que aparece como eje estructurador en la organización y participación de los jóvenes, es la *confianza*, que construyen en sus relaciones colectivas. “La confianza se presenta [...] como un proceso en constante negociación, organizado por una serie de símbolos que van siendo resignificados o actualizados a partir de rituales cotidianos de socialización” (Di Leo, 2009: 97). La confianza se construye en la experiencia cotidiana de los ciudadanos, Niklas Luhmann afirma que sin la confianza solo se pueden establecer formas muy básicas de interacción humana. “La confianza es indispensable con el propósito de aumentar el potencial de un sistema social para la acción más allá de estas formas elementales” (1996: 154). La eficacia ciudadana, que es la capacidad de intervenir en la vida pública, se da a partir y a través de la consolidación de la confianza.

En México, la participación electoral es poco significativa para los jóvenes debido al descredito y a lo poco atractiva que resulta la política para éste sector. De ahí la visión que se tiene de los jóvenes como apáticos políticamente; no obstante, Julio Bango considera que el discurso de la apatía constituye una nueva forma de estigmatización de la conducta de los jóvenes (1999: 2). Aunque existe una postura de desencanto hacia la política, esto no quiere decir que los jóvenes no estén implicados en la política; más bien, las formas de participación y acción colectiva juvenil se encuentran alejadas de

las tradicionales⁷⁶, o cuentan con menos adhesión. Los jóvenes, aunque cuentan con una identidad colectiva, no han encontrado formas de asociación y acción política efectivas.

Las instituciones sociales y políticas en México son concebidas por los jóvenes como distantes, instituciones con las cuales no se sienten identificados y no los representan. Para comprender y atender las necesidades e inquietudes de los jóvenes, se necesita una visión de institucionalidad horizontal. Los jóvenes buscan en las instituciones los medios para expresarse, sin embargo,

“Las instituciones políticas, debido a su inamovilidad y renuncia al cambio [...] no están siendo los medios adecuados para cooptar las inquietudes de participación de los jóvenes, no están siendo capaces de canalizarlas como participación política institucional. [...] los jóvenes parecen huir de los medios institucionales en tanto que los ubican como medios agresivos y lejanos de su realidad” (Alejandre y Escobar, 2009: 105).

La relación entre institucionalidad y juventud se ha caracterizado, tal como lo menciona Pierre Bourdieu, en una relación de poder y subordinación (2004). A los jóvenes se les prepara, se les forma, se les impone y pocas veces se les reconoce como sujetos. Mientras no se reconozca la particularidad de sus formas de expresión, organización y participación, no se podrá comprender su proceso de construcción ciudadana.

⁷⁶ La teoría del remplazo generacional establece que ha habido una renovación de valores y cambios en el ejercicio del voto y los resultados: “Jóvenes con niveles más altos de educación en comparación con sus progenitores y mayores. Jóvenes que han crecido en un contexto nuevo de transformaciones sociales, especialmente en el terreno político, con inicios de competitividad y pluralidad partidaria real, reformas políticas y electorales, así como controles para respeto al voto. Jóvenes que llegan a representar alrededor de un tercio del porcentaje del padrón [...] cuyo peso demográfico es en sí un factor determinante a la hora de contabilizar su inclinación, hacia una u otra fuerza política. Jóvenes que nacen al ejercicio de la ciudadanía política formal con un nuevo bagaje cultural, [...] Pero jóvenes que al fin y al cabo o en todo caso, intentan no idealizar sus papel político y social, [...] por eso son una renovación fresca del conjunto de la ciudadanía en una sociedad en constante cambio” (Fernández, 1999: 138).

El desapego que muestran los jóvenes hacia la política y su escasa participación, se explica por el cambio en su relación con la política y por la falta de espacios de acción. Los jóvenes se distinguen como un sector político potencial, comprometido con problemáticas sociales; no obstante, desarticulado del aparato y del sistema político. Su participación se expresa en pequeños grupos o colectivos con demandas diversas y específicas.

En términos generales se pueden enunciar algunas características en el ejercicio ciudadano de los jóvenes: en principio para los jóvenes las prácticas ciudadanas no son un ejercicio cotidiano. No hay una formación ciudadana fundada en el desarrollo de competencias y disposiciones cívicas. Y por último, la ciudadanía juvenil se concibe desde la idea reduccionista de la práctica jurídica y política.

Construcción Ciudadana, educación e institución escolar

Uno de los encargos sociales que se le han adjudicado a la educación es la formación ciudadana. Bajo este supuesto, las instituciones educativas son las instancias que contribuyen a la formación de ciudadanos aptos para participar e incidir en el constructo social.

En México, por disposición legal, la escuela tiene la responsabilidad no sólo de educar, sino de formar ciudadanos. El artículo 3º constitucional establece que el sistema educativo, “Será democrático, 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” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2003: 5). Al observar la relación entre la educación y el texto constitucional, se deduce que la importancia de dicho texto, en la construcción ciudadana, es de servicio público, que implica una formación

práctica, donde los valores serán la base sobre la cual se desarrollará una escuela de formación ciudadana.

Por su parte la Ley General de Educación en su artículo séptimo, fracción V señala que la educación que imparte el Estado debe: “Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad”.⁷⁷ Estas líneas enuncian claramente que el sistema educativo tiene la responsabilidad de contribuir a que los individuos adquieran capacidades cívicas para el óptimo desarrollo en una sociedad democrática.

Particularmente, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en su informe sobre la Educación Media Superior en México (2010-2011), enuncia que:

“el objetivo de la educación media [...] ha enfrentado la disyuntiva de preparar para la educación superior o para la vida laboral. [...] este dilema va perdiendo relevancia; y a la vez, cobra importancia la idea de que la educación media constituye en sí mismo un ciclo formativo, cuyo principal cometido es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad”.⁷⁸

Así también, el Programa Integral de Formación Cívica y Ética cita que, “En la formación cívica y ética se expresa el carácter democratizador,

⁷⁷ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012), *Ley general de educación* <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> Consultado en junio de 2014.

⁷⁸ “Tanto el Banco Mundial (2005) como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2006), la UNESCO (2005) y la OCDE (2010) coinciden en que el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos. A la par, se destaca la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar la conexión de la educación con todos los anhelos de los jóvenes y lograr que participen activamente en sus procesos formativos” INEE, *La Educación Media Superior en México*, Informe 2010-2011 <http://www.riieeme.mx/docs/DanderInforme2011final2.pdf> (24-25). Consultado en julio de 2014.

[...] que orienta a la educación pública y, por tanto, promueve en los educandos el establecimiento y la consolidación de formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el rechazo a la discriminación, [...].⁷⁹

Estas disposiciones legales dan cuenta de la responsabilidad de la educación y de la escuela en la formación ciudadana, ésta como una capacidad inherente al desarrollo social. De manera oficial, la institución educativa, en su rol de agencia de socialización, tiene el cometido de la formación cívica y ética de los educandos jóvenes. Se enfatiza la formación no como una competencia disciplinaria aprendida en el transcurso de la asignatura, sino como el desarrollo de habilidades y capacidades para el ejercicio ciudadano, pues otro de los propósitos de la legislación educativa, sobre todo de la EMS, es promover la formación de ciudadanos cívicos para el ejercicio colectivo efectivo.

Las disposiciones legales para el Nivel Medio Superior además de promover la educación cívica y la formación integral de ciudadanos, destaca un proceso educativo sustantivamente democrático; quiere decir, que tanto la tarea docente, pedagógica y didáctica debe dirigirse a la consolidación de prácticas democráticas, así como también, las practicas de aprendizaje deben fundamentarse en la aprehensión de conocimientos y ejercicios propios de la ciudadanía cívica y democrática.

La estructura jerárquica de disposiciones legales y oficiales para la educación en México, y particularmente para el Nivel Medio Superior, albergan la intencionalidad de una educación integral y práctica, que forme jóvenes ciudadanos que puedan disponer del ejercicio de derechos y

⁷⁹ SEP (2008) Programa integral de formación cívica y ética <http://educacion.especial.sep.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Programa/ProgramaIFCE.pdf> Consultado en septiembre de 2015

obligaciones civiles, sociales y políticas dentro del un sistema democrático. El vehículo de formación ciudadana será la educación basada en el desarrollo de competencias disciplinares, genéricas y transversales; no obstante, esta disposición normativa y estructura didáctica, la realidad del proyecto curricular de EMS posiciona al la legislación educativa para la ciudadanía en un compendio de buenas intenciones, en un listado de estrategias de formación desvinculadas del currículo práctico y de la experiencia de enseñanza y aprendizaje y en un proyecto que aleja a los propósitos del currículo institucional o académico del subsistema educativo para el Nivel Medio Superior, de los objetivos de aprendizaje práctico referentes al programa o currículo docente y real u oculto.

Currículo para la Construcción Ciudadana

Anteriormente se han destacado y discutido las características y funciones del currículo, y se ha llegado a la conclusión de que es una noción polisémica que alude a un proyecto educativo. Este proyecto atiende a intereses y necesidades colectivos; el de interés particular es el que alude a la construcción ciudadana.

La propuesta curricular para los aprendizajes cívico-ciudadanos considera problemáticas o controversias que permiten al estudiante enriquecer la experiencia práctica de solución a un problema, actuando como sujeto cívico, como ciudadano. Michael Fullan establece que una de las direcciones en la cual se orientará la educación en los próximos años, es la referente a los cambios en el currículo: “Podemos predecir innovaciones que se ocupen del desarrollo de habilidades de pensamiento para la creatividad, la solución de problemas, el razonamiento crítico, [...] y la colaboración” (2010: 8).

Observar contenidos como problemáticas es útil como vehículo de discusión y conexión de prácticas escolares en relación a situaciones sociales más amplias. Son los contenidos y las prácticas, las que estructuran,

conforman y describen lo que sucede en la escuela, en el aula; y lo que le da significado al proceso educativo. Como proyecto de formación ciudadana, el currículo se mira a partir de la función que desempeña. Ángel Díaz propone el análisis del currículo a partir de dos posturas:

“la que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar, perspectiva que se observa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio; y la que lo vincula con conceptos como *vida cotidiana*, *currículo como práctica educativa* y *realidad curricular*, los cuales reivindican lo que acontece en el ámbito educativo” (2003: 81).

Habría que distinguir los términos *currículum* y *disciplina curricular*. La disciplina curricular surge a partir de la regulación de la educación por las legislaciones nacionales, es decir, por la necesidad de presentar un proyecto pedagógico que incluyera los principales contenidos que debían atenderse como objetivos educativos en las escuelas. Otra tendencia, está vinculada a los procesos educativos, a las experiencias escolares; lo que en suma se llama currículo vivido u oculto.

La primera vertiente tiene la intención de atender necesidades institucionales, seleccionar los contenidos y las habilidades en conjunto para todo el sistema educativo y no particularmente para cada escuela. Dentro de esta perspectiva el profesor es responsable de conocer y dominar los contenidos establecidos, más que de pensarlos, elaborarlos y dirigirlos. La visión del currículo oculto⁸⁰ se enfoca en la experiencia, “articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes

⁸⁰ La formulación del término *currículo oculto* se debe al trabajo, *La vida en las aulas*, realizado por Philip Jackson en 1975.

son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia” (Díaz, 2003: 87).

La riqueza de ambas visiones del currículo para la construcción ciudadana se estima primeramente, en el análisis del plan y programa de estudio, atendiendo a los objetivos y contenidos institucionales del sistema educativo para el Nivel Medio Superior. En seguida, interesa observar las experiencias y prácticas en el ámbito escolar, la organización de la enseñanza, el aprendizaje de competencias y la interacción entre estudiantes y sus profesores.

Observar el currículo a partir de sus funciones, sirve para relacionar los objetivos de una asignatura con los aprendizajes reales que se derivan de ella. El currículo para la formación ciudadana funciona así como un puente entre los objetivos y los resultados, más que ser una meta es un proceso. En palabras de Nayibe Tabash, es una estrategia de formación flexible (2007). El currículo flexible es una experiencia didáctica de formación ciudadana, inscrita en el sistema formal, pero adecuada a las necesidades y posibilidades reales de una población estudiantil particular.⁸¹

Del currículo formal e institucional se rescatan elementos como la planificación de diagnósticos previos para el aprendizaje, las estrategias didácticas y los estilos de aprendizaje. Del currículo flexible, experimental se desprenden estrategias didácticas de los docentes, estilos de aprendizaje de los estudiantes y el proceso educativo práctico. Es importante entonces mirar ambas visiones del currículo, y considerarlas como no excluyentes, así también observar la planificación a partir de lo específico de cada población estudiantil, a fin de que considerarlo significativo de cada proceso educativo.

⁸¹ Pedro Martín González apunta a la necesidad de estudiar la diversidad en la escuela desde un planteamiento contextual, atender las necesidades e intereses de las escuelas, de los profesores y de su alumnado (2005).

Formaciones de valores en el proyecto curricular

El currículo para la construcción ciudadana integra implícitamente la formación de, o en valores. La formación en valores es una constante en los estudios sobre el proceso educativo, así lo considera Ángel Díaz cuando discute que la formación de valores no es solamente un tema cognitivo, sino que se encuentra relacionado con las actitudes racionales de los individuos (2006).

El autor sostiene que uno de los problemas sociales actuales en México es la crisis de los valores que atraviesa la escuela. Por crisis de los valores se refiere al desfase entre el discurso y la práctica de estos, a que los valores se conciben más como un enunciado que como un elemento constitutivo de la personalidad del estudiante y a que la formación de valores no se da mediante el adoctrinamiento.

Para analizar la conformación de valores recurre a la perspectiva del currículo oculto, el cual muestra que en la interacción escolar se producen una serie de resultados no intencionados, no previstos como objetivos en el currículo formal. Estos aprendizajes guardan una estrecha relación con los valores que se desarrollan en el proceso de socialización escolar, ya que se refleja mucho más en lo que se hace, que lo que se dice.

Otra perspectiva que sugiere es la constructivista, la cual clasifica los contenidos escolares en tres tipos: de información, procedimental y actitudinal, así en el aprendizaje de los valores hay un componente cognitivo y otro que refiere las actitudes.

Adicionalmente, los temas transversales son contenidos y prácticas que pueden constituirse dentro del trabajo académico atravesando los objetivos del currículo y a la vez integrando situaciones o problemáticas propias de la

dinámica social. A partir de los temas transversales se pueden aprender valores, pues se definen como:

“Contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido” (Martínez, 1995: 12).

Los temas transversales son aquellos que difícilmente se incluyen como contenidos de una asignatura, pero que se insertan implícitamente, no se limitan a la misma y tiene repercusión en otros ámbitos. Estos tres enfoques del currículo inciden en la formación de valores y en la construcción ciudadana, ya que atienden a la dinámica experimental, práctica y contextual del proceso de aprendizaje y no a los contenidos formalmente presentados en el currículo como *carta descriptiva*.

II. EDUCACIÓN. PRINCIPIO DE CONSTRUCCIÓN CIUDADANA EN EL PROCESO EDUCATIVO

La Educación Media Superior en México

La EMS se compone de tres niveles: educación profesional técnica, bachillerato y bachillerato bivalente. “El tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como los la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (Zorrilla, 2008: 190). Para este nivel educativo no hay precisión de sus propósitos y procedimientos; salvo lo que se estipula de manera general en el artículo 3° constitucional:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, [...] impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. [...] La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano [...] El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. [...] Será democrático, 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; [...] Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del

interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos.⁸²

Se estima así a la EMS como un referente para incorporar valores cívicos y de convivencia en la población estudiantil. No obstante y aunque es percibido como un nivel educativo estratégico para el gobierno Federal, no existe precisión sobre su papel en los jóvenes en edad de atenderla.

El desarrollo y la producción de conocimiento, dependen de la educación que imparten las instituciones escolares. En México, al constituirse un modelo educativo de EMS, entendido como un conjunto de valores, definiciones y principios para la organización académica, a partir de 1967, el sentido formativo del Bachillerato General fue la instrucción positivista; es decir, la construcción del conocimiento a partir de la evidencia. Así también, el cometido fue la formación para la vida y la ciudadanía.

Desde entonces, el sistema educativo en México brinda servicios a partir de los recursos que obtiene de la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁸³, mismos que se instrumentan por medio de instituciones. Prácticamente todas las instituciones educativas mexicanas están sujetas al modelo jurídico, normativo, presupuestal y político instrumentado por el gobierno Federal⁸⁴ a través de la SEP, la tendencia a la escolarización ha

⁸² Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> Consultado en febrero de 2013.

⁸³ “La Secretaría de Educación Pública (SEP) fue creada por decreto del Congreso de la Unión el 29 de septiembre de 1921. De esta manera, las disposiciones constitucionales, mediante las cuales la educación era atendida en cada entidad por el gobierno estatal respectivo, se hicieron ahora extensivas al gobierno federal, que adquirió atribuciones concurrentes para tender todos los niveles y tipos educativos. [...] La nueva competencia federal se fijó sin perjuicio de las acciones que emprendiesen los gobiernos estatales, [...] con lo que se dio un sustento [...] de usar la escuela como instrumento de difusión y fortalecimiento de una cultura nacional” (Zorrilla, 2008: 109).

⁸⁴ “La atribución de disponer [...] de recursos públicos para el financiamiento [...] de prácticamente la mayoría de las instituciones y planteles educativos del ámbito nacional constituye un verdadero dominio jurídico y organizativo que atiende a más de 30 millones de niños, jóvenes y adultos. [...] La extensión de este dominio [...] constituye un gigantesco poder nacional que alimenta total o parcialmente el sistema educativo nacional y da testimonio de una inmensa capacidad del Estado mexicano moderno” (Zorrilla, 2008: 193-194).

quedado así cimentada en el gobierno Federal y no está por demás decir que esta conducción ha tenido resultados negativos en la calidad, pertinencia y equidad de la EMS.

El sistema educativo instituido a partir del Estado posrevolucionario y desde una estructura política autoritaria, ha generado, para la EMS, dificultades y paradojas que estriban sustancialmente en cuatro factores: 1) subordinación del sistema educativo al político, 2) un crecimiento contante de la matrícula, 3) una deficiente eficiencia terminal que impacta negativamente en la equidad social y a efecto 4) una promoción y producción de la desigualdad social.

Factores característicos de la EMS en México

Subordinación política del sistema educativo

La conducción del sistema educativo, concretamente de la EMS ha estado sujeta a principios políticos que demeritan los propósitos educativos modernos. “La subordinación en la conducción del sistema educativo a tales principios políticos contribuye de manera determinante al mantenimiento o reproducción de la omisión reglamentaria y de la indiferencia ante los problemas de calidad, equidad y pertinencia de la EMS, según criterios educativos modernos” (Zorrilla, 2008: 19). Esta condición propicia un carácter selectivo, al propiciar una baja eficiencia terminal; desigual, pues beneficia más a algunos grupos sociales que a otros, y efímero en términos formativos.⁸⁵

⁸⁵ Un aspecto que es importante señalar es que, por paradójico que resulte, el funcionamiento lineal, uniforme y homogéneo de la EMS, que define al proceso escolar bajo ciertas características y funciones similares o *iguales*, produce desigualdad social. En el contexto mexicano, las funciones que *debe* desempeñar la escuela, como se encuentran expresadas en proyectos curriculares (planes y programas de estudio) solo se obtienen parcialmente. Otro suceso que resulta contrastante es que a la par del proceso de crecimiento de la demanda de EMS, se integran numerosas instituciones al sistema educativo para atender la matrícula. Esta expansión de los servicios educativos propicia desequilibrio y laxitud en la asignación de recursos, por lo que se puede observar instituciones desiguales en aspectos de financiamiento, instalaciones, equipo y personal académico (Zorrilla, 2008). Una condición que coincide con los aspectos antes mencionados es que el sistema educativo

La reglamentación y normatividad del sistema educativo resultan indispensables, ya que, el carácter ético y valorativo que contiene la educación sustenta su diferencia respecto a otros sistemas como el político y económico. Estos principios educativos son los que permiten que la escuela sea responsable de la tarea social y educativa encomendada. Si la EMS carece de dichos principios reglamentarios y normativos, se hace evidente su debilidad e incongruencia, además su fragilidad ante intereses políticos y económicos particulares.

La ausencia de una normativa y de una conducción eficaz resaltan un rasgo preocupante; este es que ninguna de las prioridades de atención política de la demanda social de EMS, es en sí educativa; más bien apuntan a la continuidad y estabilidad políticas. En términos sociológicos, esta dependencia denota una ausencia de principios, reglamentos y valores de índole educativa; así como un vacío en los objetivos y propósitos de la EMS pública.

A pesar de las problemáticas de la EMS enunciadas, los programas oficiales han puesto poca atención a la corrección y atención de la educación. Tal parece que la SEP subordina la forma de organización y conducción del sistema educativo a principios o intereses políticos, así, la conducción estructural de la EMS se advierte más política que educativa.

Crecimiento de la matrícula

Es durante la segunda mitad del siglo XX que se hace evidente el incremento en la matrícula de la EMS, entre 1950 y 1960 se triplica la matrícula. El crecimiento acelerado de la matrícula de la EMS se da a partir de 1970 y ya

busca reproducir los valores culturales preexistentes. Hay una imposición de la cultura por parte de los académicos, pareciera que la escuela es un escenario para la reproducción del orden social dominante. Esta perspectiva ya se ha advertido en (Giroux, 1992, 2006-2007 y Giroux y McLaren, 1992).

para 1980 se multiplica por 13 el número de estudiantes atendidos en el Nivel Medio Superior (Zorrilla, 2008: 143).

En principio la función del bachillerato fue la de preparar a las élites para el nivel superior, esta función propedéutica de la educación media canalizaba a dirigentes, profesionales, académicos y políticos a la Universidad pública; no obstante, el crecimiento sin precedentes de la matrícula que aconteció entre 1960 y 1980, transformó el sistema de educación pública. La universidad pública configuro su carácter elitista y le imprimió un sello predominantemente clasemediero, mientras que la EMS creció en población y recibió mayores recursos para atender una creciente matrícula, aunque ello no derivó en un mejoramiento de la calidad, de la equidad y de la pertinencia de la formación.⁸⁶

Entre los años de 1950 y 2000 la matrícula de la EMS se multiplicó casi 100 veces. Este proceso fue sumamente desatento e irreflexivo ante las condiciones y necesidades educativas. Socialmente la calidad de los servicios educativos se convirtió en un problema asociado con la demanda de educación. No fue tanto el aumento de la población escolar lo que mermó la calidad de la EMS, sino los modelos académicos elitistas; el crecimiento de la matrícula demandó personal docente que en su mayoría no cubría los perfiles profesionales deseables para la EMS, la docencia se volvió más una tarea administrativa que una actividad profesional; por tanto, la enseñanza y el aprendizaje perdieron consistencia y la calidad de la formación de la EMS disminuyó considerablemente.

⁸⁶ La crítica estriba en señalar que los recursos públicos se otorgaron de manera laxa, buscando la rápida expansión de la oferta educativa e ignorando los criterios de aplicación eficiente. La EMS obtuvo presupuestos mayores tanto por el crecimiento de la población estudiantil, como por el incremento y profesionalización de las plantas académicas; sin embargo, a mayores recursos no correspondió una mayor calidad, equidad y pertinencia.

En este nivel no existen criterios que permitan establecer las condiciones para atender a la demanda de EMS, tampoco para conocer y corregir su funcionamiento. Concentrarse en aumentar la matrícula, sin atender la calidad y la equidad, señala una tendencia a brindar educación como respuesta a la demanda social de oportunidades educativas formales certificadas, lo que contrasta con el papel de la educación en una sociedad democrática que valora cada vez más el conocimiento (Dore, 1983). Todo ello deriva en una indiferencia del desempeño escolar y académico, de la calidad, los contenidos y los procedimientos educativos. Si bien es cierto que se ha atendido a la demanda de la EMS y la matrícula se ha incrementado sustancialmente, existe una considerable insatisfacción con los resultados académicos y educativos en este nivel.

Eficiencia terminal

En atención al crecimiento de la matrícula de la EMS, una medida que se implementó en 1996 fue el establecimiento de la Comisión Metropolitana de Ingreso para la Educación Media Superior (COMIPEMS), que coordina un examen común de selección para todas las escuelas de Nivel Medio Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, donde se concentra la mayor cantidad de instituciones educativas. No obstante, a pesar de la implementación de este proceso de selección, se siguen observando bajos índices de eficiencia terminal; así como problemas de bajo aprovechamiento y rendimiento académico.

La incapacidad del sistema de EMS para retener a los alumnos que ya fueron retenidos tras un examen de admisión se evidencia al anotar que desde 1980 y hasta el año de 2004, la eficiencia terminal se ha mantenido entre 55% y 65%.⁸⁷ Los indicadores educativos de la SEP para 2013 y 2014 refieren que

⁸⁷ SEP www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep Consultado en septiembre de 2015.

en la EMS existe una absorción del 93.7%, un abandono escolar del 15.5%, una eficiencia terminal del 61.6% y una tasa de terminación del 44.7%.⁸⁸ Es evidente que a pesar de los correctivos introducidos,⁸⁹ el sistema educativo para la EMS tiene fracasos sustantivos. El abandono y la baja eficiencia terminal inciden negativamente en el proceso educativo y en el desarrollo social del país, sobre todo al profundizar la desigualdad existente.

El contraste entre el crecimiento de la matrícula y la precaria eficiencia terminal denotan una formación deficiente y un rezago académico. Esta misma divergencia se observa en los propósitos y métodos de enseñanza y aprendizaje, pues por un lado se estima un desarrollo de competencias, habilidades y capacidades propias de una sociedad moderna y democrática, y por otro los métodos de enseñanza favorecen la docencia tradicional, la memorización y la disciplina.

En suma, el sistema de la EMS se vislumbra como un modelo educativo selectiva, inocuo y formativamente precario.

Desigualdad social

A pesar de que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y hasta ahora se ha atendido a la población en edad de cursar la EMS y se ha incrementado notablemente la matrícula para este nivel, la cobertura de la EMS en México alcanza apenas el 33% para principios del siglo XXI. La población entre 16 y 19 años, que comprende a los jóvenes en edad de cursar la EMS fue, para el año 2000, de 7 millones 902 mil individuos. Para ese mismo año eran atendidos 3 millones 955 mil jóvenes. Esta cifra se modificó para el 2001,

⁸⁸ Estadísticas e indicadores educativos.

http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15M_EX.pdf Consultado en noviembre de 2015.

⁸⁹ “La ausencia comprobable de correctivos es aun más grave, al aparecer como un fenómeno general que se produce y reproduce en las acciones y programas del nivel más alto del gobierno federal, de los gobiernos de los estados, de las universidades autónomas e incluso de las escuelas individuales” (Zorrilla, 2008: 179).

donde la matrícula era de 3 millones 120 mil jóvenes. Se estima que la cobertura total del ciclo 2004-2005 fue de 3 millones 603 mil estudiantes; 60.6% correspondieron al Bachillerato General.⁹⁰ Así, se estima que desde la oferta y absorción de este nivel educativo se genera una enorme desigualdad en nuestra sociedad; aunado a ello, aunque ha habido mayor absorción en el Nivel Medio Superior, la proporción de los estudiantes que pasan de un semestre a otro se mantiene con valores bajos semejantes.

El porcentaje de jóvenes que reciben un certificado al final de la EMS es de 33%, de ellos el 29% reciben un certificado de bachillerato y el 4% restante, de profesional medio (Zorrilla, 2008: 246). Quiere decir que las formas en que se atendió a la población de Nivel Medio Superior y se expandió la matrícula, no favorecieron la igualdad social. Otro factor que atenúa la desigualdad, es el acceso descuidado a la EMS de grupos sociales que antes no contaban con ella, pues esto no genera necesariamente equidad. El aumento en las oportunidades de ingreso conlleva una disminución en las oportunidades de egreso para aquellos que entran a la institución, pues el proceso selectivo de acceso a la EMS pone en duda la idea de que el crecimiento de la matrícula implica un aumento en las oportunidades educativas a nivel general.

La desigualdad que se genera entre aquellos que abandonan la escuela y quienes continúan sus estudios, está relacionada con el funcionamiento del propio sistema de EMS, incluidos los fines y medios educativos que ahí prevalecen. Se vislumbra así que una parte sustancial de los jóvenes bachilleres son objeto de desigualdad social que se disfraza en deserción, rezago escolar y baja eficiencia terminal.

⁹⁰ SEP (2004), *Informe de labores*, México.

Estudiantes de Educación Media Superior

Adicionalmente a los aspectos contrastantes que otorgan importancia a la EMS, se desataca otro de imperativo valor desde la perspectiva sociológica; este radica en el grupo etéreo que participa de la EMS, y que es esa población en edad escolar que está en posibilidad de recibir el servicio educativo. El sentido de integración e identidad en grupos escolares de Nivel Medio Superior resulta significativo, ya que la pertenencia a un grupo social fuertemente constituido disminuye la probabilidad de acciones individualmente negativas; de manera hipotética, quiere decir que la cohesión de un grupo de jóvenes bachilleres identificados responderá de manera óptica a los procesos de construcción de conocimiento, en particular, a una construcción ciudadana colectiva, pues esta forma parte de su propia identidad, personalidad e integración social.

La relevancia de estudio de una representación colectiva de la EMS radica en el rescate de los conocimientos, valores y prácticas constituidos y compartidos por el grupo de estudiantes como estructura social. Este enunciado se justifica, pues con frecuencia se estima que el desempeño académico tiene que ver con alguna característica social; más concretamente que la formación y la participación ciudadana que demanda la sociedad democrática emana, presuntamente, de la EMS.

Lineamientos generales de la Educación Media Superior

Antes de emprender el análisis del programa de estudio, es de sustancial importancia definir, o al menos mencionar cuales son los lineamientos y orientaciones actuales que articulan la propuesta educativa del Bachillerato General Nacional; que sirve de base para los distintos centros de estudio de bachillerato y para los subsistemas adscritos a él.

Marco de referencia

El Bachillerato General en el contexto de la EMS considera características, estructuras, finalidades, objetivos y sustento legal para dicho sistema educativo.

La Ley General de Educación, en el artículo 37, establece que la educación media superior "comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes."⁹¹ A este nivel educativo se le otorga un papel importante en el desarrollo de nuestro país, en virtud de que debe promover la participación creativa de las nuevas generaciones en el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y constituir un espacio para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida.

De acuerdo con sus características estructurales y propósitos educativos, este nivel educativo está conformado por dos opciones con programas diferentes; una de carácter propedéutico y otra de carácter bivalente. Interesa la primera de ellas pues estipula la preparación para el estudio de diferentes disciplinas; y proporciona una cultura general a sus egresados. El subsistema educativo del Colegio de Bachilleres forma parte de esta alternativa educativa.

En este tenor, las razones fundamentales por las que se observa la EMS y particularmente el Colegio de Bachilleres como institución educativa de Nivel Medio Superior, son porque el proceso educativo que se desarrolla durante el bachillerato, es un proceso en el cual los jóvenes adquieren conocimientos, habilidades y destrezas que les permiten un desarrollo

⁹¹ SEP, SEMS, DGB (2011). Documento base del bachillerato general. http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf Consultado en febrero de 2016.

individual y social; la construcción de la ciudadanía o de la identidad ciudadana tiene que ver con este desarrollo, cuyo fin es que participen de manera efectiva a partir de la propia identidad y en el entorno social. Aunado a ello, el Sistema Nacional de Bachillerato estima que fue en el año 2010 cuando México alcanzó su máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años (6, 651,539) edad en la que se estima se cursa el nivel medio superior.⁹² Ante este dato los temas sobre cobertura, calidad, equidad y eficiencia terminal cobran relevancia.

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La Reforma Integral para la Educación Media Superior se instrumenta a nivel nacional desde el ciclo escolar 2009-2010, establece una unidad común que articula y da identidad a la EMS, a la vez que introduce el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias. Da concreción a objetivos que destacan la necesidad de elevar la calidad de la educación en este nivel, para generar mayor bienestar y desarrollo nacional; una mayor igualdad en las oportunidades educativas; una política aplicada con apego al artículo 3° constitucional; una educación relevante y pertinente y el fomento democrático dentro del sistema educativo.

Estos objetivos en su conjunto guardan una estrecha relación y correspondencia con los propósitos derivados del proceso educativo que se busca analizar: la construcción ciudadana de los jóvenes bachilleres.

El modelo educativo apuntado en la RIEMS está centrado en el aprendizaje y se circunscribe al paradigma constructivista, el cual, de forma general, plantea que el alumno realiza un acto de conocimiento o de aprendizaje, no copia la realidad circundante, sino que construye una serie de

⁹² *Ibíd.*, SEP, Documento Base del Bachillerato General.

representaciones o interpretaciones sobre la misma.⁹³ Dentro de este paradigma existen diversas corrientes o teorías como la cognitiva, y la social. El paradigma cognoscitivista presta atención al procesamiento de la información; la aproximación estratégica establece la posibilidad de promover la conciencia en los estudiantes sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden; mientras que el aprendizaje significativo es una propuesta sobre el aprendizaje en contextos escolares reales, donde el aprendizaje no se incorpora a la estructura cognitiva de los alumnos de forma arbitraria, sino que se relaciona con el aprendizaje previo; por último, el paradigma sociocultural o sociohistórico enfatiza que la construcción del conocimiento en conjunto con otros.

El constructivismo enfatiza la existencia de alumnos activos que construyen su conocimiento. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento escolar es un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas y conocimientos previos. Se considera que la enseñanza debe promover en los alumnos la capacidad para desarrollar aprendizajes significativos, así como promover procesos de crecimiento personal (individualización) y social (socialización) a través de su participación en el proceso educativo. La construcción del conocimiento es entonces el fundamento del constructivismo.

Planes y programa de la Educación Media Superior

Los planes de estudio de la Educación Media Superior se estructuran a partir de tres componentes esenciales: 1) componente básico, 2) componente de formación para la vida y el trabajo y 3) componente propedéutico para la

⁹³ Hernández Rojas, Gerardo (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Paidós, Educador, México.

educación superior. Los planes de estudio tienen en su mayoría una duración de tres años, y están organizados en asignaturas que se administran anual, semestral y cuatrimestralmente. Los planes y programas de estudio de la EMS son tan variados como diverso es el número de instituciones escolares (las diferencias más notables son las que se hacen presentes en el número, secuencia, profundidad y tiempos relativos a los contenidos de cada programa; no obstante, existen tres documentos básicos desde los cuales se formulan casi todos los planes de estudio del bachillerato general y bivalente: El Congreso Nacional del Bachillerato,⁹⁴ el Acuerdo 71 y el Acuerdo 77 que fueron publicados en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo de 1982.⁹⁵ Dichos documentos se pueden utilizar como fuentes para obtener criterios sobre el sentido educativo del bachillerato; no obstante, el reto radica en comprobar que lo señalado se integre a los programas de las asignaturas y a las actividades que desempeñan los estudiantes.

Este referente de propósitos en los planes y programas de estudio es un punto más de omisión que se hace presente en la EMS; pese a que la Ley General de Educación en su artículo 47 establece,

“En los planes de estudio deberán establecerse: I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo; II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba

⁹⁴ SEP (1982), El Congreso General del Bachillerato, México.

⁹⁵ Acuerdo 71: “El bachillerato es un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria. Su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo [...] El plan de estudios del bachillerato que la Secretaría de Educación Pública aplica y recomienda a las instituciones autónomas, deberá realizarse en un lapso equivalente a tres años escolarizados. [...] El plan de estudios del bachillerato se integrará por un "tronco común", una área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en los que éste se encuentre”. Acuerdo 77: SEGOB, Diario Oficial de la Federación <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1982&month=05&day=28> Consultado en marzo de 2015.

acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo; III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo. En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos”.⁹⁶

Como proceso educativo, la EMS se ha visto reducida u opacada por el influjo de la educación superior; se ha orientado a la educación propedéutica en detrimento de cualquier sentido formativo más amplio. Esta rigidez en la orientación de los estudios de EMS hacia estudios superiores, acompañado de una baja eficiencia terminal, convierte a los estudios de bachillerato en un proceso educativo sumamente selectivo y elitista, al beneficiar solo a una minoría.

Así también, se han concebido de una manera muy amplia los contenidos de las signaturas, lo que dificulta profundizar en los temas de estudio y en consecuencia cumplir con los propósitos formativos y propedéuticos. Tal parece que los cambios en los programas de estudio no han logrado transformaciones que se reflejen en un mejor aprovechamiento y en una mayor eficiencia terminal.

⁹⁶ Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión. *Comisión de educación pública y servicios educativos* http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/008_comisioneslx/001_ordinarias/013_educacion_publica_y_servicios_educativos/04_legislacion_educativa Consultado en octubre de 2015.

Plan y programa de estudios del Bachillerato General como currículo

El punto de partida para definir los propósitos y la identidad de la EMS radica en la propuesta curricular. El proyecto educativo de la EMS enfatiza en el crecimiento integral de los estudiantes a partir del desarrollo de habilidades y actitudes (competencias) que les permitan desarrollarse eficazmente en la sociedad. El aprendizaje ocurre en espacios formativos y en contextos significativos, en los cuales, lo que se aprende, tiene pertinencia en términos sociales, políticos y culturales.

Al sustentar que la propuesta curricular de la EMS debe ser relevante y pertinente, se busca que los jóvenes bachilleres sean ciudadanos reflexivos, con capacidad de formular y asumir opiniones personales, interactuar en contextos plurales, propositivos, con capacidad para trazarse metas y para aprender de manera continua. En los objetivos curriculares de la EMS está implícito el aprendizaje del ejercicio ciudadano, como práctica social dentro de contextos reales y significativos.

El Bachillerato General define a la educación como un derecho y una práctica social; como un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permite su desarrollo individual y social, y cuyo fin es que participen de manera integrada y efectiva en la construcción de su propia realidad, su identidad y transformación social. Existe una estrecha relación entre sociedad y educación, por ello en el diseño curricular se postula la necesidad de adquirir un conocimiento dinámico y significativo. Este conocimiento representa una construcción continua de conocimientos, aptitudes y facultades de juicio y de acción, que permiten tomar conciencia de sí mismo y del entorno para desempeñar una función social en la vida pública.⁹⁷

⁹⁷ SEP (1993), Ley General de Educación, México.

El Bachillerato General considera el currículo a partir de dos perspectivas: “como una construcción cultural donde confluyen e interactúan los distintos aspectos de la totalidad educativa, y como una integración de los instrumentos e insumos, que permiten organizar una serie de prácticas escolares” (SEP, 2011: 13). De acuerdo con lo anterior, el currículo abarca más allá de lo planteado en el plan y programa de estudios.

En el campo de la teoría curricular y en el propio marco teórico, se ha hecho referencia a la existencia de diferentes niveles o tipos de currículo: el formal, el real y el oculto, sobre todo para marcar ciertos límites en cuanto al alcance de la intencionalidad que se tenga.

El currículo formal se entiende como el proyecto educativo documentado, que una institución educativa propone y que interactúa con el proceso más amplio de las relaciones sociales y de la cultura, tanto en la escuela como fuera de ella; es en donde se define una intencionalidad explícita respecto a las finalidades, contenidos y acciones a realizar por parte del docente y de sus estudiantes.

El currículo real (o vivido) implica la puesta en práctica del currículo formal, con las necesarias modificaciones que significa la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. El currículo real encuentra su razón de ser en la práctica educativa, ya que en ésta confluyen y se entrecruzan diversos factores como el capital cultural de docentes y estudiantes, los requerimientos del nivel formal del currículo, los emergentes no previstos de la situación colectiva del aula y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempos específicos.

Por último, el currículo oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas y latentes; enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela.

A partir de lo anterior, y en síntesis, no debe considerarse al currículo como documento estático, pues se encuentra estrechamente vinculado con las necesidades y aspiraciones sociales que son susceptibles de cambio, por lo cual se hace necesario actualizarlo permanentemente.

Programa del plan de estudios, institucional y docente

Se ha definido a los programas escolares como guías o planes educativos, cualquiera que sean las características de estos proyectos, no se consideran como documento rígidamente estructurado y descriptivo, a partir del cual el docente ejecuta una guía de estudios y utiliza los contenidos para dosificar los aprendizajes; sino como un diseño dinámico de enseñanza y aprendizaje. El eslabón entre el currículo o los aprendizajes curriculares y la práctica educativa o proceso de aprendizaje, se halla en el docente. De no atender dicha vinculación, se corre el riesgo del “*sin sentido*” del estudio sobre el proceso educativo y la construcción ciudadana de jóvenes bachilleres.

En la observación del programa de estudio pueden considerarse distintos elementos o rutas de análisis tales como: 1) el desarrollo de competencias y habilidades, 2) el análisis del papel y la función de los contenidos, los cuales pueden clasificarse en *datos* (que requieren de memorización), *conceptos* (que son procesos individuales de construcción de ideas y se vinculan a un proceso cualitativo de cada sujeto) y 3) *procedimientos* (referidos a las formas de construcción del conocimiento, es decir, al método de pensamiento que cada disciplina sigue), (Coll y Pozo, 1992). Estas se consideran las funciones que los programas cumplen en una dinámica institucional y curricular.

Desde esta lógica, del programa de estudio conviene analizar y evaluar algunos asuntos medulares: la formulación de objetivos, la selección y organización de contenidos, la propuesta y estructura de actividades de

aprendizaje, los métodos de enseñanza y aprendizaje, el plan de evaluación y la bibliografía o material de consulta sugeridos.

Hilda Taba enumera siete pasos a considerar del programa escolar: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, organización del contenido, selección de actividad de aprendizaje, organización de actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar y cómo hacerlo (1976). Es necesario realizar la observación conjunta, pues el proceso educativo es un proceso dinámico donde todos los elementos interactúan.

El programa de estudios, como proyecto educativo dinámico, se observa bajo tres perspectivas: el programa de estudio del plan de estudios, el programa institucional y el programa del docente. El programa del plan de estudios se concibe como el conjunto de temas (asignaturas) a trabajar en un sistema escolar bajo la responsabilidad del Estado nacional,⁹⁸ que tienden a fomentar una perspectiva de interés común a los miembros de una nación. De este programa se analiza la pertinencia de los objetivos, contenidos y propuestas de enseñanza y aprendizaje para la formación ciudadana de jóvenes estudiantes de Nivel Medio Superior.

Los programas del plan de estudios evidencian una vinculación entre una propuesta educativa de un sistema escolar, y su concreción en el aula. Son un punto de precisión de los proyectos educativos generales que contienen una política de formación para cierto nivel educativo, y un punto de partida de cada institución escolar para cumplir sus objetivos particulares.

⁹⁸ “Por programa, podemos entender el documento oficial de carácter nacional en el que indica el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel, mientras que hablamos de programación para referirnos al apoyo educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto” (Zabalza, 1987: 14-15).

El programa escolar institucional o académico es una propuesta de formación donde se promueven los aprendizajes mínimos para un curso. Este tipo de programa responde a objetivos, dinámicas y problemáticas particulares, tanto de las políticas educativas, como de la asignatura y el contexto donde se pone en práctica. De este programa de estudios se deriva el programa del docente, que es la propuesta metodológica del profesional de la educación. El programa del docente parte de los elementos básicos establecidos en el programa institucional y constituye un puente para promover una articulación entre el currículo y la didáctica.

Los programas de estudio también pueden ser vistos como instrumentos *normativos*, de *orientación* o *conductuales*. Los primeros se consideran como mecanismos o técnicas que pretenden garantizar que se cumpla en tiempo y forma el programa escolar. Los segundos son documentos orientadores que buscan que el docente pueda acceder a efectuar propuestas e interpretaciones sobre un programa común y seguir las orientaciones en lugar de adecuarlas a un grupo particular. Por último, los programas con objetivos conductuales, buscan fomentar en los estudiantes pautas de comportamiento más que aprendizajes, estas pautas generalmente tienen que ver con el establecimiento de la disciplina y el orden.

En síntesis, por medio de los programas de estudio la institución educativa orienta una programación educativa para el trabajo escolar. Se trata entonces de valorar el proyecto curricular, como ordenador de objetivos, del conjunto de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar y que los docentes exponen ante un grupo de estudiantes, de actividades de enseñanza y aprendizaje, de libros, textos y documentos de aprendizaje y de propuestas de evaluación; todo ello para realizar un diagnóstico de su aporte en la construcción ciudadana. Se trata de observar los alcances y límites institucionales, pedagógicos y didácticos en el proceso educativo.

Objetivos y competencias del Bachillerato General

Los objetivos son elementos que en los currículos, planes educativos o programas de estudio, plantean las metas, propósitos o fines a cumplir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El carácter u orientación de los objetivos puede ser tan diverso como los propios programas (propedéutico, práctico, requisito), no obstante, interesa destacar los objetivos formativos del Bachillerato General para la EMS. Dichos objetivos se expresan de la siguiente manera:

“proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera propositiva, activa y crítica. [...] Impartir en los planteles del Bachillerato General una educación que contribuya a formar ciudadanos que valoren su propia cultura, al mismo tiempo que les dé capacidades para relacionarse con respeto y en términos de equidad, con las personas que tienen una cultura o manifestaciones culturales diferentes. [...] Impartir una educación que contribuya a formar bachilleres que asuman la diversidad cultural y la diferencia, así como la interdependencia que ello supone, como algo propio, asumiendo la necesidad de trabajar en la construcción conjunta de un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía” (SEP, 2011: 29).

Estos enunciados evidencian los fines que el proyecto curricular tiene para el desarrollo social y para la construcción de la ciudadanía y del ciudadano; los aprendizajes que pretende instaurar versan sobre la formación práctica de seres sociales, dentro de lo cual se inserta la construcción ciudadana de los jóvenes. Aunado a ello, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias fortalece el argumento de que los objetivos del programa de estudios del Bachillerato General persiguen metas para la construcción ciudadanía de los estudiantes.

Situados en un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje y en un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, los métodos y las actividades a desarrollar a lo largo del plan de estudios, consideran que:

“Las competencias se adquieren enfrentando al alumno a actividades y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de ellos. [...] Las competencias se desarrollan a lo largo de todo el proceso educativo, dentro y fuera de la escuela. [...] La actividad de aprendizaje es el espacio ideal en el que se movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores. [...] Las situaciones de aprendizaje serán significativas para el estudiante en la medida que éstas le sean atractivas y se sitúen en su entorno actual” (SEP, 2011: 47).

Las competencias pueden describirse como una extensión de los objetivos descritos en el plan de estudios; pues son habilidades, destrezas y capacidades que se desarrollan a partir de actividades y prácticas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante de bachillerato. Una competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas (Perrenoud, 2002). Las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar; es decir, que los estudiantes sepan saber qué hacer y cuando (Mastache, 2007).

Una competencia es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo. Las competencias brindan al alumno, además de las habilidades básicas, la capacidad de captar el mundo

circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia.

La EMS, bajo el enfoque de competencias, enfatiza en el desarrollo de habilidades y destrezas susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentran los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas e incorporen los aspectos socioculturales y disciplinarios.

“La perspectiva sociocultural o socioconstructivista de las competencias aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella”.⁹⁹

Una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico. Esta noción tiene las siguientes características:

1) un carácter holístico e integrado. Las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación.

⁹⁹ Enfoque centrado en competencias.
http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias Consultado en marzo de 2015.

2) Las competencias se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación auténtica debe ser continua.

3) Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación. El desarrollo de las competencias, así como su movilización, debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para situaciones o problemas específicos.

4) Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica.

5) Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio. Las competencias asumen valor, significado, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.

6) Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje.

Desde la perspectiva de la construcción ciudadana en la EMS, el Bachillerato General demanda que el sistema educativo forme ciudadanos libres, consientes, con identidad, razón, dignidad, y con derechos y deberes. Enfatiza que la escuela es el espacio privilegiado para el desarrollo de las capacidades sociales, para la formación valorar y para la concreción de la conciencia ciudadana. La educación centrada en el aprendizaje se basa en el

enfoque por competencias, que permite a los estudiantes construir saberes significativos.

Competencias genéricas

La educación con el enfoque basado en el desarrollo de competencias consiste en crear experiencias de aprendizaje, que involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora. La característica fundamental de las competencias genéricas, es que son transversales, es decir, no se restringen a un campo específico del conocimiento, no se limitan a un campo disciplinar, asignatura o estudio.

De entre los atributos de las competencias genéricas se destaca que este enfoque prepara a los alumnos para desarrollarse plenamente en contextos diversos a lo largo de la vida; así también privilegia el aprendizaje sobre la memorización. Las competencias genéricas en la EMS tienen como finalidad otorgar a los estudiantes las herramientas teóricas y prácticas para llevar a cabo tareas en cualquier momento y contexto, ya que están diseñadas para abarcar relaciones personales, sociales, académicas y laborales.

“En el contexto de la RIEMS las competencias genéricas se entienden como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar efectivamente en los ámbitos social, profesional y político a lo largo de la vida. Además las competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los

estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares”.¹⁰⁰

Las competencias genéricas se identifican también como competencias *clave*, por su importancia y aplicación a lo largo de la vida; competencias *transversales*, por ser relevantes en todas las disciplinas y espacios curriculares; y *transferibles*, por reforzar la capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias. Las habilidades genéricas se inscriben en una amplia gama de contextos y situaciones, y en muchos casos se contemplan las competencias sociales o interdisciplinarias como destrezas relacionadas con los demás e inscritas en un nuevo concepto de ciudadanía en contextos diversos.

Las competencias genéricas establecidas para la EMS en el contexto de la RIEMS son las siguientes:

Se autodetermina y cuida de sí: se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Se expresa y comunica: escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, de códigos y herramientas apropiados. Piensa crítica y reflexivamente: desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Aprende de forma autónoma: aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Trabaja en forma colaborativa: participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. Participa con responsabilidad en la sociedad: participa con una conciencia cívica y ética en su comunidad, región, México y el mundo. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de

¹⁰⁰ SEP (2013) Las competencias genéricas en los estudiantes del bachillerato general. <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/cg-e-bg.pdf> Consultado en abril de 2015.

creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.¹⁰¹

De cada una de ellas se derivan atributos que refieren los propósitos y objetivos que se espera que el estudiante alcance a partir del desarrollo de las competencias.

Estos enunciados conllevan una clara dirección hacia el desarrollo del estudiante como miembro activo y efectivo de la sociedad y como ciudadano. La construcción de ciudadanía, según las competencias a desarrollar, refiere una ciudadanía con elementos democráticos, jurídicos, de conocimiento y ejercicio de derechos y obligaciones y de participación en la sociedad.

Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos y habilidades dentro de un campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen eficazmente en distintos contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Las competencias disciplinares básicas de Ciencias Sociales y Humanidades están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.

Las competencias disciplinares a desarrollar por el estudiante de EMS tienen como propósitos los siguientes: 1. Identifica el conocimiento social y

¹⁰¹ *Ibíd.*, SEP (2013).

humanista como una construcción en constante transformación. 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. 3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. 4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. 5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. 6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico. 7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo. 8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. 9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado mexicano y la manera en que impactan su vida. 10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.¹⁰²

Así, las competencias disciplinares básicas refieren a los aprendizajes específicos de cada área curricular y asignatura. El objetivo del desarrollo de competencias disciplinares es establecer una unidad entre los conocimientos, las actitudes y los valores que el alumnos bachiller debe poseer.

Bachillerato General. Colegio de Bachilleres

El objetivo del Bachillerato General o propedéutico es que el estudiante acceda a distintas disciplinas a fin de contar con información y experiencia académica que lo auxilie en la identificación de su campo de estudio

¹⁰² Op. Cit. SEP, SEMS, DGB (2011).

profesional.¹⁰³ El Bachillerato General atiende a una población importante del alumnado de la EMS (poco más de 60%).¹⁰⁴

Aunado a la discusión sobre las implicaciones que la SEP, como organismo del gobierno Federal, tiene para la EMS, cabe resaltar que la SEP no participaría directamente en el ámbito del Bachillerato General hasta 1974, al abrirse el Colegio de Bachilleres México, como organismo descentralizado del gobierno Federal. Una vez que la SEP autoriza incorporar en el presupuesto a una nueva institución escolar, resulta más sencillo aumentar la matrícula mediante la aprobación de más subsidio para ese efecto en la institución o plantel.

La SEP participa indirectamente de los servicios de EMS, al contar con organismos descentralizados federales; los cuales cuentan con personalidad jurídica, bienes propios y autonomía técnica y orgánica. El Colegio de Bachilleres forma parte de dichas instituciones federales de la EMS que reciben subsidio del gobierno Federal. “El Colegio de Bachilleres México es la institución líder de los colegios de bachilleres, al ser la más grande, la que tiene más infraestructura, más equipos técnicos laborando en su administración y la que atiende a más alumnos. Cuenta con veinte planteles en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México”. (Zorrilla, 2008: 215).

“El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado creado por Decreto Presidencial el 26 de septiembre de 1973. Su objeto es ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria, [...] El Colegio de Bachilleres, institución educativa del Gobierno Federal con sede en la capital del país,

¹⁰³ En el caso particular del Colegio de Bachilleres este propósito propedéutico refleja sus limitantes al observar que solo el 65.2% de los estudiantes considera continuar con sus estudios superiores, en contraste con un 28.8% que considera trabajar y estudiar y un 3.7% que pretende solo trabajar (Colegio de Bachilleres, 2013: 175).

¹⁰⁴ (Zorrilla, 2008: 208).

contribuye de manera importante en la atención de la demanda de bachillerato general en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Su sistema escolar atiende a una amplia población estudiantil, [...] Aproximadamente 90 mil en el sistema escolarizado”.¹⁰⁵

Tiene como propósito general formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición histórica, social y política a partir de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y a las Humanidades. Desde su creación, el Colegio de Bachilleres ha cumplido la misión para la que fue creado: contribuir a la formación como bachilleres de miles de jóvenes mexicanos y su egreso histórico es uno de los principales indicadores de ello: hasta diciembre de 2010, el egreso histórico de la institución asciende a 402,869 egresados, de los cuales 390,427 concluyeron su bachillerato en la modalidad escolarizada. El Colegio de Bachilleres inició sus actividades académicas en febrero de 1974, el crecimiento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos centros escolares, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19 (Ecatepec) y, finalmente, en febrero de 1985, empezó a funcionar el plantel número 20.¹⁰⁶

Anteriormente se ha señalado que la creación de la COMIPEMS en 1996 tuvo como objetivo la atención a la demanda de EMS y la estratificación de la matrícula. Desde hace 20 años, esta comisión asigna el ingreso de los estudiantes a una de las instituciones públicas que integran el sistema de EMS; entre ellas, el Colegio de Bachilleres.

¹⁰⁵ SEP. Colegio de Bachilleres.

<http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/278> Consultado en abril de 2015.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, SEP. Colegio de Bachilleres.

“En 2012 se presentaron 294,227 sustentantes al examen, al final del proceso fueron asignados 244,786 egresados de secundaria. El Colegio de Bachilleres absorbió a 42,208 [...] que representa el 17.5% del total de la demanda efectiva; es decir, el mayor porcentaje de absorción de las instituciones participantes, con lo cual se constituye como el subsistema más grande en la zona metropolitana. [...] Si bien el COLBACH ha tenido un nuevo ingreso durante el último quinquenio de alrededor de 42,000 estudiantes cada año, el promedio de deserción (23% anual) y la baja eficiencia terminal (41% generacional) hacen que la matrícula total por ciclo escolar se sitúe en alrededor de 85,000 alumnos” (Colegio de Bachilleres, 2013: 2).

A pesar de la importancia que el Colegio de Bachilleres tiene en la atención educativa de la población estudiantil que ingresa al Nivel Medio Superior, los asignados a dicha institución están entre los aspirantes con menores puntajes. El examen tiene un puntaje máximo de 128 aciertos, el COLBACH tuvo 24/128 aciertos como mínimo. Así mismo, el Colegio de Bachilleres solo refiere el 13.3% como la primera opción al realizar el examen de selección (COMIPEMS); pese a ello, las expectativas al ingresar al COLBACH son alentadoras, pues alrededor de un 90% de los estudiantes tienen como propósitos tener un buen desempeño y concluir sus estudios en dicha institución. 89.6% no interrumpen sus estudios y 45% son alumnos regulares al no reprobar asignaturas en ningún semestre; en general, más del 60% de los estudiantes elegiría a la institución si pudiera volver a ingresar; así mismo, el mismo porcentaje se consideran buenos, si no excelentes alumnos.¹⁰⁷

Aunque la matrícula del Colegio de Bachilleres ha descendido en los últimos ciclos escolares desde 2010: 2009-2010, 100,009; 2010-2011, 94,478;

¹⁰⁷ Colegio de Bachilleres (2013), Dossier estadístico, México, pp. 2, 40, 42, 44, 46, 50 y 178.

2011-2012, 88,021 y 2012-2013, 85,733; es la institución más significativa en cuanto a absorción escolar. Un 94% (39,543) de los estudiantes que ingresan al Colegio de Bachilleres oscila en el rango de edad de 15 a 17 años, un 5% entre 18 y 21 años (2080) y solo un .6% (271) ingresa con un máximo de 21 años (Colegio de Bachilleres, 2013: 8). Quiere decir que la población de jóvenes estudiantes a la cual es preciso atender es la que va de los 15 a los 17 años.

El nivel socioeconómico de los estudiantes se estima en un 18.8% muy bajo, un 32.1 bajo, 42.2 medio y solo 8.9 alto.¹⁰⁸ Con estas cifras se confirma que el Colegio de Bachilleres como institución de EMS alberga en su mayoría a un estrato social de jóvenes de clase media. Adicionalmente, el 83.9%¹⁰⁹ de la población estudiantil confirma que no trabaja, esto refiere que la gran mayoría de los alumnos solo se dedican a sus estudios.

Los datos sobre las habilidades de aprendizaje del Colegio de Bachilleres resultan relevantes al relacionarlos con el objeto de estudio, que es la conformación ciudadana de los jóvenes bachilleres y el programa de estudio referente a la construcción de ciudadanía, así, se enuncia que respecto a las habilidades de formación cívica y ética, el 31.3% de los estudiantes se considera muy hábiles para estos aprendizajes, el 53.6% hábiles y el 14.3% poco hábiles. En lo que respecta a la habilidad para argumentar sobre algún tema, solo el 8.7% se considera muy hábil para hacerlo, el 57.8% hábil y el 32.3% poco hábil. Los datos son semejantes respecto a la habilidad de realizar reportes de lectura: 23.2 se considera poco hábil, 59.6 hábil y solo el 16.5% muy hábil.¹¹⁰ Estos datos resultan significativos si se considera que la capacidad argumentativa y la elaboración de reportes de lectura son

¹⁰⁸ *Ibíd.*, Colegio de Bachilleres (2013), p. 9.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, Colegio de Bachilleres (2013), p. 11.

¹¹⁰ *Ibíd.*, Colegio de Bachilleres (2013), p.14.

propósitos y actividades imprescindibles de la disciplina de formación cívica y ética.

Algunas de los objetivos y metas que se estiman en el Plan de Desarrollo Institucional para el año 2018, son disminuir el abandono (deserción) escolar e incrementar la eficiencia terminal.

Municipio de Ecatepec

El municipio de Ecatepec resulta significativo para el análisis del proceso educativo y la conformación ciudadana de jóvenes escolarizados de bachillerato debido a las características sociales, económicas, culturales e incluso políticas de esta localidad. Lo particular del contexto y de la población de Ecatepec lo ubican como un municipio con perspectivas de desarrollo económico y educativo; no obstante, también como un lugar vulnerable para el óptimo desarrollo humano y calidad de vida de sus habitantes.

Ecatepec pertenece a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, para 2010 se estima una población de 1,656,107, es uno de los 10 municipios más poblados del Estado de México. Algunos indicadores de desarrollo humano indican que la tasa de alfabetismo es de 96.63, mientras que el índice ingreso se encuentra en 0.7817 y el de educación en 0.8682. De acuerdo a la clasificación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ecatepec tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.86; quiere decir que el grado de desarrollo humano es alto.¹¹¹ Para 2010 el PNUD establece para el municipio 8,913 años promedio de escolaridad, el índice de

¹¹¹ SEGOB, Sistema Nacional de Información Municipal, Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. <http://www.snim.rami.gob.mx/> Consultado en abril de 2015.

educación en 0.717 (medio) y el índice de ingreso en 0.711. El valor del IDH es de 0.752 (medio).¹¹²

Si bien los indicadores del desarrollo humano refieren cifras favorables, Ecatepec se constituye actualmente como un municipio con poca calidad de vida y considerable violencia. Tiene una tasa excesiva de robo de autos a nivel nacional, el primer lugar en homicidios en el Estado de México; en feminicidios, en secuestros, en violaciones y delitos sexuales (debido a la alta incidencia de violencia de género desde 2015 la Secretaría de Gobernación de México declaró *Alerta de Violencia de Género* en este municipio), también en robo a transporte público de pasajeros y en extorsiones.

Distintos medios han valorado a Ecatepec como un municipio con calidad de vida limitada y precaria. De acuerdo con el estudio *Las ciudades más habitables de México*, Ecatepec es uno de los peores municipios para vivir en México.

“El índice que mide, en una escala del 0 al 100 cuales son los mejores lugares para vivir, se compone de tres indicadores: índice de calidad de vida [...], índice de satisfacción con los servicios [...] e índice de satisfacción con el desempeño de alcaldes [...] Ecatepec, el municipio más grande del Estado de México, fue el peor calificado en cuanto a calidad de vida, al conseguir una calificación de 48.8 puntos. [...] aquella ciudad mexiquense tiene carencias en cuanto a vivienda, infraestructura educativa, movilidad, limpieza del aire, seguridad pública y empleo. [...] En cuanto a la satisfacción de los servicios, Ecatepec volvió a ser el municipio peor calificado, ya que obtuvo 48.8 unidades”. Ecatepec, Chilpancingo y Naucalpan son los peores municipios para vivir en México.

¹¹² Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/search.html?q=ecatepec+de+morelos> Consultado en abril de 2015.

[\(http://www.animalpolitico.com/2016/10/ecatepec-peores-municipios-mexico/\)](http://www.animalpolitico.com/2016/10/ecatepec-peores-municipios-mexico/). Consultado en octubre de 2016.

Lo anterior es el resultado del estudio realizado por el Gabinete de Comunicación Estratégica. En la encuesta que valoró distintos parámetros de la calidad de vida, Ecatepec reprobó aspectos desde movilidad y vivienda, hasta belleza natural y espacios de convivencia. Las calificaciones más bajas refieren cuestiones de empleo, seguridad y aire limpio.

“En empleo el 38.4% de la población reprobó el trabajo del municipio en la generación de nuevas oportunidades, en seguridad, el 47% de los ecatepecenses consideran que no se está haciendo lo suficiente para protegerlos, respecto al aire limpio 48% está nada satisfecho y 30% poco satisfecho respecto a los resultados. El principal problema es la calidad de los servicios, el hacinamiento lleva a que no haya instalaciones deportivas, a inseguridad, a un problema de movilidad, y la convivencia se afecta de manera importante” Ecatepec: el peor lugar para vivir en México. [\(http://noticiasenmx.com/nacional/ecatepec-peor-lugar-vivir-mexico/\)](http://noticiasenmx.com/nacional/ecatepec-peor-lugar-vivir-mexico/).

Consultado en octubre de 2016.

Se estima así a Ecatepec como la peor urbe para vivir en todo el país, el municipio del Estado de México tiene el índice más bajo de todo el reporte. En la encuesta que contempla 52 municipios y tres conglomerados urbanos, Ecatepec quedó en último lugar de ambos conteos, nacional y metropolitano.

“Del conteo de 2015 al de 2016 de la encuestadora, Ecatepec fue uno de los centros urbanos con más notoria caída en los estándares. A nivel de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), el último sitio es ocupado solamente por Ecatepec, [...] Después de la inseguridad, el aire contaminado, el hacinamiento y la falta de empleo, las quejas de los habitantes de Ecatepec se centran en los servicios

urbanos: están insatisfechos con la pavimentación, el desazolve y el drenaje; la atención a fugas de agua potable; el mantenimiento de vialidades y con las pocas facilidades para abrir nuevos negocios. [...] Ecatepec es el municipio más poblado del país y es una zona conurbada con una pesada densidad demográfica, lo que acentúa varios de los problemas normales de una ciudad: la movilidad, la inseguridad, la calidad del agua, (la orografía del municipio es muy complicada para los servicios, sobre todo de agua, pavimentación y alcantarillado)” Ecatepec, el lugar donde no se puede vivir. (http://internacional.elpais.com/internacional/2016/10/04/mexico/1475563760_636399.html). Consultado en octubre de 2016.

Como dato adicional aunado a las particularidades del municipio, Ecatepec es miembro de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras,¹¹³ que tiene por objetivo trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad. Las particularidades sociales, educativas y culturales que se han señalado sitúan al municipio de Ecatepec como un lugar trascendental para la valoración y diagnóstico del proceso educativo y la conformación ciudadana conjuntamente.

Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec

El Plantel 19 Ecatepec del Colegio de Bachilleres inició sus actividades el 3 de marzo de 1979, con una matrícula inicial de 487 bachilleres, en respuesta a

¹¹³ Las ciudades miembros de la asociación deben cumplir y promover el cumplimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras así como impulsar colaboraciones y acciones concretas entre las ciudades, participar y cooperar activamente en proyectos e intercambios de experiencias con grupos e instituciones con intereses comunes, profundizar en el discurso de Ciudades Educadoras y promover sus concreciones directas, influir en el proceso de toma de decisiones de los gobiernos y de las instituciones internacionales en cuestiones de interés para las Ciudades Educadoras y dialogar y colaborar con diferentes organismos nacionales e internacionales. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html Consultado en octubre de 2016.

las necesidades educativas de habitantes del norte de la capital del país, ya que fue el primero ubicado en los límites del municipio de Ecatepec. El Municipio de Ecatepec cuenta con una población de 1,656,107, siendo el 27.2% la población joven, entre 15 y 29 años de edad para 2010.¹¹⁴ Así, el Plantel 19 Ecatepec, se ha convertido en una opción educativa muy importante para los jóvenes ecatepecenses, ya que en los últimos años ha recibido a más de 1,000 estudiantes al inicio del ciclo escolar, para el año 2012 contaba con una matrícula de 2,452 jóvenes estudiantes, que comprende un 3% del Colegio de Bachilleres (Colegio de Bachilleres b, 2013: 4).

La edad de ingreso de los jóvenes estudiantes al plantel oscila entre los 15 y los 21 años, teniendo entre 15 y 17 años el 97.2% (1094 estudiantes), de 18 a 21 años 2.6% (29) y solo un .2% mayores de 21 años (2). El nivel socioeconómico de estos jóvenes es en su mayoría medio y bajo, 39.1% y 33.1% respectivamente, el 19.5% tiene un nivel socioeconómico muy bajo y solo el 8.2% se estima tiene un nivel alto.¹¹⁵ Estos datos son relevantes para comprender las condiciones de los jóvenes del plantel, ya que la mayoría pertenece a niveles medio y por debajo de este. Más del 50% de los estudiantes pertenecen a un nivel bajo y muy bajo (54.7% tienen un ingreso familiar mensual de entre 1,943 y 5,826). En concordancia con los datos generales del Colegio de Bachilleres, la gran mayoría se dedica solamente a sus estudios, un 82.7% del alumnado no trabaja.¹¹⁶

El desarrollo de habilidades cívicas y éticas son un referente de conformación ciudadana en la EMS, y para el Plantel 19 Ecatepec se estima que 53.2% de los estudiantes son hábiles para estos aprendizajes, 32.6% muy hábiles y solo 13% poco hábiles. Así mismo, 58.6% del estudiantado se

¹¹⁴ INEGI <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx> Consultado en abril de 2015.

¹¹⁵ Colegio de Bachilleres b (2013), pp. 5-6.

¹¹⁶ *Ibíd.*, Colegio de Bachilleres b, (2013), p. 21.

considera hábil para argumentar sobre algún tema y 9.2 muy hábil; no obstante, una cifra considerable se considera poco hábil en esta competencia, 31.5%. Las cifras referentes a la habilidad de realizar reportes de lectura son más alentadoras: 57.4% se considera muy hábil, 18% muy hábil y solo 23.4% poco hábil.

Los índices de deserción escolar (abandono) del Plantel 19 Ecatepec para el ciclo escolar 2012-2013 reflejan la situación general que se observa en la EMS. De un total de 1, 041.1 (879) de alumnos de primer ingreso, 15.56% abandonan sus estudios de EMS. Pese a ello, es uno de los planteles con baja deserción escolar, del total del sistema del Colegio de Bachilleres (16%), respecto a la media que es de 23%; esto quizá se debe a que es una de las principales instituciones que ofrece servicios de EMS en el municipio.¹¹⁷ Así también, en contraste con los datos generales del Colegio de Bachilleres donde se estima a esta institución como primera opción de ingreso a la EMS (13.3%), el Plantel 19 Ecatepec refiere un 21.1%, esto quizá por las pocas ofertas educativas que existen en el municipio y en general en la Zona Metropolitana donde se ubica; esta dato sugiere la importancia del plantel para la EMS. Las expectativas también son alentadoras, un 90% de los estudiantes tiene como objetivo tener un buen desempeño y concluir sus estudios en esta institución. 49.4% son alumnos regulares y no han reprobado asignaturas en algún semestre, casi el 60% de los alumnos se consideran buenos estudiantes.¹¹⁸

Finalmente, el propósito propedéutico del cual se ha hablado a lo largo del texto, es cuestionable y discutible según los datos que se aprecian para esta institución de EMS. Solo un poco más de la mitad de la población estudiantil, (59.8%) tiene considerado proseguir con sus estudios superiores,

¹¹⁷ Op. Cit., Colegio de Bachilleres (2013), pp. 25-26.

¹¹⁸ Op. Cit., Colegio de Bachilleres b (2013), pp. 27, 29, 30, 32 y 35.

mientras que un 31.4% estima estudiar y trabajar; solo un 5.7% manifiesta que se dedicara a trabajar.¹¹⁹ Como dato adicional, se estima que casi el 70% de la población estudiantil del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec declara que si ingresara de nueva cuenta al bachillerato elegiría el COLBACH 19 Ecatepec,¹²⁰ esto respecto a la cifra general del Colegio de Bachilleres que oscila entre 60%.

Programa de estudio

Planeación educativa

La educación contribuye al logro de objetivos socialmente válidos, para lo cual se apoya en la planeación. Rocio Llarena establece que la planeación educativa es, “el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de estos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización” (1981: 432).

La planeación educativa deriva del diseño curricular, se sintetiza en los planes y programas de estudio; que es donde la institución educativa establece una propuesta de formación. Los programas educativos son el resultado de la conformación del sistema escolar bajo la responsabilidad del Estado.¹²¹

Programa de estudio como guía curricular

Los programas de estudio se conciben técnicamente como guías a seguir para el cumplimiento de objetivos y el aprendizaje de contenidos. En este sentido, realizar un análisis documental de los programas de estudio consistiría en retomar los objetivos, verificar los contenidos y observar si estos se cumplen

¹¹⁹ Op. Cit., Colegio de Bachilleres b (2013), p. 166.

¹²⁰ Op. Cit., Colegio de Bachilleres b,(2013), p. 169.

¹²¹ Desde esta perspectiva se estructura el programa de estudio a partir de contenidos y practicas educativas que tienden a lo unitario, y a lograr ciertas metas de comportamiento o conducta.

en tiempo y forma. Este control de objetivos y prácticas se traduce en el establecimiento de *estándares*, expresados en la cantidad de conductas adquiridas por los estudiantes. Es el modelo de *objetivos conductuales* a cumplirse.

No obstante, para fines de la investigación, se estima observar elementos del currículo, no solo como guía formal de pasos técnicos a seguir para el logro de objetivos y aprendizajes, sino también como aprendizajes implícitos transmitidos a partir de relaciones sociales escolares. Además, la didáctica de las relaciones docente-estudiante, es decir, la dinámica del método y las técnicas de enseñanza y aprendizaje, a partir del programa de estudio como medio de articulación.

Estas dos orientaciones han sido reconocidas anteriormente,

“una centrada en lo que genéricamente se ha reconocido como un currículum formal: la visión que tiene como eje la elaboración de planes y programas escolares, [...] Por el otro lado, la perspectiva que suele denominarse de múltiples formas: currículum vivido, currículum como práctica, en el que se enfatiza que aquello que se formula en los [...] programas escolares no necesariamente se cumple en el aula, pues en la interacción entre docentes y estudiantes se genera una dinámica que hace posible o real una propuesta curricular [...] entre condiciones de aprendizaje y repertorio de conocimientos y habilidades previos de los estudiantes” (Díaz, 2009: 15-16).

Los programas de estudio se pueden considerar como un enlace entre exigencias formativas institucionales y exigencias de intervención docente en el aula; es decir, como la vinculación entre una propuesta educativa y su concreción metodológica. En palabras de Ángel Díaz Barriga, “el programa es un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, [...] es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a

revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales” (1999: 13).

Así, en la observación del programa de estudio, no habrá que perder de vista la articulación entre lo curricular, que se distingue por la búsqueda y el alcance de objetivos y contenidos a enseñar,¹²² y lo didáctico, que apunta a considerar el contexto en el que los contenidos se enseñan. Del argumento del citado autor interesa reiterar el interés por mirar los programas de estudio como métodos o guías de seguimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de asignaturas, pero además en relación con la dinámica (didáctica) que se establece desde estos, con docentes y estudiantes.

El análisis del programa de estudios debe realizarse articuladamente con los sujetos del proceso educativo, pues tal como establece Hilda Taba, el programa forma parte de un proyecto educativo establecido en el plan de estudios y fundamentado en una serie de investigaciones referidas a la sociedad y a la evolución del conocimiento (1976). En la misma línea Ralph Tyler establece que las decisiones en relación con los aprendizajes que deben promoverse en un programa escolar deben ser resultado de diversas investigaciones sobre los alumnos, sus necesidades y expectativas, sobre la sociedad, sobre los procesos culturales y sobre la función, pertinencia y desarrollo de los contenidos (1970).

Programa de estudio: nociones y tipologías

Los programas de estudio considerados como guías de pasos técnicos a seguir, para el cumplimiento de objetivos y el aprendizaje de contenidos, reflejan el centralismo y reduccionismo educativo que conducen a la idea de que corresponde al docente solo ejecutar el programa escolar, dosificarlo ante

¹²² Los contenidos curriculares son el conjunto de conocimientos que de manera explícita intentan fomentar un sistema educativo, derivado de una práctica profesional determinada, o bien para el establecimiento de metas generales de un sistema de formación particular (Díaz, 1999).

los estudiantes. Los programas de estudio, vistos como *cartas descriptivas*, se presentan como esquemas técnicos y mecánicos que es necesario cubrir, hacen rígidas las relaciones y las actividades del proceso educativo y representan más la reproducción de actividades que un proceso de aprendizaje.

Visto así, el programa escolar es una tarea técnica que requiere redacción de objetivos conductuales, diseños instruccionales y propuestas de evaluación. Hilda Taba amplía esta visión y discute sobre la formulación de un programa de estudio que articule la teoría y la técnica (1976). El programa escolar es un plan de aprendizaje que debe representar una totalidad y no una estructura fragmentada.

Puede determinarse entonces el programa de estudio a partir de la función meramente informativa de los contenidos (donde se fomenta la memorización); como una norma a cumplir, donde se plantean un conjunto de mecanismos que pretenden garantizar que, tanto docentes como estudiantes, cumplan con el programa; como una orientación, que sirve inicialmente a la institución para establecer un mínimo de objetivos que se deben cumplir; o dirigidos al desarrollo de habilidades cognitivas, rescatadas de un realidad social y contextual.¹²³

Así se pueden distinguir el programa de estudios del sistema educativo, el programa de la institución y el programa del docente. Con ellos se exponen las funciones que cumplen en una dinámica institucional y curricular.

¹²³ “en el caso de la modernización educativa ocurrida en la década de 1990 en México, que sus diversos proyectos privilegian contradictoriamente los dos sentidos de la información: por un lado, la función de retención de información a través del manejo que se hace del concepto *calidad de la educación*, de la propuesta de *medir la calidad* que finalmente se traduce en la promoción de *exámenes nacionales* [...] por otro lado, la perspectiva más cognoscitiva se disimula cuando se le pide al maestro que centre su trabajo en una propuesta cognoscitiva, que en general no se aclara” (Díaz, 1999: 26).

Programa del plan de estudios

El programa del sistema educativo se formula a partir de los procesos de elaboración de un plan; es la expresión de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo. El programa de estudio de un plan es además un punto de concreción de los proyectos educativos que materializan una política de formación para un nivel educativo, y un punto de partida para el desarrollo de objetivos que puntualice cada programa a partir de las condiciones institucionales particulares. Desde esta perspectiva, el programa escolar no es un elemento aislado, sino que pertenece a una propuesta curricular de mayores dimensiones, es decir, el plan de estudios.

Una de las características del programa del plan de estudios es que los contenidos que presenta, suponen relaciones antecedentes-consecuentes entre los temas que se presentan, esto es, establecen niveles de jerarquía en la presentación de contenidos de acuerdo a tiempos determinados. De esta primera concepción del programa de estudios del sistema educativo es criticable el problema de la profundidad y la contextualización con que son tratados los contenidos sugeridos para un curso, pues no necesariamente las temáticas pueden relacionarse con los conocimientos, dinámicas y prácticas de los estudiantes, además que la profundidad con que se traten los contenidos puede o no corresponder a los tiempos establecidos por el programa de estudio y el que los estudiantes requieran en su propio proceso educativo.

El programa del plan de estudios o del sistema educativo, se encuentra íntimamente relacionado con los propósitos de dicho plan y enfatiza en la propuesta, organización y cumplimiento de los contenidos. A partir del mapa curricular, expone la forma en que se presentan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios para evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de aprendizajes.

Estos programas permiten esclarecer las nociones básicas por desarrollar en cada campo disciplinar o asignatura. Estos contenidos básicos se presentan como propósitos de aprendizaje y constituyen un *programa sintético*. César Coll y Juan Ignacio Pozo clasifican estos contenidos, como objetivos, en tres grupos: conocimientos (hechos: requieren actividades de repetición y memorización; conceptos y principios: actividades de repetición en la acción, se estructuran mediante experiencias variadas en la acción y en el contexto). Procesos (incluyen habilidades, destrezas, estrategias, etc., para su aprendizaje son fundamentales las actividades experimentales y de repetición de la acción en diferentes circunstancias y contextos). Afectos (actitudes, valores y normas que se aprenden mediante el ejemplo y la observación (1992). En suma, el elemento clave para la observación de estos programas, son el conjunto de referentes conceptuales determinados como contenidos.

Programa de la institución

El programa de estudio es una propuesta de aprendizaje que se promueve en un curso y establece un mínimo necesario para acreditar una asignatura. El programa de estudio de la institución considera el conocimiento del plan de estudios y el análisis de las condiciones y objetivos institucionales como el conjunto de experiencias docentes frente a los criterios que se pretende desarrollar. Estos programas son la interpretación sintética del programa del plan de estudios, y tienen como finalidad orientar la dimensión pedagógica del trabajo escolar y las actividades de apoyo de la labor docente.

Los elementos que conforman este programa están determinados por propósitos; que principalmente son: los objetivos, las estrategias de aprendizaje y los criterios de acreditación y evaluación.

“El programa de la institución [...] es un instrumento que orienta globalmente el trabajo en una institución escolar. Se construye a partir de una interpretación del programa del plan de estudios o del sistema educativo; cuando el plan llega a la institución educativa, los docentes [...] se enfrentan a la tarea de adecuarlo a su realidad y desarrollar los elementos básicos que en él se establecen” (Díaz, 1999: 48).

Corresponde al docente interpretar y adecuar el programa institucional a una situación particular.

Así, la experiencia que los docentes adquieren en su trabajo en el aula proporciona elementos para la elaboración de programa institucional; también lo hace el conocimiento de las condiciones y posibilidades institucionales. Lo importante de este programa es su *carácter analítico*, ya que tiene como fin orientar el desglose de los principales temas por trabajar, su organización en unidades de aprendizaje, las propuestas metodológicas y las formas y criterios de evaluación. Los propósitos de este programa atienden a la elaboración de productos de aprendizaje: los que atienden a las exigencias institucionales y los que se centran en los contenidos desglosados de la disciplina en particular y del plan de estudios específico.

A diferencia del programa del plan de estudios, donde se enfatiza en los objetivos como expresiones de desempeño, en este programa se expresan los propósitos del curso para cada asignatura e institución. Otro aspecto que es preciso destacar, es el contenido expresado en unidades temáticas. Desde esta perspectiva, contenidos y métodos se relacionan y son parte de una misma unidad indisoluble; así los contenidos se presentan de tal manera que permitan la percepción de las unidades temáticas y la totalidad que guardan los fenómenos entre sí.

En suma, el programa institucional es una propuesta de aprendizajes mínimos que constituye la información básica con la que se trabajará durante

el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consta de cuatro elementos fundamentales: una presentación que explica los propósitos del programa y la relación que tiene con el plan de estudios, la presentación de una propuesta de acreditación, la estructuración de contenidos y el señalamiento de una bibliografía mínima.

Programa docente

En este tipo de programa corresponde al docente elaborar una propuesta en la que se definan las estrategias de enseñanza que se llevarán a cabo en el curso; para ello combina el programa del plan de estudios, el institucional y sus experiencias profesionales. El programa del docente parte de los elementos básicos establecidos en el programa institucional y constituye un puente para promover una articulación entre el currículo y la didáctica. Por ello, un elemento central de este programa es la elaboración de una propuesta metodológica, es decir, un diseño curricular que enlace las actividades de aprendizaje pensadas en el sentido de las experiencias educativas. De igual manera, es importante la especificación de los mecanismos de acreditación y evaluación.

El método se vincula al contenido de cada disciplina y responde, por un lado a dichas implicaciones, y por el otro, a la necesidad de aprender. El método representa entonces la articulación entre el conocimiento como producción y como problema de aprendizaje, es decir, como *resultado* y como *proceso*. Es a partir de la relación método-contenido como el docente estructura el trabajo académico. Esta propuesta educativa puede contener: la presentación de objetivos generales, la determinación de la acreditación, el establecimiento de unidades temáticas, una propuesta metodológica y el establecimiento de una bibliografía.

En este programa de estudio, las formas de acreditación también responden a una dimensión pedagógica más que institucional, y reflejan la manera en que el docente concibe su propuesta metodológica y la traduce en evidencias de aprendizaje. En general, la idea de este programa es reconocer la labor profesional didáctica del docente, invitarlo a diseñar y seguir sus propias orientaciones y no las impuestas por un programa de plan de estudios o institucional; pues a fin de cuentas el aula es un espacio de experimentación educativa.

Programa de estudio: institucional y didáctico

No se pretende realizar aquí una discusión confrontada entre los aspectos institucional y didáctico que conlleva un programa de estudio; tampoco sugerir que, en el proceso educativo, cada uno complementa al otro. Más bien la intención es exponer una distinción entre ambas perspectivas y con ello reconocer sus implicaciones.

Una idea que se ha discutido a lo largo de este trabajo es que la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los instrumentos curriculares responden a factores sociales, culturales e históricos. Desde esta perspectiva, el programa de estudio funciona como un ordenador institucional, que no siempre corresponde a la dimensión didáctica de la labor educativa. Lo institucional se encuentra más ligado a lo administrativo, lo didáctico a lo pedagógico.

Miguel Ángel Zabalza utiliza el término programa para definir la dimensión institucional, que deriva en un proyecto de trabajo, en una programación. Sostiene que por programa se entiende:

“el documento oficial de carácter nacional [...] en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc., a desarrollar en determinado nivel. [...] el programa es el conjunto de prescripciones oficiales

respecto a la enseñanza, emanadas del poder central. En cambio hablamos de programación para referirnos al proyecto educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta” (1991: 14-15).

En el contexto de la pedagogía pragmática, que tiene que ver con la programación uniforme, ordenadora y burocrática (institucional), se pierde de vista la función didáctica docente.¹²⁴ Así, sin pretender separar ambas posturas, habrá de tenerse en cuenta que la didáctica es la profesión a partir de la cual el docente orienta sus procedimientos de intervención educativa, sin que esto guarde relación con el carácter normativo del programa de estudio; mientras que el currículo sí plasma los intereses de la institución escolar.

Elementos de análisis del programa de estudio

La estructura curricular, o los elementos que conforman un programa de estudio contribuyen a ordenar la elaboración y redacción de un proyecto educativo; pero además delimitan las condiciones particulares de cada institución educativa y de cada docente para su trabajo pedagógico. Algunos centran su atención en la formulación de objetivos (generales, específicos, de unidades), otros consideran a los contenidos como ejes estructuradores del programa; algunos enfatizan en las actividades de aprendizaje y en los mecanismos de acreditación y otros más desarrollan exhaustivamente una propuesta bibliográfica. Sea cual sea la estructura del programa de estudio, es importante destacar que debe haber una articulación coherente entre la concepción educativa, el papel del programa en el plan de estudios y la labor pedagógica profesional del docente.

¹²⁴ “Por ejemplo, en el Acuerdo para la modernización educativa establecido en México [...] se plantea que cada entidad federativa se hará cargo del funcionamiento de las escuelas de su entidad, lo que significa una descentralización administrativa del sistema. Sin embargo, se precisa que la Federación conserva la función de definir los contenidos a trabajar, así como de evaluar el funcionamiento del sistema. Esta [...] idea refleja el problema de la uniformidad que se busca” (Díaz, 1990: 49).

Objetivos

Para el caso de México la redacción de programas de estudio a partir de objetivos ha sido un criterio técnico. El modelo privilegiado de los programas de estudio centra su atención en los *objetivos conductuales*,¹²⁵ expuestos en *cartas descriptivas* que enfatizan en la satisfacción de criterios como la identificación de la conducta observable deseada y el establecimiento de las condiciones en que la conducta y los criterios de realización se muestren aceptables. “El control de tiempos y movimientos, clave en la eficiencia administrativa, se tradujo en los planes y programas como el establecimiento de ciertos *estándares*, expresados en cantidad de conductas adquiridas por los alumnos. De este modo se implemento el concepto de objetivo conductual” (Díaz, 2009: 39).

Desde esta óptica se observan los objetivos de aprendizaje como tipos de conducta, como comportamientos que se pretende generar en los estudiantes. Benjamín Bloom comparte la necesidad de que los objetivos conductuales se expresen en términos de conductas que puedan ser observadas y descritas (1986); además de evaluadas. Así los objetivos se formulan y observan a partir de verbos que definen conductas. Se plantean objetivos de aprendizaje como comportamientos de los estudiantes, con la finalidad de regular el proceso de acreditación de un curso. Con este enfoque instrumentista y utilitarista se minimiza el proceso de aprendizaje y se reduce únicamente a las manifestaciones observables del sujeto. Ángel Díaz considera que, “cuando los programas se limitan a ser listas de objetivos por lograr, los alumnos terminan atrapados en una lógica de *logro* de conductas fragmentarias que repiten sin encontrarles ningún sentido” (1999: 97).

¹²⁵ Ralph Tyler afirma que los objetivos no son propósitos que tiene el instructor de un curso, tampoco la descripción de temas o contenidos, sino que son los enunciados que indican los tipos de cambio que se buscan en el estudiante; por ello, la forma más útil de enunciar los objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen el tipo de conducta que se pretende generar en los estudiantes (1970).

También se resta importancia a la evaluación, reduciéndola a una mera medición de conductas observadas.

Tras la formulación de los programas de estudio por objetivos aparece una concepción del aprendizaje simplista, pues por un lado se aparenta que el estudiante ha logrado un aprendizaje; y por otro, se anula la vinculación que este tiene con otros procesos del aprendizaje. En los aprendizajes *básicos* esta situación se puede apreciar claramente: memorizar datos, desarrollar prácticas, describir textos, resolver problemas mecánicamente; sin embargo los aprendizajes más complejos son necesariamente procesuales.

Por otra parte, la propuesta de objetivos generales, específicos y de unidad, fragmenta una meta derivada de la disciplina o de la misma asignatura. Esta exigencia institucional limita la perspectiva del estudiante de la totalidad del fenómeno o tema que se va a estudiar. El estudiante se dedica a retener y manejar fragmentos de información, esto implica que el proceso educativo derive en conocimientos desintegrados.

A pesar de lo criticable que pueda ser la postura anterior, de ella se puede rescatar que la estructuración de pautas de conducta guarda una estrecha relación con la información cognitiva y la adquisición de valores. Así entonces, los auténticos aprendizajes, vistos como objetivos, tienen que ver con la estructuración de pautas de comportamiento o conductuales y no con la memorización y la repetición de información.

En una relación de retroalimentación entre objetivos y contenidos, habrán de observarse aquellos aprendizajes derivados de los contenidos que integren y estructuren varios niveles de la conducta humana, por decir algunos; el *afectivo*, el *cognitivo* y el *psicosocial*. En un nivel total de integración se observarán comportamientos, formas de percepción, valores, habilidades y actitudes. Se pueden clasificar así los objetivos en

conocimientos, procesos y afectos. Por otro lado, como objetivos también se puede derivar el desarrollo de *competencias*, como elemento central de la programación.

En suma, los objetivos se discutirán a partir de la interrelación entre la información y los problemas concretos, los cuales puede ser de índole práctica, sin negar ni olvidar el valor teórico. Aunado a esto habrá que superar la evaluación de los programas escolares a partir de objetivos desvinculados generales, particulares, de bloque o unidad.

Contenidos

Los contenidos pueden definirse a partir de la función que cumplen en determinado programa, por un lado pueden tener un uso meramente *informativo*, por otro, se encaminan al *desarrollo de actividades cognitivas*. Otra perspectiva visualiza los contenidos como ordenadores de *intereses, proyectos y núcleos problemáticos*. Según Hilda Taba, los contenidos cumplen dos funciones básicas: dar información o posibilitar el desarrollo de un proceso de pensamiento (1976). Así, mientras los contenidos en algunos programas promueven la retención de información, en otros generan el desarrollo de estrategias, capacidades o competencias para la adquisición de información y la resolución de problemas. Para el caso de la educación en México, según Ángel Díaz Barriga (1999), los contenidos tienen la función de retención de información a través del concepto de “*calidad de la educación*”, es decir, de la propuesta de medir la eficacia educativa.¹²⁶

¹²⁶ “Se tiende a privilegiar esquemas apoyados en una racionalidad científico-técnica, que pretenden establecer formas de *control* de la tarea educativa y, [...] del desempeño de docentes y alumnos. [...] el establecimiento del orden del contenido tiene apoyos en la teoría de la administración y en algunas formulaciones psicopedagógicas, lo cual contribuye a difundir la posibilidad de establecer un orden *científico* que sirva de estructuración de los temas a trabajar en un curso. Esta perspectiva cancela la posibilidad del docente para efectuar ajustes y/o modificaciones a los programas de estudio” (Díaz, 1990: 77).

En todo programa de estudios los contenidos suponen relaciones antecedentes-consecuentes, donde se establece un proceso de ida y vuelta de la información. Así deben observarse, no de manera lineal y dosificada, pues no se sabe en qué momento alguna información, algunos contenidos y temáticas serán significativos para los sujetos educandos.

Se trata de interpretar la validez de los contenidos, ya que, según César Coll y Juan Ignacio Pozo en un programa de estudios existen contenidos de *datos o hechos, conceptos y procesos* (1992). De esta categorización sobra decir que la sola retención de datos no requiere procesos de construcción del sujeto en relación con su entorno social, por lo que el proceso de aprendizaje es sumamente pasivo. Por su parte Hilda Taba los divide en los que se refieren a *hechos*, a principios generales de una disciplina y a las *ideas básicas* que se reflejan en la estructura de la misma (1976). De lo anterior se retoma que habrán de distinguirse los contenidos como *hechos, conceptos, procedimientos y valores*. Habrá que complementar la observación de los contenidos con el carácter cualitativo y sustantivo de estos elementos.

La valoración de una selección de contenidos no basta si no se establece un vínculo con la propuesta metodológica y con los sujetos del proceso educativo (docentes y estudiantes), así como con la institución educativa y el contexto social. Ángel Díaz Barriga así lo refiere:

“Un análisis del ámbito de los contenidos remite a una triple cuestión: a) el problema epistemológico de la estructura; [...] b) la construcción individual que cada ser humano realiza de ese conocimiento, construcción en la que entran en juego tanto sus procesos específicos de acercamiento y elaboración de la información, como sus formas de codificación e interpretación de lo exterior, en particular del contexto social, y c) la manera como los presupuestos de organización del contenido adquieren concreción en un proceso escolar, proceso que

implica la interacción de sujetos, [...] de dinámicas institucionales y de elementos teórico-técnicos específicos del quehacer docente” (1996: 12).

Ralph Tyler aborda el análisis de contenidos desde la perspectiva de su significatividad temporal y propone tomar en cuenta aquellos conocimientos que tengan utilidad práctica en contextos sociales reales (1970). Por su parte Hilda Taba sostiene que el aprendizaje se relaciona con el nivel de integración que tienen los contenidos en un plan de estudios y que además hay que tener en cuenta la diversidad de los contenidos atendiendo a sus funciones: hechos, conceptos, datos, ideas básicas y sistema de pensamiento (1976).

De lo anterior se pueden sustentar dos puntos de arranque en el análisis de los contenidos del programa de estudios: el primero es proceder a transcribir los contenidos de interés para la construcción ciudadana, de los programas de estudio y, posteriormente efectuar una lectura crítica y analítica de tales contenidos temáticos. Esta lectura comenzará con la elaboración de una síntesis de los contenidos, para enseguida establecer mapas de contenido en relación con las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la bibliografía que propone el programa.

Los contenidos que presentan los programas de estudio generales habrán de verse como estructura conceptual,¹²⁷ como nociones básicas por desarrollar en cada área de formación y por consiguiente en cada asignatura. Se observará si los contenidos se presentan integrados de manera que permitan la percepción de la unidad y la totalidad que guardan los aprendizajes y las prácticas entre sí. Se distinguirá también si se presentan de manera organizada, jerarquizada o por unidades temáticas, cómo se elabora y

¹²⁷ “Sin conceptos el ser humano no puede acceder al conocimiento de lo que lo rodea. [...] toda nueva información entra en contacto con la existente en los sujetos y, de esta interacción entre información y estructura conceptual, surge el aprendizaje significativo, que consiste en el ordenamiento y, [...] ajuste de la estructura conceptual previa (Díaz, 1990: 81).

se presenta la propuesta bibliográfica y si la estructura total atiende a la memorización de la información o si se construye una interpretación de la realidad a partir de procesos sociales, culturales y simbólicos.¹²⁸

Metodología: propuestas de enseñanza y aprendizaje

El método es la construcción de una propuesta de enseñanza, que contribuye a que el estudiante se comprometa con su aprendizaje; además de potenciar el papel profesional que el docente desempeña. “La metodología de enseñanza se construye en la síntesis de la elaboración conceptual y la experiencia educativa, marcada por la creatividad y la sensibilidad del docente” (Díaz, 1999: 116). Pese a esta perspectiva, la mirada *instrumental*, generalmente utilizada para la construcción y el análisis del método educativo, reduce drásticamente la función metodológica. A partir del tratamiento instrumental del método, se abordan las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos que norman la labor docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Esta visión, según Ángel Díaz, refuerza distintos problemas que conforman la propuesta metodológica: la reducción del problema de la enseñanza a una instrucción, la negación de una discusión sobre los problemas del conocimiento, la formulación de una propuesta técnica que se abstrae de las condiciones en que se realiza el proceso de aprendizaje, la búsqueda de un modelo que sirva para todos los casos y la manera simplista y

¹²⁸ Aunado a esta última idea, Ralph Tyler aborda el problema de los contenidos desde una perspectiva de su significatividad temporal, es decir, propone tomar en cuenta aquellos contenidos que tengan una utilidad práctica en la vida contemporánea (1970). Juan Amos Comenio plantea que desde la construcción de la didáctica lo enseñado debe vincularse con las necesidades prácticas (2000). John Dewey planteaba el problema del contenido a través de la discusión sobre las asignaturas, haciendo hincapié en que éstas tienen sentido si se adecúan a las expectativas del estudiante y si cumplen funciones tanto de información como de enriquecimiento de las experiencias cotidianas (1967). Jerome Bruner e Hilda Taba sostienen que el aprendizaje está vinculado con el nivel de integración de los contenidos en un plan de estudios, Jerome Bruner afirma que toda información tiende a olvidarse, a menos que se manifieste dentro de una estructura de conceptos. (1962). Hilda Taba enuncia la diversidad de contenidos teniendo en cuenta sus funciones: hechos, conceptos, ideas básicas y sistema de pensamiento (1976).

reduccionista de percibir lo didáctico (1999). En síntesis, lo habitual es reducir la labor didáctica a un conjunto de técnicas aisladas. Desde esta perspectiva instrumentalista, el problema metodológico se aborda a partir de un modelo de instrucción que se concibe como: pasos organizados sistemáticamente para obtener óptimos resultados.

Este modelo metodológico además intenta establecer estrategias de actividades de aprendizaje, a partir de las cuales se ofrece garantizar la efectividad de la instrucción.

Estrategias de enseñanza y roles docentes

En todo programa de estudio se considera el rol docente, el cual se expresa como las actividades o la labor que debe desempeñar, el profesional de la educación, en su trabajo en el aula. Esta tarea también puede ser considerada como un método, donde se articulan ciertos contenidos como punto de unión entre lo epistemológico y lo didáctico.

La observación de la propuesta metodológica cobra interés por dos razones fundamentales: una es que la labor docente en un programa de estudio no debe verse como una propuesta técnica. La otra, que deriva de la anterior, es que la didáctica no debe concebirse como una labor simple, como el dominio de ciertas técnicas o pasos a seguir.

Las actividades de enseñanza pueden llevarse a cabo en el aula escolar, en un taller o en un laboratorio; no obstante, asignaturas que contienen objetivos prácticos, conductuales o que se refieren al desarrollo de competencias y habilidades, trasladan los aprendizajes a ámbitos sociales donde se pueden desempeñar ejercicios de dicha índole. De este indicio se desprenden situaciones que habrá que tomar con cautela: la primera es que la propuesta de actividades de enseñanza, sugerida en un documento curricular (programa de estudio), desestime los métodos de enseñanza, al desconocer las

particularidades de las situaciones y contextos escolares, pues son las dinámicas de aprendizaje, y los actores de la educación (docentes y estudiantes) los que permiten idear y recrear estrategias de enseñanza que pueden ser significativas para una situación particular.

La segunda es que dichas actividades se vean como procedimientos jerárquicos, como pasos a seguir en orden y secuencia. De ser así los programas de estudio se observarían como esquemas rígidos necesarios de cumplir, con una relación lineal con objetivos y contenidos.

Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizajes son aquellas acciones sugeridas en un programa de estudio, que se pretende realice el estudiante dentro del proceso educativo, y que tienen como meta el aprendizaje de los contenidos planteados en la carta curricular. La organización de las actividades de aprendizaje está dividida en sesiones llevadas a cabo a partir de una serie de actividades didácticas, entendidas como tareas, y relacionadas con el cumplimiento de objetivos, con los contenidos y con los materiales.

Las actividades de aprendizaje tienen la intención de contribuir a la construcción de conocimientos, deben responder a una organización que permita el desarrollo de procesos cognitivos, es decir, la creación de estructuras de pensamiento. Hilda Taba concibe estas estructuras como “experiencias de aprendizaje”, vinculadas a las actividades que acontecen en el aula y relacionadas con las representaciones que se pueden hacer de la realidad (1976). John Dewey considera que cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia como un proceso social, la situación cambia radicalmente, pues el docente adopta la posición de guía de las actividades (1967).

Al respecto Ángel Díaz Barriga sostiene que,

“las vivencias solo pueden constituirse en experiencias en tanto que acceden al plano de la reflexión. [...] la experiencia es una vivencia sobre la cual la conciencia ha generado un proceso particular de reflexión. [...] la formulación del concepto experiencia mediatizada implica tomar en cuenta que el desarrollo cognitivo del alumno posibilita la adquisición del proceso formal del pensamiento” (2009: 127).

Se entiende entonces que el aprendizaje es un proceso de asimilación de la realidad a partir de experiencias o vivencias activas, derivadas de las actividades de aprendizaje.

La autora antes citada propone, para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, abordar los contenidos a partir de una secuencia de aprendizajes que respondan a cuatro tipos de actividades: introducción, desarrollo, generalización y culminación. Las actividades de introducción tienen por objetivo crear un clima óptimo para que el estudiante pueda retraer información en relación a un tema. Las de desarrollo contribuyen a que el estudiante entre en contacto con más información. Las actividades de generalización, exigen que el estudiante coordine sus ideas, las reformule y efectúe comparaciones y contrastes; y las de culminación tienen por objeto la aplicación de la información en la resolución de problemas (1976).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son tarea del profesional docente. La propuesta metodológica no se puede considerar como una norma, como una serie de consejos preestablecidos y generales para todo sistema educativo; es, en cambio la formulación de reflexiones surgidas del ámbito de la experiencia docente.

Acreditación y evaluación

Un elemento más de los programas de estudio es la evaluación, o las formas de acreditación de dicho programa. De esta acepción, cabe hacer una distinción importante, pues no es lo mismo identificar formas de evaluación como proceso y condiciones de acreditación como finalidad. La diferencia entre evaluación del aprendizaje y determinación de los lineamientos de acreditación radica en que la primera es mucho más cualitativa y se enfoca en el proceso de aprender; mientras que la acreditación surge de la necesidad de asignar una calificación al estudiante, en una escala determinada, a partir de los objetivos alcanzados que no precisamente tienen que ver con su aprendizaje.

“La *evaluación* podría referirse a la comprensión [...] de las situaciones que acompañan el proceso de aprendizaje, a los elementos que afectaron positiva o negativamente ese proceso, así como al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso de la educación. La *acreditación*, [...] se refiere a la verificación de ciertos resultados de aprendizaje previstos curricularmente, y que han sido traducidos a determinadas exigencias en los lineamientos de acreditación establecidos en el programa” (Díaz, 1999: 74).

Visto desde esta perspectiva, los programas de estudio, como diseños o guías curriculares, pretender ofrecer formas de evaluación, o al menos así lo enuncian, sin atender al proceso de aprendizaje, lo cual deriva en una instrumentación que solo refiere a la acreditación. Los requisitos de evaluación especifican los lineamientos de acreditación que sintetizan una serie de acuerdos (objetivos a cumplir) institucionales y académicos. En cambio, en un programa elaborado por el docente, la acreditación atiende más

al aspecto cualitativo del aprendizaje. En este, el docente diseña las actividades de aprendizajes que desea promover (procesos analíticos, críticos, prácticos) a partir del método; así la evaluación es una expresión de dichas actividades.

La evaluación generalmente se encuentra ligada al cumplimiento de los objetivos generales, específicos y de aprendizaje, que muchas veces se refieren estrictamente a la valoración de los contenidos. No obstante, la evaluación en relación con el cumplimiento de objetivos y la cobertura de contenidos no basta si no se establece un vínculo con la propuesta metodológica, con la institución educativa y con el contexto social. Planear las directrices de la acreditación implica establecer criterios de desarrollo del aprendizaje.

Sobre el tema Ángel Díaz (1999) sugiere algunas tesis para su mejor comprensión. La primera de ellas alude a la evaluación como una actividad social, destacando que el estudiante, está inserto en lo social; por tanto la evaluación es una actividad socialmente determinada. Certificados, calificaciones, aprobación y reprobación son efectos sociales de la evaluación, que confieren estatus diferentes a los estudiantes, y que además inciden en la poca reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. Por todo ello, la evaluación no debiera analizarse solo como una propuesta técnica, sino a partir del objeto de estudio.

Una segunda tesis establece que la evaluación se fundamenta en la medición. Desde esta perspectiva, la evaluación se mira como el acto de medir a partir de un estándar, y luego emitir un juicio basado en la comparación. Es la interpretación de una medida en relación a una norma. La crítica a este planteamiento es que la cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente. Bajo este supuesto lo que corresponde al docente en su papel de evaluador es: buscar los objetivos del programa, traducir los

objetivos a indicadores de realización, reunir evidencias de los indicadores y comparar las evidencias con criterios de realización de los objetivos. Esta lógica de la pedagogía pragmática, minimiza el papel y la función del docente, al reducirlo a un instrumento que supervisa, guía, conduce y califica lo planificado. Esta es la técnica de evaluación apropiada para la verificación.

Finalmente, se presentan dos posturas para esclarecer la noción y su función. La evaluación con referencia a una *norma*, a un *criterio* o *dominio*, supone formas de acreditación, en concreto, asignación de calificaciones. Por otra parte, la evaluación a partir de una serie de *perfiles* del egresado y *objetivos*, minimiza la tarea curricular y didáctica. En los programas se establecen productos de aprendizaje, estos criterios de acreditación distan de la propuesta de elaborar objetivos de aprendizaje. Desde esta óptica, se trata solo de acreditación como certificación institucional de conocimientos; que no refleja la totalidad del proceso de aprendizaje.

De la anterior discusión se rescatan algunas consideraciones útiles para la observación de la evaluación como elemento del currículo en el proceso educativo. La primera de ellas estriba en realizar una distinción práctica entre evaluación y acreditación. Por un lado, están los problemas de certificación y asignación de calificaciones del ámbito institucional (perspectiva conductista); y por otro, el desarrollo práctico del aprendizaje. La segunda enfatiza en que la medición, realizada generalmente con un *examen*,¹²⁹ no es el mejor instrumento para realizar y observar la evaluación, a lo más, sería el adecuado para reunir las evidencias de acreditación. Una tercera reflexión indica que la evaluación con referencia a la *norma*, al *dominio* son solo diferentes sistemas para asignar calificaciones. Esta concepción de la

¹²⁹ “La teoría del *test* incorpora la suposición de medir un aprendizaje. [...] el paso de la pedagogía humanista a la pragmática significa el tránsito de una noción amplia de formación hacia otra de aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió en una cosa cuantificable que puede ser medible. [...] la noción de evaluación posibilitó la construcción de un nuevo objeto de acción en relación con el examen” (Díaz, 1990: 132-133).

evaluación, busca la objetividad en el manejo de resultados, el rendimiento escolar a partir del logro de aptitudes o comportamientos, establecidos como criterios en un programa, sin tomar en cuenta la verificación del aprendizaje.

Propuesta bibliográfica y materiales didácticos

En los programas de estudio, la enunciación de documentos, textos y lecturas tiene la intención de brindar un acercamiento a la estructura, a los propósitos y a los temas que se abordan en las asignaturas. Generalmente se sugiere bibliografía básica y complementaria. La bibliografía básica sirve como una introducción a un tema específico, le da al estudiante un panorama general a medida que lo prepara para hacer un estudio más profundo del tema, además tiene el propósito de indicar las definiciones de las nociones concretas y específicas de los contenidos.

La bibliografía complementaria tiene la función de ofrecer al estudiante material que puede resultarle de interés para completar o profundizar información sobre algunos temas de la asignatura, bien por propia iniciativa o bien para facilitar la realización de ciertas actividades propuestas. La diferencia entre la bibliografía básica y la complementaria consiste en que la primera es la bibliografía mínima indispensable que se utiliza para consultar los contenidos planteados en el programa de estudios, la lectura es obligatoria. La segunda está constituida por documentos que permiten profundizar sobre alguno de los temas, ampliar la visión o presentar opiniones alternativas, su lectura es opcional.

Las precisiones analíticas en torno a la bibliografía guardan una estrecha relación con el nivel educativo donde se lleva a cabo el curso. En los niveles de enseñanza media es necesario observar la bibliografía de tal modo que su uso tenga un sentido didáctico, accesible, introductorio y comprensivo.

Habrán de observarse entonces las propuestas significativas de actualidad que se promueven en los textos.

La revisión y análisis de la bibliografía y el material de consulta en un programa de estudios se realiza a reserva de que dichos elementos sean o no utilizados de acuerdo a criterios y estrategias pedagógicas y didácticas de cada docente, a la situación de cada institución escolar y a las distintas dinámicas del proceso educativo.

Educación cívica

Formación de valores

La escuela es un espacio de formación donde se conforman valores; a partir de ellos se desprenden pautas de comportamiento social. Ana Hirsch enuncia que, “un valor es una creencia perdurable de que un modo específico de comportamiento es personal o socialmente preferible a un modo opuesto de comportamiento. Son una concepción de lo deseable [...] que distingue a una persona o grupo social y que influye en la elección de los modos, fines y medios disponibles para la acción” (2001: 183).

La conformación de valores¹³⁰ se encuentra suscrita al contexto socio-histórico. El desarrollo de habilidades tiene como trasfondo la adquisición de valores, puesto que estos son hábitos adquiridos que condicionan actitudes y conductas, son fundamentos ideales que el individuo adquiere y funcionan como criterio para accionar.¹³¹

¹³⁰ “En forma general suele entenderse por valor lo que se valora, lo que se considera digno de aprecio; en este sentido valor se identifica con lo bueno” (Latapí, 2003: 71).

¹³¹ “Desde una orientación funcional, el valor es una abstracción por la cual interpretamos y reproducimos el mundo circundante; es factor que determina nuestro actuar en el mundo y la manera como interactuamos con nuestros congéneres; es elemento constitutivo de nuestra personalidad [...] Los valores, [...] son algo inherente al ser humano; [...] lo que de estos hagamos, va a delinear nuestra existencia en términos de actuación, relaciones y comportamientos” (González: 1998, 12).

Los valores son principios que una comunidad retoma como conductores de la interacción social. Suelen entenderse como algo bueno y deseable; no obstante, el concepto tiene múltiples acepciones.¹³² Aquí se rescata la noción que hace alusión a la aprehensión de buenos hábitos que regulen las relaciones sociales dentro de determinado contexto. La noción de valor se determina como algo que vale por ser deseable para un grupo de personas, y que influye sobre la selección de sus modos, medios y fines de acción. Los valores son relaciones sociales deseables entre la gente. Para Ángel Díaz, “el valor es una relación diferencial entre sujetos sociales concretos y localizados, [...] que se expresa por medio de múltiples vehículos en la práctica social” (Díaz, 2007: 121). Los valores constituyen el componente nuclear de las actitudes que orientan la conducta de los individuos. La generación y transmisión de valores adquiridos en la escuela serán los conductos por medio de los cuales se determina la construcción ciudadana.

Dentro de la disciplina pedagógica los valores se traducen en la intencionalidad de los contenidos curriculares, de las prácticas, y en general de los objetivos del proceso educativo.

“Todas las leyes escolares [...] prescriben fines a la educación y esos fines son en realidad valores [...] pues expresan lo que supuestamente la sociedad en cuestión se propone lograr a través de la educación; es decir, objetivos deseables para desarrollar las capacidades de los

¹³² “La antropología cultural ha destacado la importancia de los valores en el comportamiento de los grupos humanos; los considera como aprendizajes colectivos de ciertas apreciaciones que se comparten por el grupo y rasgos que lo caracterizan. [...] La concepción sociológica de los valores [...] tiende a estudiarlos abstrayéndolos de sus referentes históricos y contextuales. Los sociólogos consideran los valores en dos sentidos: como cualidades propias de algunas realidades sociales [...] que influyen en los comportamientos colectivos, y como valoraciones subjetivas de los grupos sociales. [...] los psicólogos lo definen de diferentes maneras y explican su naturaleza y génesis psíquica con diversos enfoques. Para unos es una “creencia fundamental” localizada en el centro del sistema total de creencias de la persona, acerca de cómo debe comportarse o acerca de algún objetivo de sus existencia que vale la pena conseguir; su núcleo radical sería, por tanto, cognoscitivo” (Latapí, 2003: 72-76).

individuos y promover la identidad, la cohesión y el progreso de la sociedad” (Latapí, 2003: 78).

Así, la educación escolar conlleva valoraciones que se traducen en intenciones u objetivos. María Teresa Yurén enuncia dos vertientes de la conformación de valores en el proceso educativo: la educación en valores que,

“alude a la internalización de normas, actitudes y sentimientos favorables a esos valores, se trataría [...] de un proceso de socialización que surge de las interacciones del educando con sus [...] maestros y compañeros. [...] Educación por los valores, [...] indicaría la objetivación gradual que hace el educando de sí mismo como sujeto, [...] a través de su praxis” (1995: 255).

Enseñar valores no es un simple proceso de transmisión de conocimientos, es un proceso continuo de construcción de competencias, habilidades de pensamiento y actitudes para establecer relaciones deseables en la vida diaria.

Para Armando Rugarcía el principal propósito de la educación será la enseñanza de valores; define “valor” como una razón que condiciona la convivencia humana (2001). En la conformación ciudadana el factor ético,¹³³ es aquel en el que los valores determinan el comportamiento y las relaciones sociales. De este argumento se desprenden dos características esenciales de los valores: Una es que orientan las decisiones, las acciones; dan sentido a los “juicios de valor”, y otra es que afectan las relaciones o la convivencia humana.

Los valores adquiridos durante el proceso educativo dan sentido a las relaciones sociales en la escuela. El objetivo de la educación en valores es

¹³³ “La eticidad [...] implica la unidad dialéctica de la moralidad y la socialidad, del particular con la comunidad, de la asunción íntima y personal de normas con las regulaciones y valores que han sido legitimados socialmente” (Yurén, 2001: 104).

social, se aprenden valores y se aprende a tomar decisiones en función de otras personas. En ello enfatiza Ángel Díaz al argumentar que la noción de valor, desde la perspectiva antropológica y sociológica se encuentra estrechamente relacionada con la pedagogía, pues es imposible separar la educación ética de los procesos de socialización que se establecen durante la educación (2007).

La conformación de valores en el proceso educativo implica la adquisición de actitudes, conductas y posturas para accionar y relacionarse socialmente. De entre los valores ejercidos socialmente se pueden enunciar: la responsabilidad¹³⁴, la solidaridad¹³⁵, la disposición al diálogo¹³⁶, el respeto¹³⁷, la tolerancia¹³⁸, la libertad de expresión¹³⁹ y la participación¹⁴⁰. En el mismo sentido social, Armando Rugarcía (2001) y Lya Sañudo enfatizan en los sentimientos como elementos que se asocian con lo ético y determinan los valores y las decisiones de los individuos.¹⁴¹ Las pautas de comportamiento

¹³⁴ “La responsabilidad social es una aspiración voluntaria, es reconocer y aceptar los compromisos que tenemos con nuestra sociedad. La responsabilidad social es una actitud madura, consiente y sensible a los problemas de nuestra sociedad y es una actitud pro activa para adoptar hábitos, estrategias y procesos que nos ayuden a minimizar los impactos negativos que podemos generar al medio ambiente y a la sociedad”. Responsabilidad social <http://www.seresponsable.com/2012/01/17/definicion-responsabilidad-social/> Consultado en marzo de 2015.

¹³⁵ Luis González la define como: “interdependencia persona-persona y sociedad-sociedad” (1998: 12).

¹³⁶ “El diálogo es esencial para la democracia porque parte del respeto de un interlocutor al otro y de la decisión de tomarlo en serio. Tomarlo en serio significa primero oír y luego ponderar lo que se oye y medirlo de acuerdo con un sincero criterio de verdad y no de simpatía o antipatía” (González, 1998: 15).

¹³⁷ Entendido como “reconocer que como personas tenemos dignidad e integridad, que hay que cuidar y desarrollar” (Robles y Cruz, 2003: 50).

¹³⁸ “El derecho a expresar puntos de vista diferentes” (Salazar y Woldenberg, 1997: 40)

¹³⁹ La libertad, expresada según Luis González, como el libre albedrío de profesar convicciones substanciales (1998: 14).

¹⁴⁰ “Participar, en principio, significa tomar parte: convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una persona. Pero también significa compartir algo con alguien, [...] De modo que la participación es siempre un acto social: nadie puede participar de manera exclusiva, privada, por sí mismo” (Merino, 1997: 9).

¹⁴¹ Lya Sañudo, considera que el termino valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas alternativas (1998, 42).

referidas como valores, en mucho tienen que ver con los sentimientos, pues son adquiridos a partir de relaciones sociales. Entender y refinar los sentimientos se convierte en un imperativo para reorientar valores, acciones y decisiones.

Los valores ejercidos socialmente tienen su sustento en el principio ético que rige las relaciones cotidianas. “La ética cívica [...] remite a los mínimos morales en los que todas las personas están de acuerdo, en los que todas se ven reconocidas e incluidas, con independencia de sus creencias, preferencias, identidades, tradiciones y particulares proyectos de vida”. (Gutiérrez, 2007: 192). Éstos mínimos morales condicionan las relaciones sociales que permiten adquirir valores normativos compartidos, con el objetivo de salvaguardar el entorno social.

Así, por ejemplo, la solidaridad es la interdependencia respetuosa entre personas. En relación con el proceso educativo, las experiencias solidarias son actividades pedagógicas que tienen un fin comunitario. La libertad hace referencia al respeto de cada hombre en la práctica de sus propias convicciones. La libertad es una acción responsable de los educandos al descubrir su propio *yo* y las posibilidades de correspondencia y crítica con los objetos educativos. La libertad se expresa en la voluntad individual con respecto a la voluntad colectiva.

El diálogo, visto como relación interpersonal sustantiva, es otro principio de la educación. Se dialoga para hacer cosas en común, siempre buscando los mínimos necesarios para que sea posible el bienestar de una comunidad. Se dialoga también para superar las diferencias y establecer las coincidencias en una idea. La asociación viene como consecuencia de la libertad y el diálogo, ya que cuando se profesan convicciones, se respetan y se consensan, se piensa en la asociación como vehículo de organización y de participación.

La tolerancia se entiende como la disposición y atención a las opiniones, creencias y conductas de los demás. En la educación, la tolerancia supone que se adquieran competencias sociales que faciliten la comunicación, el dialogo, la empatía, la aceptación de las diferencias y el respeto. Del mismo modo, la participación en el proceso educativo será el conducto por medio del cual los sujetos tomen parte de las discusiones y acciones en la búsqueda de soluciones o acuerdos. En el entorno escolar, la responsabilidad social se traduce como la capacidad de cumplir los compromisos educativos no sólo de manera individual, sino colectivamente. Es un compromiso social que propicia la confianza entre los sujetos.

En la conformación de valores, la escuela no sólo se encargará de la transmisión de conocimientos, sino del “desarrollo de competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social en las que requieren tomar decisiones que involucran una toma de postura ética o la formulación de juicios de valor” (Gutiérrez, 2007: 19). Este aprendizaje integra habilidades intelectuales y cognitivas; actitudes y prácticas que habilitan a los individuos para convivir y resolver problemas en distintas situaciones. Este conjunto de habilidades, experiencias y prácticas se puede definir como formación de competencias donde, por competencia se entiende, “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación” (Perrenoud, 2002: 7). La adquisición y aprehensión de valores también se vincula con la conformación de la identidad. Para María Teresa Yurén las pautas conductuales tienen que ver con una cultura académica y con una cultura regional (1995).

Existe un nexo entre la educación y la ética, o más precisamente una relación causal donde la educación determina la conformación de valores éticos. Si se asume que educar es formar y dirigir la personalidad hacia una

dirección y de una determinada manera, entonces el proceso educativo se encuentra lleno de intencionalidad.

Pablo Latapí reflexiona sobre la relación que existe entre la educación y la conformación de valores; así también expone algunas consecuencias de la educación ciudadana derivadas de conjuntar la democracia con la moral. Para el autor la democracia tiene un sentido social¹⁴² y coincide con Armando Rugarcía al señalar que la democracia es una construcción moral que tendrá como consecuencia que la educación sea necesariamente una formación de la conciencia moral. Sostiene que en el plano ético, nace tanto la moral individual como la colectiva y de ahí se derivan las conductas sociales. El orden de lo moral interesa cuando entra en escena el “otro”, como un símbolo de “mi mismo” y como fundamento de nuestra responsabilidad social. Es ahí donde se encuentra la dimensión ética. María Teresa Yurén (1995) y Samuel Arriarán (2001) comparten la postura de que la educación deriva en la conformación de valores éticos.¹⁴³

Escuela y educación cívica

Como agencia de socialización, a la escuela se le ha adjudicado la tarea de formar individuos en valores, competencias y habilidades para el ejercicio ciudadano. “Ser ciudadano exige la adquisición de un conjunto de virtudes, la identificación con un conjunto de valores sin los que el mantenimiento de un orden social liberal y democráticos se hace insostenible” (Mougan, 2003: 164).

¹⁴² “En este sentido social, democracia expresa un sentido de relaciones humanas y de convivencia, la aceptación de reglas comunes, [...] la negociación razonada de los conflictos [...] Es la democracia como forma de vida” (Latapí, 2001: 123).

¹⁴³ La educación debe repensar la dimensión de la eticidad y que además éstos deben estar ligados al contexto social para ponerlos en práctica. “Una educación conforme a valores tendrá entonces que definirse en función de un proyecto de sociedad” (Arriarán, 2001: 288).

El campo de acción de los valores estará entonces en la escuela como un espacio donde se sitúan relaciones sociales entre sujetos. La escuela, como agencia de socialización estructura saberes, prácticas y valores, que inciden en la formación de los sujetos, lo cual es propio de la dinámica de integración social. Para Pablo Francisco Di Leo,

“la escuela media pública, [...] sigue siendo [...] la única institución estatal en las que muchos jóvenes transcurren, diariamente, un tiempo considerable. Este hecho la convierte en un espacio estratégico para abordar, [...] los complejos procesos de construcción identitaria de los sujetos, su integración social y constitución como ciudadanos” (Di Leo, 2009: 68).

La escuela funge como un espacio donde se reafirma la identidad colectiva, por un lado; por otro, juega un papel sustantivo en la enseñanza de los valores y del ejercicio ciudadano. De manera ideal, la formación cívica de los ciudadanos depende: “de la existencia de sujetos moralmente autónomos, dispuestos a participar en la vida pública, a actuar de manera comprometida en el mejoramiento de la vida social y capaces de convivir, [...] conforme a reglas sustentadas en el principio de que todas las personas son iguales en dignidad [...] en derechos y oportunidades (Gutiérrez, 2007: 13).

En este sentido, la formación cívica funge como un principio básico de las instituciones escolares.

La escuela es también valorizada en función del aprendizaje de prácticas conductuales, como la disciplina, la responsabilidad, la obediencia y el respeto. En esta dinámica,

“es posible entonces, reconocer una racionalidad técnica, como enfoque de educación ciudadana, al promover una conducta de carácter adaptativo y condicionado. [...] el sentimiento de identidad

propio del ser ciudadano se vincula más bien a la obediencia y respeto a la autoridad, y con escasa asunción de responsabilidades que permitan una mayor autonomía” (Inzunza, 2003: 169).

En cualquiera de los casos se encuentra inscrita la educación cívica, ya sea que esta tenga más un carácter informativo y de formación de los valores ciudadanos, o que tienda más a la práctica del ejercicio cívico.

El cometido de la educación cívica es construir un sistema de principios, de valores y habilidades que permitan discernir y decidir. Esto se refiere a la necesidad promover competencias que fomenten la construcción ciudadana, en las instituciones educativas. La tarea de la escuela es por tanto, promover el desarrollo de competencias cívicas, entendidas como el conjunto de recursos cognitivos, motivacionales e instrumentales que puedan ser movilizados para enfrentar problemas de diversa índole. El desarrollo de competencias cívicas, en la escuela, permite a los alumnos tomar decisiones, establecer juicios de valor y participar eficazmente en asuntos colectivos; en suma, ser sujetos activos en la vida cívica.¹⁴⁴

Las asignaturas que incorporan el aprendizaje de capacidades para resolver alguna situación de la vida cotidiana, también son llamadas transversales o temas transversales.¹⁴⁵

¹⁴⁴ José Luis Gutiérrez enuncia algunos factores que son necesarios para el desarrollo de la educación cívica: “Conocimiento y cuidado de sí mismo; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y aprecio de la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de justicia; comprensión y aprecio por la democracia” (Gutiérrez, 2007: 57-58).

¹⁴⁵ Suponen una articulación entre distintos campos del conocimiento, “consiste en aprovechar las temáticas y las situaciones de aprendizaje de las demás asignaturas y ámbitos de conocimiento para reforzar una de ellas” (Gutiérrez, 2007: 21). Se entiende entonces que como contenidos curriculares, los temas transversales tienen la función de ocuparse de problemáticas sociales actuales y cotidianas, relacionar a la escuela con la realidad cotidiana, fomentar las capacidades intelectuales de los estudiantes con sus capacidades sociales, políticas, cívicas y éticas, y promover la educación.

Currículo y educación cívica

El cometido de la educación es la formación integral de los individuos, en este sentido la educación cívica tiene como finalidad la formación o desarrollo de valores entre los educandos.

De entre las consecuencias educativas que ha traído la democracia en México, Pablo Latapí menciona la introducción de la asignatura *Formación Cívica y Ética* al currículo; no obstante sugiere que el conocimiento del civismo debiera trascender más allá de la información acerca de nuestras instituciones, de las leyes, de los derechos y obligaciones y del sentido de identidad nacional, a vivencias y ejercicios de participación, diálogo, solidaridad, organización, etc. (2003). Adicionalmente, sostiene que la educación para la democracia debiera confinarse a la asignatura de civismo vinculada a la formación moral (2001). Coincide con Armando Rugarcía (2001), José Matías Romo (2005)¹⁴⁶ y José Bonifacio Barba (2000) en enlazar a la escuela y a la comunidad en un compromiso moral, ético y ciudadano.

La educación cívica está basada en la formación de competencias del sujeto individual, en la moral del sujeto y en su responsabilidad para la convivencia; la formación ética se concibe como parte del proceso de socialización escolar y en este sentido, la construcción ciudadana de los estudiantes, como el conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico asume un papel fundamental. No obstante, existen coincidencias al afirmar que la escuela ha desatendido la formación cívica y ética.¹⁴⁷

¹⁴⁶ El autor sostiene que *la juventud es una etapa clave donde se constituye la identidad y la personalidad y expone que el juicio moral es un pronóstico de la conducta*. Enuncia que la falta del desarrollo del juicio moral de nivel posconvencional, se debe a factores del medio escolar, como el ambiente académico, las estrategias didácticas utilizadas en el salón de clases, la relación alumno-alumno y también la relación maestro-alumno. Concluye en que los alumnos de bachillerato se encuentran en el nivel convencional de desarrollo moral, donde se estima una orientación hacia la ley y el orden para resolver los problemas.

¹⁴⁷ Sobre los valores éticos y morales de los jóvenes, La Encuesta Nacional de Valores en Juventud, en su apartado sobre los valores y cosmovisiones de los jóvenes, referentes al ejercicio ciudadano, enuncia que, sólo un 4.5% de los jóvenes considera que los problemas sociales sean algo prioritario. Aspectos como el

La formación cívica durante el proceso educativo se observa en el proyecto curricular que es donde generalmente se establecen los objetivos y contenidos de aprendizaje, y también en el ejercicio cívico, que son prácticas aprendidas en la cotidianidad de la vida escolar. Para José Luis Valdés los valores cívicos que se encuentran arraigados entre los jóvenes son principalmente la *libertad*, la *responsabilidad*, la *confianza*, la *solidaridad* y la *verdad*; cabe desatacar que los jóvenes también mencionan a las *normas* como valores que guían su vida colectiva (2001). Valores mencionados como la responsabilidad y la solidaridad enfatizan el modelo cívico de construcción ciudadana; no obstante, los jóvenes refieren aspectos sociales, familiares y normativos cuando enuncian valores; quiere decir que aunque curricularmente esté establecida la formación en valores cívicos y democráticos, éstos no han logrado concretarse como “guías” de desempeño social. Los valores se transmiten como información, como conocimientos a adquirir más que como prácticas colectivas.

Felipe Tirado y Gilberto Guevara discuten sobre la formación cívica de jóvenes escolares y consideran a ésta de forma ideal como un *deber ser* que promueve el desarrollo de competencias tanto morales como éticas para la buena convivencia social.¹⁴⁸ Consideran que el deterioro de la convivencia y la cohesión social son factores que merman la formación cívica. Uno de los problemas de la formación cívica se refleja en la capacidad cognitiva de los estudiantes, pues no reconocen hechos de opiniones. Establecen que el

deterioro ambiental, la desigualdad, los valores morales y la desconfianza, aparecen en los últimos lugares, con porcentajes de 7.1%, 6.1%, 4.7% y 2.9% respectivamente. <http://www.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/envaj/pdf/9-cosmovisiones.pdf>

¹⁴⁸ La formación cívica, “debe promover el comportamiento civilizado y ético, desarrollar el sentido de la democracia y educar a una ciudadanía que promueva la convivencia y la cohesión social indispensables para la vida civilizada. La formación cívica [...] se manifiesta en las actitudes y acciones de la vida cotidiana, en todos los ámbitos en que acontece la actividad humana, forma parte de la cultura. [...] una institución que particularmente debe atender esta responsabilidad es la escuela, en tanto, como lo señala Barba (2005: 9), la educación es, por naturaleza, una cuestión de valores, un proceso de formación moral” (Tirado y Guevara, 2006: 996).

respeto es el valor más mencionado por los estudiantes, el cual denominan como elemento primordial para la convivencia social (2006).

La formación cívica, vista como el desarrollo de competencias morales y éticas, como el aprendizaje de prácticas ciudadanas y como la aprehensión de valores, se estima como un proceso de aprendizaje más práctico y experimental, que lineal y de transmisión de información. Si el currículo formal dista de lo que realmente acontece en el espacio escolar, resulta irrelevante. La adquisición de valores es consecuencia indirecta derivada del proceso educativo, inmersa en el currículo oculto (Zárate, 2001). Por ello es importante que los objetivos curriculares sean congruentes con las prácticas cotidianas escolares, no obstante, la investigación en México ha prestado menos atención a las actitudes y valores que se desarrollan en el ámbito escolar, que a los resultados académicos.

Los valores son las herramientas sociales por medio de las cuales se conforman unas u otras pautas de comportamiento entre los individuos. José Matías Romo las define como cualidades o competencias (2005), José Luis Valdés como guías (2001) y Felipe Tirado y Gilberto Guevara como actitudes o acciones (2006). De cualquier manera, estos conductos de comportamiento social describen las características de la conformación ciudadana.

La institución educativa es un espacio donde, a partir de un proceso de enseñanza y aprendizaje, se generan valores cívicos (morales, éticos y sociales) que sostienen los criterios, las preferencias y las acciones de la conducta. La conformación de las prácticas cívicas en el espacio escolar para Aurora Elizondo se establece a partir de dos referentes: uno que posiciona a la ciudadanía como oficio y no como estatus¹⁴⁹ y otro que concibe a la

¹⁴⁹ “La ciudadanía es sobre todo un pensar-hacer arraigado en la esfera de los asuntos humanos, es un modo de ser [...] conformado en un hacer cotidiano estructurado en función de las instituciones sociales vigentes. La ciudadanía es una actividad práctica, un oficio, no un estatus otorgado, y por ende la educación política es

educación cívica como el derecho a la participación. Así, se entiende al ciudadano como un individuo investido de identidad política compartida, cuya participación colectiva se convierte en compromiso cívico.

Aunque el derecho a la participación y la práctica, son ejes fundamentales de la educación cívica, las relaciones que se gestan en la escuela son jerárquicas, lo que genera desconfianza en la institución y hace imposible la participación de los estudiantes en la construcción de reglas para la convivencia (Elizondo 2000). La postura de la autora coincide con el argumento de la cultura política en México, en cierta medida contrapuesto, que enuncia que, aun cuando se vislumbra la conformación de valores democráticos, se siguen reproduciendo viejas prácticas autoritarias, asociadas al poco conocimiento de la política, y con formas de participación conservadoras. En cuanto a la socialización escolar, esta ha generado desconfianza en la política y en lo político, poca participación y dependencia.¹⁵⁰

Stella Araújo, María Teresa Yurén, Marcos Estada y Miriam de la Cruz reconocen que el sustantivo “formación” alude a amplias expectativas sobre la adquisición de habilidades, actitudes y competencias que deben adquirirse en la práctica social. Así, se presume que el proceso educativo permitiría más que la reproducción de los comportamientos, la generación de éstos. Con respecto a los conceptos de “cívica y ética”, estos se determinan como la obtención de valores que orientan el desarrollo de la personalidad moral de los educandos. La formación ciudadana entonces, se construye a partir del desarrollo de la personalidad sociomoral. Adicionalmente, los

un proceso de conformación permanente con base en el cual se construyen determinadas identidades sociales (Elizondo, 2000: 116-117).

¹⁵⁰ García y Villena, 1992 y Segovia, 1975.

autores enuncian que es el valor del *respeto* el más significativo para la convivencia social de los estudiantes jóvenes (2005).

La educación cívica y ética, plantea en los objetivos y contenidos curriculares, la formación del ciudadano para la democracia como forma de vida¹⁵¹; a la escuela se le asigna la gran responsabilidad de formar ciudadanos, sin embargo, los valores y actitudes formativas aparecen más como temas a tratar que como competencias a adquirir o prácticas a desarrollar.

En el proceso educativo la formación en valores tiene una relación dialéctica; donde lo institucional y normativo se retroalimenta con la informalidad del espacio escolar y con las significaciones colectivas; donde se adquiere disciplina, pero también donde se desarrolla el juicio y la identidad; donde se generan relaciones de convivencia y donde se promueven aprendizajes que no necesariamente son objetivos del programa de estudios.

Ángel Díaz enuncia que,

“los valores, [...] no deben ser interpretados únicamente como principios constituyentes de las instituciones humanas, sino como formas de operar dentro de ellas: la sociedad no se hace a imagen y semejanza de los valores declarados [...] por los agentes, sino que son estos valores declarados los que se construyen en un contexto institucional que los desborda” (2007: 128).

¹⁵¹ “[...] Tiene un propósito esencialmente formativo [...] se incluyeron nuevos contenidos que hacen posible la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad [...] tiene como objetivo general proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en sociedad” (SEP, 1999: 1-3). Respecto a la dimensión democrática, aunque los objetivos de las asignaturas sobre Formación Cívica y Ética dictan que la democracia debe ser entendida como forma de vida y como condición de convivencia, se concibe más como representación, participación electoral y derecho al voto. En menor grado y de manera muy difusa la democracia es entendida por los estudiantes como la búsqueda del consenso. La ciudadanía es asociada por los estudiantes con formar parte de un colectivo donde se otorgan derechos y obligaciones a los individuos y compartir ya sea un territorio, una cultura o un marco jurídico. Los alumnos no consideran que su participación sea efectiva ante los problemas de la comunidad. Al respecto de los resultados curriculares de la asignatura, se observa que ésta poco ha contribuido en la formación de la participación, el diálogo y el acuerdo. (Araújo, Yurén, Estada y De la Cruz, 2005).

Aun cuando los planes de estudio proporcionan experiencias encaminadas a fomentar a los alumnos al compromiso social, son insuficientes, o no logran contrarrestar la influencia de los valores propios de los sujetos (religiosos, ocupacionales, políticos) (Zárate, 2001). Otros estudios muestran como los valores de los estudiantes jóvenes se vinculan a la convivencia social.¹⁵²

Al respecto, la propuesta de formación cívica y ética para la conformación ciudadana sería fomentar en los estudiantes saberes más prácticos que teóricos; fomentar el desarrollo de habilidades tales como la reflexión, la crítica, la argumentación y la participación; construir espacios donde sea posible el ejercicio cotidiano ciudadano; e incluir como actividades de aprendizaje la detección y soluciones de problemas reales y cercanos a la comunidad donde habitan.

La conformación de valores, en la EMS en México ha sido un proceso en cierta medida contradictorio entre los objetivos educativos e institucionales en general, y las expectativas pedagógicas particulares para la formación cívica. Los conflictos están asociados a políticas educativas, planes de estudio, contenidos, propósitos, métodos de enseñanza, entre otros.

¹⁵² Alma Herrera (2001) muestra que aquellos valores vinculados al compromiso social y a la participación política ocupan los lugares más bajos. Así también, los relacionados con el civismo (la ley, el orden, el patriotismo, el nacionalismo, la política y la solidaridad). Judith Pérez (2001) concluye que las formas de relación que se generan en el aula no llegan a ser contextos comunicativos, sino más bien sólo de transmisión de conocimientos del maestro al alumno, por lo que no se alcanza una formación en valores cívicos y democráticos.

III. PROGRAMA DE ESTUDIO FILOSOFÍA I. FILOSOFÍA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Apartado metodológico

Las categorías, dimensiones, variables e indicadores de la investigación sobre el *proceso educativo* y la *construcción ciudadana*, ilustran los elementos de observación y análisis en el trabajo empírico. Los objetos y sujetos de investigación son el objetivo que constituye el fundamento real donde se conectan los hechos; los componentes de este objetivo de investigación están integrados y relacionados entre sí. Las técnicas de observación y recolección de información que se utilizan son, 1) la observación, 2) la entrevista, 3) la encuesta y 4) la sesión de grupo focal.

La construcción de instrumentos¹⁵³ tiene como finalidad recabar información empírica, que se sustente en la estructura conceptual que ha sido definida y en la delimitación del objeto de estudio. La evidencia empírica constituye fuentes de información que contribuyen al análisis. De esta manera, la elaboración de instrumentos para el trabajo de campo: observaciones, entrevistas, cuestionarios; responden a intenciones específicas, se construyen a partir de lo que se pretende encontrar.

La investigación se define como estudio explicativo, ya que tiene por objetivo responder a las causas de los fenómenos sociales que se analizan. El interés está en explicar cómo ocurren los procesos de socialización y educativo, y la construcción ciudadana en jóvenes bachilleres y cómo las variables están relacionadas. Aunque este estudio se define en esencia explicativo, contiene elementos exploratorios, descriptivos y correlacionales.

¹⁵³ Anexo: Instrumento 1. Entrevista para el docente, Instrumento 2. Cuestionario para el alumno, Instrumento 3. Entrevista para los alumnos (grupo de enfoque).

Las técnicas de recolección de información y datos que se emplean son: la revisión documental de las fuentes de información primaria¹⁵⁴; la encuesta¹⁵⁵ realizada a partir de un cuestionario¹⁵⁶ que contiene preguntas y enunciados de opción, de categorización y de jerarquización, y que se aplica a estudiantes del último semestre del bachillerato del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec, que cursaron la asignatura referida; la entrevista semiestructurada¹⁵⁷ realizada a partir de un cuestionario con tópicos referentes al proceso educativo y la construcción ciudadana, aplicada a *informantes clave* o *expertos*, es decir, a los docentes de la asignatura; y la guía de tópicos¹⁵⁸ para realizar la entrevista semiestructurada a un *grupo de enfoque* o *debate* de estudiantes del plantel.

Para recopilar información de informantes clave, es decir, de los académicos y docentes, se utiliza un modelo de cuestionario para entrevista

¹⁵⁴ La revisión documental permite tener idea de las características y el desarrollo del proceso que se está investigando y también de disponer de información que confirme, haga dudar o refute las hipótesis que se tratan de comprobar. Los documentos que pueden tomarse como fuentes de información y análisis son: actas, programas, informes, libros, imágenes, folletos, entre otros.

¹⁵⁵ La encuesta consiste en recopilar información sobre una parte de la población que se estudia denominada *muestra*. Esta información radica en datos generales, opiniones o respuestas a preguntas formuladas sobre los indicadores que se pretende explorar. La información recogida se emplea para un análisis cuantitativo con el fin de identificar y conocer la magnitud del problema de investigación.

¹⁵⁶ Es un instrumento de recolección de información que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables por medir (Cortés, 2012: 89).

¹⁵⁷ La entrevista es un método utilizado para realizar estudios exploratorios, en esta se requiere de un informante clave que proporcione información que sirva para efectuar un análisis cualitativo del problema. La guía de entrevista puede contener preguntas abiertas o temas por tratar, los cuales derivan en indicadores que se desean explorar. Las entrevistas *semiestructuradas*, “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados [...] Las entrevistas *abiertas* se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández, 2010: 418).

¹⁵⁸ Los grupos de discusión o grupos focales se utilizan como técnica para recuperar saberes (datos) y para generar procesos de reflexión sobre algún asunto o problema de conocimiento (Montero, 2009). El producto que se obtiene de la conversación grupal es un conjunto de narrativas. Los grupos de enfoque se componen por no más de 10 sujetos. El método de recolección de datos a partir del grupo de enfoque consiste en la reunión de un grupo de participantes que conversen en torno a varios temas. El objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos. En ésta técnica de recolección de datos, “la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) [...] Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos y los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (Barbour, 2007 en Hernández, 2010: 426).

semiestructurada, que contiene tópicos sobre los elementos de análisis del programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía (Ver Anexo. Instrumento 1. Entrevista para el docente).

El cuestionario que se diseñó para la población estudiantil, contiene elementos de análisis del programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía específicamente. Consta de 17 preguntas o enunciados de los cuales se desprenden 87 variables o ítems (Ver Anexo, Instrumento 2. Cuestionario para el alumno).

Para la selección de la muestra del grupo de debate se recurrió a participantes voluntarios, ya que las personas que se proponen como participantes pueden tener el entusiasmo de responder satisfactoriamente a los tópicos y las preguntas del estudio. La finalidad que tiene la reflexión colectiva puede generar la discusión de temas polémicos, el planteamiento de nuevas interrogantes y la exposición de posturas personales. Para el grupo de debate se diseñó un cuestionario a manera de guía de tópicos para discutir los elementos de análisis (Ver Anexo. Instrumento 3. Entrevista para los alumnos. Grupo de enfoque).

Objetos y sujetos de observación

Documentos

Los documentos son fuentes de información documental primaria. El documento que se revisa es el programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía del Colegio de Bachilleres. Del programa curricular se revisan los objetivos generales, los objetivos específicos y los objetivos de cada bloque; los contenidos o temáticas, las estrategias de enseñanza sugeridas, que son aquellas actividades o prácticas recomendadas y llevadas a cabo por el docente para la transmisión del conocimiento y la enseñanza de la asignatura; las actividades de aprendizaje, que son las

acciones realizadas por los estudiantes durante la impartición de la asignatura; las estrategias de evaluación, y la bibliografía y materiales de consulta, es decir, aquellos libros, textos, documentos, monografías, referencias electrónicas, etc., que contribuyen con el aprendizaje de los contenidos. Estos elementos permiten realizar un diagnóstico de cómo se lleva a cabo el proceso educativo para la construcción ciudadana.

Los elementos del programa de estudio se relacionan para su análisis con los sujetos, estos son los docentes y los estudiantes específicamente del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec, quienes impartieron y cursaron la asignatura de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía. El programa de estudio corresponde a la asignatura de primer semestre del área académica de Filosofía del Colegio de Bachilleres. Las asignaturas de los primeros semestres generalmente se conciben como de formación básica y buscan introducir al estudiante en las respectivas disciplinas y temáticas.

Docentes

Los docentes son profesionales que se dedican a la enseñanza de una determinada área de conocimiento o asignatura. En esta investigación, los sujetos informantes son los académicos y docentes que estuvieron a cargo de la elaboración y el diseño del programa de estudio institucional, particularmente de la academia de Filosofía del Colegio de Bachilleres, y los profesores del grupo de estudiantes inscritos del Colegio de Bachilleres que impartieron la asignatura, es decir, los docentes encargados de la asignatura y la clase. Los docentes pueden definirse como *expertos o informantes clave*.

Los informantes clave, que comparten experiencias educativas, pedagógicas y didácticas son los siguientes:

Docente Pedro Montalvo Piedra, coordinador del Colegio de Filosofía del Colegio de Bachilleres (contribuyó a la elaboración del programa).

Docentes Israel Velasco Cruz, coordinador del área de Filosofía del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec, y Teresita García González, profesora de asignatura de Filosofía del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec (grupo que contribuyó a la elaboración del programa e impartió la asignatura).

Docentes Ricardo Salvador Trejo Reyes, profesor de asignatura de Filosofía del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec, Miguel Díaz Martínez, profesor de asignatura de Filosofía del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec, Juan Alfredo Copado Hernández, profesor de asignatura de Filosofía del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec y Blanca Margarita Castillo González, profesora de asignatura de Filosofía del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec (grupo que impartió la asignatura).

Estudiantes

Los estudiantes de bachillerato son jóvenes inscritos en el Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec, son alumnos de sexto semestre que en 2014, en su primer semestre, cursaron la asignatura de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía. Para determinar el número de casos (muestra) o los sujetos de investigación, se recurre a tres factores: 1) la capacidad operativa de recolección y análisis, 2) el entendimiento del fenómeno (el número de casos que permitan responder a las preguntas satisfactoriamente hasta el punto de saturación de información) y 3) la naturaleza del fenómeno de análisis.

El Plantel 19 Ecatepec, atiende al 3% de la matrícula del Colegio de Bachilleres, para el año 2012 contaba con una población de 2,452 alumnos inscritos.¹⁵⁹ Se estima que la mitad de esta población se concentra en el turno matutino y la otra mitad en el turno vespertino, así la población para cada

¹⁵⁹ Op. Cit., Colegio de Bachilleres b (2013), p. 2.

turno sería de 1226 estudiantes aproximadamente. Esta población se divide por semestres académicos, así, en este ciclo escolar existen tres generaciones de estudiantes en el plantel. De acuerdo a estos datos, la población que interesa es la que cursó el último semestre (sexto semestre) del bachillerato y que cursó además en primer semestre la asignatura de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía. Esta población se estima en 817 alumnos distribuidos en ambos turnos.

La población estudiantil para 2014 se estimaba en 2,699 estudiantes,¹⁶⁰ así, de acuerdo a los criterios antes mencionados, la población de intereses se calcularía en 899 estudiantes.

Con el objetivo de hacer viable la investigación empírica, se seleccionó una *muestra* representativa de estudiantes, que en esencia se considera un subgrupo de la población.¹⁶¹ Se define como una muestra no probabilística, donde la elección de los elementos está relacionada con las características de la investigación. La muestra de la población de estudiantes del Plantel 19 Ecatepec para el cuestionario estadístico se concertó en 215 estudiantes, teniendo en cuenta los criterios antes citados: 1) capacidad operativa, 2) entendimiento del fenómeno y 3) naturaleza del fenómeno.

Así también, se recurrió a un grupo de enfoque compuestos por 10 estudiantes de sexto semestre del turno matutino que cursaron la asignatura de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía en primer semestre. El objetivo de este grupo de debate fue generar un diálogo colectivo, una interacción para analizar información, conocimientos, posturas, ideas,

¹⁶⁰ Colegio de Bachilleres (2014), Colegio de Bachilleres. Plantel 19 Ecatepec. 1979-2014, 35 años. Pionero educativo en el cerro del viento, Colegio de Bachilleres, México.

¹⁶¹ “La muestra se define como una parte de la población que contiene teóricamente las mismas características que se desea estudiar en ella. La importancia de la muestra es que los resultados obtenidos se generalizan hacia la población, según los niveles de confianza y precisión especificados en el cálculo del tamaño de la muestra” (Cortés, 2012: 63).

opiniones y prácticas de los estudiantes jóvenes bachilleres. Para la selección del grupo de enfoque se recurrió a participantes voluntarios.

Categorías, dimensiones, variables e indicadores

Para la observación y el análisis empíricos de la investigación del proceso educativo y la construcción ciudadana de jóvenes estudiantes bachilleres se estiman dos categorías generales: el *proceso educativo* y la *construcción ciudadana*, de ellas se derivan dimensiones, que para el caso del proceso educativo se determinan como la *trayectoria curricular o currículo* y los *proceso didáctico-pedagógicos, práctica docente*; y para la construcción ciudadana en tres más: el *estatus jurídico-político*, el *modelo de vida cívico* y las *competencias para participar en un sistema democrático*. De estas categorías y dimensiones se desprenden además variables e indicadores, todo ello conjuntado a partir del marco teórico elaborado. Los elementos de análisis se enuncian a continuación:

Elementos de análisis del Proceso Educativo y la Construcción Ciudadana

CATEGORIAS	
PROCESO EDUCATIVO	CONSTRUCCIÓN CIUDADANA
JUVENTUD	JUVENTUD
DIMENSIONES	
- Trayectoria curricular o currículo. - Procesos didáctico-pedagógicos. Práctica docente.	- Estatus jurídico-político. - Modelo de vida cívico. - Competencias para participar en un sistema democrático.
VARIABLES	
1. Educación cívica. Valores	1. Ciudadanía jurídico-política. 2. Ciudadanía cívica. 3. Ciudadanía democrática. Valores

INDICADORES	
<p style="text-align: center;">PROGRAMA DE ESTUDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa del plan de estudios e institucional COLBACH <li style="padding-left: 20px;">Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía - Programa del docente - Objetivos - Contenidos - Metodología - Estrategias de enseñanza - Estrategias de aprendizaje - Evaluación - Bibliografía 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos de leyes y normas. - Conocimiento de derechos y obligaciones ciudadanos. - Conocimiento del ejercicio ciudadano. - Práctica de derechos y obligaciones ciudadanos, y ejercicio ciudadano. - Convivencia social y pertenencia a la comunidad. - Desarrollo de competencias cívicas. - Desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. - Conocimiento de derechos y obligaciones ciudadanos. - Práctica de derechos y obligaciones ciudadanos, y ejercicio ciudadano. - Confianza, adhesión y satisfacción democráticas. - Participación democrática.

Cuadro 1. Fuente: Elaboración propia

A partir del programa de estudio se busca establecer si el proyecto curricular formal-escrito, estima la construcción ciudadana como objetivo de aprendizaje para los estudiantes bachilleres; así también cómo, en qué medida y a partir de cuáles elementos atienden a la enseñanza teórica y práctica de la ciudadanía. Las características de la formación ciudadana de los jóvenes estudiantes bachilleres se interpretan de acuerdo a los elementos del plan curricular y al proceso que deriva de él (prácticas, experiencias, significaciones, expectativas, ideas). Es a partir del currículo y de los procesos didáctico-pedagógicos que se conforma la ciudadanía; ésta puede inclinarse al estatus jurídico-político, al modelo cívico o al conjunto de competencias para la participación democrática.

Programa para la Construcción Ciudadana del Colegio de Bachilleres

La educación para la ciudadanía es el conducto por el cual se aprenden y consolidan pautas de comportamiento cívico y social; estas pautas han sido

referidas como valores, los cuales sostienen los criterios, las preferencias y las acciones de la conducta tanto individual, como grupal. Se estima que es durante el proceso educativo que se efectúa y consolida la formación en valores morales, éticos y cívicos. Esta constitución tiene distintos grados de adhesión, de acuerdo a las particularidades de cada contexto educativo, de los estudiantes y de los elementos y factores de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta integrada en planes y programas de estudio, que contribuya a la construcción ciudadana de los jóvenes bachilleres, estriba en la incorporación de asignaturas que estimulen el conocimiento, la práctica cívica y el ejercicio ciudadano en las relaciones cotidianas de los sujetos del proceso educativo. El desarrollo de los contenidos del programa, será la herramienta que permita desarrollar las virtudes ciudadanas.

Observar y analizar del programa de estudio de formación ciudadana, se justifica a partir del impacto de algunos datos sobre la conformación ciudadana en el sector juvenil. La Encuesta Nacional de Valores en Juventud, en su apartado sobre los valores y cosmovisiones de los jóvenes, refiriéndose al ejercicio ciudadano, enuncia que, sólo un 4.5% de los jóvenes considera que los problemas sociales sean algo prioritario.¹⁶² Problemáticas como el deterioro ambiental, la desigualdad, los valores morales y la desconfianza, aparecen en los últimos lugares, con porcentajes de 7.1%, 6.1%, 4.7% y 2.9% respectivamente.¹⁶³ La falta de educación según el 14.3% de los jóvenes es el principal problema del país.¹⁶⁴

¹⁶² IMJUVE, IJ, UNAM, (2012), Encuesta Nacional de Valores en juventud. Valores y cosmovisiones. <http://www.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/envaj/pdf/9-cosmovisiones.pdf> Consultado en julio de 2015.

¹⁶³ *Ibíd.*, IMJUVE, IJ, UNAM, (2012).

¹⁶⁴ SEP, Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, Resultados Generales http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/Encuesta_nacional_de_valores_en_juventud.pdf Consultado en julio de 2015.

Los factores mencionados reflejan un escaso interés de los jóvenes en el ejercicio ciudadano, desconfianza en lo político o en los actores políticos y poco involucramiento en la vida colectiva. Los jóvenes mexicanos, en general, mencionan estar “*poco*” o “*nada*” (89.6%) interesados en la política. Estas percepciones respaldan el argumento de que los jóvenes presentan una extendida apatía hacia la política. Un 26.4% de los jóvenes manifiestan participar en aspectos políticos sólo por obligación.¹⁶⁵

En relación al proceso educativo y particularmente en los jóvenes estudiantes del Colegio de Bachilleres, se estima que 53.6% de los estudiantes se consideran hábiles para aprender *Formación Cívica y Ética*, en contraste con asignaturas como *Español* y *Geografía* donde la habilidad de aprendizaje es mayor, de 65.8% y 54.4% respectivamente.

Solo 1.5% de los estudiantes de la institución participa políticamente, mientras que su participación en eventos de otra índole es mucho más significativa: deportivos (47.1%), artísticos (15%) y religiosos (14.5%). Del mismo modo, solo un 28.1% considera que las actividades cívicas paraescolares llevadas a cabo en la escuela contribuyen mucho a su formación.¹⁶⁶

Concretamente, las estadísticas para el Plantel 19 Ecatepec del Colegio de Bachilleres reflejan la misma tendencia. Un 53.2% de habilidad para aprender *Formación Cívica y Ética*, en comparación con un 65.8% y un 53.8% para aprender *Español* y *Geografía*. La participación política es menor a la estimada a nivel general; solo .9% participa políticamente, mientras que en actividades deportivas participa un 45.9%, artísticas un 18% y religiosas un 17.4%. Por último solo el 27.3% de los estudiantes cree que las actividades

¹⁶⁵ Ibíd., SEP, Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, Resultados Generales.

¹⁶⁶ Op. Cit., Colegio de Bachilleres (2013).

paraescolares llevadas a cabo en dicho plantel, contribuyen mucho a su formación.¹⁶⁷

En conjunto, estas apreciaciones dejan entrever la importancia de observar el proceso educativo en relación con la construcción ciudadana de los jóvenes escolarizados, a partir de una planeación educativa que viene desde reformas estructurales, planes institucionales y programas de asignatura, en este caso el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía.

Programa del plan de estudios e institucional del Colegio de Bachilleres

El programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía del Colegio de Bachilleres se determina como un programa de estudio del tipo del *plan de estudios*, e *institucional*. Las características que lo determinan como un programa de estudios del plan de estudios son: 1) que se formula a partir de procesos de elaboración de un plan general, 2) que es la expresión de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo y 3) que es un punto de concreción de un proyecto educativo que materializa una política de formación para un nivel educativo.

Este programa de estudio se encuentra relacionado con los propósitos del plan general del Colegio de Bachilleres, más específicamente con los objetivos de la academia de Filosofía a la que se suscribe y enfatiza en la propuesta, organización y cumplimiento de los contenidos. Forma parte del mapa curricular institucional y se relaciona con los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios.

Como programa institucional tiene las siguientes características: 1) Es una propuesta de aprendizaje que se promueve en un curso y establece un

¹⁶⁷ Op. Cit., Colegio de Bachilleres b (2013).

mínimo necesario para acreditar la asignatura, 2) considera el conocimiento del plan de estudios y el análisis de las condiciones y objetivos institucionales como el conjunto de experiencias docentes frente a los criterios que se pretende desarrollar, 3) es una interpretación sintética del programa del plan de estudios, y tienen como finalidad orientar la dimensión pedagógica del trabajo escolar y las actividades de apoyo de la labor docente.

El programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, es una propuesta de aprendizajes mínimos que constituye la información básica con la que se trabaja durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consta de los elementos analíticos para determinar el proceso educativo y la conformación ciudadana, estos son: objetivos, temáticas, estrategias de enseñanza, propuestas de aprendizaje, evaluación y bibliografía.

Cabe resaltar que estas características se derivan, así mismo, de la estructura del Colegio de Bachilleres como institución educativa de nivel medio superior, y que este programa de estudio se fundamenta conforme a los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).¹⁶⁸

Programa de estudios Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

El programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía pertenece al campo curricular del Desarrollo Humano, se encuentra inscrito como asignatura de Filosofía, de la academia de Filosofía del Colegio de Bachilleres y considera la impartición de la misma como un proceso educativo ciudadano. La misma nomenclatura de la asignatura conlleva su

¹⁶⁸ La RIEMS emprendida a nivel federal por la SEP, tiene como objetivo la transformación estructural del bachillerato para incrementar la calidad de los procesos educativos. Los medios que propone la reforma para lograr sus objetivos son la creación de un sistema nacional de bachillerato y la construcción de un Marco Curricular Común. Este Marco Curricular Común debe precisar un conjunto de competencias; ya que un currículo basado en competencias y o en contenidos reclama un planteamiento distinto de las asignaturas que se sustente en las competencias que busca desarrollar. http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf Consultado en febrero de 2016.

intención; *filosofía*¹⁶⁹ en tanto tiene como propósito la reflexión y el análisis, y *construcción de ciudadanía* ya que considera al ejercicio cívico-ciudadano como un proceso en constante reelaboración. En su conjunto, es una asignatura que busca la conformación del ciudadano, como proceso de aprendizaje constante, a partir de la reflexión de su condición como individuo y como ser social.

La intención de la materia (disciplina) de Filosofía, acorde con la construcción ciudadana, es

“favorecer en el estudiante el desarrollo de habilidades tales como el análisis sistemático, el cuestionamiento metódico, la reflexión crítica y la argumentación fundamentada; con las cuales estará en posibilidad de valorar éticamente su proceso de humanización [...] así como de ofrecer alternativas de solución tanto a problemas filosóficos contemporáneos, como a cuestiones que preocupan, en general, al ser humano, particularmente aquellos vinculados con su responsabilidad ética en la construcción de su ciudadanía, la realización de su proyecto de vida y el cuidado de su entorno. Se pretende que desarrolle una actitud filosófica ante la vida y sus circunstancias” (Colegio de Bachilleres, 2012: 11).

La asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía tiene como objetivo “que el estudiante ejerza su responsabilidad ética, asumiéndose como integrante de la sociedad, con conciencia de sí mismo, [...] de su compromiso y participación en su proceso de ciudadanización, en un marco

¹⁶⁹ “La Filosofía es un saber útil para la vida, en tanto que permite comprender íntegramente problemas comunes a los seres humanos y reflexionar de manera crítica sobre la mejor vía para solucionarlos. Dentro de estos problemas se encuentran los referentes al bien común, la libertad, [...] y los valores, [...] Nos desenvolvemos en un contexto de visiones éticas, [...] tomar conciencia de tales visiones hace posible que nos responsabilicemos de nuestra vida. [...] Filosofar supone una actitud de búsqueda constante de la verdad; en este sentido, su fortalecimiento compromete al estudiante [...] a integrar valores, habilidades y conocimientos filosóficos para utilizar categorías y métodos en contextos específicos. Valores [...] orientan la toma de decisiones de manera consciente, así como la acción responsable que revela la dignidad humana. Entre las habilidades se encuentran el pensamiento crítico, la disposición al diálogo y la capacidad para argumentar [...] y toma de posturas ante una dificultad concreta” (Colegio de Bachilleres, 2012: 13).

democrático y de diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” (Colegio de Bachilleres, 2012: 11).

La intención que subyace en el programa de estudio es que se aprenda la asignatura filosofando sobre una circunstancia común que se pueda ubicar en la vida de cada estudiante, en este sentido, la enseñanza y el aprendizaje son un proceso de reflexión filosófica constante y situada.

Adicionalmente, tiene como propósito concretar los desempeños que debe lograr el estudiante de bachillerato a partir del desarrollo de competencias genéricas y disciplinares, con sus correspondientes atributos. Las competencias genéricas articulan y dan identidad a la EMS, “son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean”.¹⁷⁰ Las competencias disciplinares básicas capacitan al estudiante para procesar, aplicar y transformar, en contextos específicos, el conocimiento de las disciplinas.

Se compone de cuatro ejes fundamentales que lo estructuran: 1) interrelaciones entre competencias genéricas y disciplinares, 2) núcleos temáticos, 3) problemática situada y 4) niveles de desempeño. Y de tres bloques temáticos: 1) filosofía y reflexión crítica, 2) reflexión filosófica sobre la dignidad humana y 3) reflexión ética sobre la praxis ciudadana. Los bloques temáticos comprenden los elementos centrales que orientan la actividad docente: los núcleos temáticos; las problemáticas situadas; el propósito, en el que se recuperan las interrelaciones de las competencias genéricas y disciplinares y sus niveles de desempeño; además las estrategias

¹⁷⁰ SEP, SEMS, Reforma Integral de la Educación Media Superior.
<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems> Consultado en marzo de 2016.

de enseñanza y aprendizaje y las propuestas de evaluación; la bibliografía, los materiales de apoyo al aprendizaje y las fuentes de información.

Ubicación de la asignatura dentro del mapa curricular

Desde el punto de vista del diseño curricular, cada asignatura de un plan de estudios guarda relación vertical y horizontal con el resto de las asignaturas. La materia de Filosofía se ubica en el campo de Desarrollo Humano que se orienta a favorecer la autorregulación del estudiante, su crecimiento individual como ser humano individual y social y la valoración ética. El enfoque de aprendizaje por competencias reitera la importancia de esta relación al promover el trabajo disciplinario dentro del contexto de situaciones reales de la vida cotidiana.

La materia está integrada por cuatro asignaturas: Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía; Filosofía II: Filosofía y formación humana; Filosofía III: Argumentación filosófica y Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos. Como se aprecia en el siguiente mapa, Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía, se ubica en primer semestre y es una asignatura introductoria al desarrollo humano. Independientemente de que la asignatura se inscriba en la Academia de Filosofía, se precisa indagar el vínculo entre el conocimiento y aprendizaje filosófico y la construcción ciudadana que se desprende del proceso educativo de los jóvenes bachilleres. Esta relación se aprecia tanto en los propósitos de las competencias a desarrollar, como en los objetivos, los contenidos (núcleos temáticos) y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que sugiere el programa.

Ubicación de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía y relación de las asignaturas en el plan de estudios

Campo	1° sem	2° sem	3° sem	4° sem	5° sem	6° sem
Ciencias Sociales	Historia I México: de la Independencia	Historia II México: de la Revolución a	CS I Análisis de mi	CS II Problemas sociales de	ESEM I Entorno y proyecto de vida	ESEM II Conociendo el mundo

	al Porfiriato	la Globalización	comunidad	mi comunidad		
Desarrollo Humano	Filosofía I Filosofía y construcción de ciudadanía	Filosofía II Filosofía y formación humana			Filosofía III Argumentación filosófica	Filosofía IV Problemas filosóficos contemporáneos
	Estética I Apreciación Artística I	Estética II Apreciación Artística II				
	Actividades físicas y deportivas I	Actividades físicas y deportivas II				

Cuadro 2. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Objetivos

Los objetivos en el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, se determinan como los desempeños que debe lograr el estudiante mediante el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares. La relación entre las competencias genéricas y disciplinares, orienta el propósito de los aprendizajes que se espera que el estudiante logre al término del curso, define las intenciones de la materia y la asignatura, se compone de argumentos para comprender y orientar la enseñanza por competencias, y permite definir y organizar los criterios para seleccionar los núcleos temáticos, las estrategias de enseñanza aprendizaje, y las de evaluación.

Todos los elementos del programa de estudio se encuentran interrelacionados, conforman en conjunto el proyecto curricular, por ello, en la definición de los objetivos de la asignatura aparecen propósitos que tienen que ver con el desarrollo de competencias, las estrategias de aprendizaje, las propuestas de evaluación y los materiales y recursos didácticos con los que se trabaja en la asignatura (bibliografía, textos, sitios, exposiciones).

El propósito general de la materia de Filosofía es favorecer en el estudiante el desarrollo de competencias (habilidades, capacidades, actitudes) tales como la reflexión, el cuestionamiento, el análisis, la crítica y la argumentación; cada uno de los bloques temáticos de la asignatura tienen objetivos específicos, en relación al objetivo general, y concordancia con el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias

Objetivos de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Propósito	Bloque Temático	Objetivos
Que el estudiante ejerza su responsabilidad ética, asumiéndose como integrante de la sociedad, con conciencia de sí mismo, de su compromiso y participación en su proceso de ciudadanía, en un marco democrático y de diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	Filosofía y reflexión crítica	Que el estudiante reflexione filosóficamente sobre un problema de su entorno, para valorar la importancia de filosofar en su proceso de ciudadanía y formación humana.
	Reflexión filosófica sobre la dignidad humana	Que el estudiante participe dialógicamente en la defensa de la dignidad humana, a fin de fortalecer la justicia y el bien común.
	Reflexión ética sobre la praxis ciudadana	Que el estudiante proponga acciones éticamente responsables para la vida ciudadana, para evaluar la importancia del interculturalismo en el desarrollo humano.

Cuadro 3. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Los imperativos que se observan como objetivos de aprendizaje de la asignatura son la reflexión, la participación y el diálogo; que conllevan al desarrollo de las capacidades analítica, crítica y argumentativa. Esta taxonomía de objetivos, como lo define Benjamín Bloom (1986) y Robert Marzano (2007) refieren a los niveles cognitivos de recuperación, comprensión, análisis y aplicación.

Los autores concuerdan en que el nivel de *recuperación o conocimiento* implica la observación y retención de la información; el nivel de *comprensión* se refiere a la integración del conocimiento nuevo con el que ya existe, es

decir, a entender la información, captar el significado, trasladar el conocimiento a nuevos contextos, interpretar hechos, comparar, contrastar y ordenar; la dimensión o nivel *analítico* alude a que el estudiante añada nuevas distinciones y hace nuevas conexiones, analiza lo que ha aprendido con mayor profundidad y rigor; el nivel de *aplicación* se relaciona con el aprendizaje efectivo, el cual ocurre cuando el estudiante es capaz de utilizar el conocimiento para realizar tareas significativas, es decir, hace uso del conocimiento o información, utiliza los métodos, conceptos y teorías en distintas situaciones para solucionar problemas utilizando conocimientos y habilidades.¹⁷¹

Al ser una asignatura perteneciente a el área de Filosofía, sobresalen aspectos temáticos y metodológicos propios de la disciplina, no obstante, introduce elementos de conformación ciudadana. Entre las temáticas relacionadas con los objetivos se puede distinguir el aprendizaje de la ética, de los Derechos Humanos, de la dignidad humana, la justicia y el bien común y de los valores democráticos. Así también, los objetivos enuncian los métodos a partir de los cuales se imparten cada uno de los aprendizajes: reflexión filosófica a partir de un método propio de la filosofía y desde el ámbito de sus disciplinas; participación dialógica a través de la comprensión de los fundamentos y sentido filosófico; y propuesta de acciones éticamente responsables mediante la reflexión crítica de los valores filosóficos. Concretamente, la Construcción de Ciudadanía, a partir del aprendizaje de la Filosofía.

Se puede sustentar que el propósito para la construcción ciudadana de la asignatura es contribuir a la formación de ciudadanos reflexivos y críticos que pueden interpretar su entorno social y participar en él. Los fines de la

¹⁷¹ Verbos para taxonomía de Marzano y Bloom.

<http://www.normalsuperior.com.mx/ens1/archivos/evaluacion/VERBOS%20PARA%20TAXONOMIA%20DE%20MARZANO%20Y%20BLOOM.pdf> Consultado en abril de 2015.

asignatura son dotar de conocimientos, pero más de habilidades, a los estudiantes para su óptimo desempeño en el entorno donde habitan para que puedan participar efectivamente en la sociedad y asumirse como sujetos ciudadanos.

En el programa de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, no se presentan objetivos estructurados jerárquicamente, más bien es una relación horizontal donde los propósitos tienen validez cognitiva y práctica en cada uno de los bloques. Los objetivos se presentan como desempeños a cumplir por el estudiante y como competencias a desarrollar.

Competencias genéricas y disciplinares

Al ser habilidades y capacidades a desarrollar, las competencias genéricas y disciplinares se pueden concebir como una extensión de los objetivos de la materia y asignatura, no obstante, la distinción se encuentra en que, por un lado, las competencias genéricas son habilidades y conocimientos transversales que son transferibles para el desempeño integral de los estudiantes y que se desarrollan a partir de elementos cognitivos y motivacionales; por otro lado, las competencias disciplinares son nociones que expresan conocimientos y actitudes mínimos del campo disciplinar; para el caso de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, del campo del Desarrollo Humano.

Las competencias genéricas y atributos para la conformación ciudadana son éstas que el estudiante desarrolla a lo largo del proceso educativo y que le permiten seguir adquiriendo conocimientos y habilidades como ciudadano a lo largo de su vida y ponerlos en práctica en su contexto social. Las competencias disciplinares para la construcción ciudadana se relacionan con el campo disciplinar del Desarrollo Humano y son los conocimientos mínimos sobre la ciudadanía y el ejercicio ciudadano.

**Competencias del programa de estudios Filosofía I. Filosofía y
Construcción de Ciudadanía**

Competencias	
Genéricas	<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. - Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.</p> <p>3. Elige y practica estilos de vida saludables. - Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quien los rodea.</p> <p>5. Propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.</p> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. - Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p> <p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. - Privilegia el dialogo como mecanismo para la solución de conflictos. - Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar individual y desarrollo democrático de la sociedad. - Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.</p> <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. - Reconoce que la diversidad tiene lugar en el espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las persona, y rechaza toda forma de discriminación. - Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. - Asume que el respeto a las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.</p>
Disciplinares	<p>1. Reflexiona filosóficamente sobre su proceso de ciudadanización, formación humana y su proyecto de vida.</p> <p>3. Plantea propuestas éticas en la solución a problemas de su entorno social.</p> <p>4. Argumenta filosóficamente su visión del mundo asumiendo una postura responsable y comprometida.</p> <p>5. Valora y propone alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas.</p>

Cuadro 4. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Las competencias genéricas y disciplinares que enuncia el programa de estudio refieren a habilidades y capacidades a desarrollar, pero también a valores. La conformación de valores, como el conjunto de pautas de comportamiento sociales deseables que sirven como fundamento para la convivencia colectiva, repercute en la construcción ciudadana. Yolanda Meyenberg, dentro de la categoría ciudadana conferida como núcleo duro, expresa la relación que la construcción ciudadana tiene con las competencias y los valores civiles o cívicos, que los individuos desarrollan en una comunidad, estas son: la libertad de expresión, las facultades para la participación y la toma de decisiones entre otras (Meyenberg, 1999: 9-10). Las competencias a desarrollar puntualizan la importancia de construir sujetos ciudadanos activos socialmente.

Lo que la asignatura describe como competencias genéricas y disciplinares a desarrollar se interrelacionan, siendo el punto de encuentro la reflexión filosófica sobre el ser humano y su entorno histórico y social, así también, la toma de conciencia sobre sí mismo y la comunidad. En concreto, las competencias que se busca desarrollar son: la reflexión, el análisis crítico, la interacción social, la sintetización de información, la disposición al diálogo, la participación, la toma de decisiones, la acción responsable, la aptitud de sustentar propuestas para la resolución de problemas y la habilidad argumentativa.

Los valores que se derivan de estos propósitos y que se pretende fomentar quedan implícitos; se refieren al respeto, a sí mismo y hacia los demás; a la solidaridad; a la tolerancia; el dialogo; el consenso; la participación; la toma de decisiones; la libertad; la responsabilidad; la igualdad y la dignidad. Estos valores se observan en general en las competencias genéricas, se conciben como transversales y contextuales más que como conocimientos de la disciplina filosófica. Adicionalmente, se

refieren a valores éticos, es decir, a valores que tienen su función en la interacción social.

Existe relación entre las competencias genéricas y disciplinares del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, así como del programa de estudios de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía. Esta relación tiene que ver con los contenidos, las intensiones de la materia, el enfoque y los propósitos de aprendizaje; así como con los criterios para seleccionar y organizar los núcleos temáticos y las problemáticas situadas adecuadas. El enfoque de aprendizaje basado en competencias constituye un argumento más para sustentar que el programa de estudios que aquí se analiza representa tanto un programa del plan de estudios, como un programa institucional.

La relación que guarda el proyecto curricular del Bachillerato General con el programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, es estrecha y coherente, pues busca cumplir los mismos fines, éstos son a grandes rasgos la formación de un sujeto ciudadano que se desenvuelva plena y afectivamente dentro de la sociedad donde habita, y que contribuya al desarrollo óptimo de ésta, de manera participativa, propositiva y responsable.

Las competencias genéricas y disciplinares guardan estrecha relación con los objetivos planteados a nivel institucional (Bachillerato General y Colegio de Bachilleres), esto habla de una concordancia en las metas planteadas. Así mismo, dentro de la asignatura se corresponden mutuamente.

Interrelación de competencias genéricas y disciplinares

Genéricas	Se autodetermina y cuida de sí		Piensa crítica y reflexivamente		Participa con responsabilidad en la sociedad	
		1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	3. Elige y practica estilos de vida saludables.	5. Propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
Disciplinares						
1. Reflexiona filosóficamente sobre su proceso de ciudadanía, reflexión humana y su proyecto de vida.	La Filosofía es un instrumento de conocimiento del ser humano, su existencia y su lugar en la sociedad.		Los métodos propios de la Filosofía permiten la reflexión sobre cuestiones fundamentales que subyacen a los procesos de ciudadanía y formación humana.	La Filosofía como instrumento racional permite la búsqueda de la armonía entre la unidad y la diversidad humanas.	El desarrollo de la conciencia ético-moral integra al hombre en su comunidad, a través del compromiso personal y social.	La Filosofía, a través de valores y principios democráticos, incide en la convivencia, salvaguardando la dignidad humana.
2. Evalúa distintos aspectos filosóficos en su proceso de desarrollo humano.	La Filosofía permite la visión del ser, el hacer, el conocer y el deber ser, en el desarrollo personal y social.	Las diferentes formas de participación ciudadana son objeto de reflexión y contraste a través de las disciplinas filosóficas.	La Filosofía ofrece instrumentos de análisis para la reflexión sobre el proceso de ciudadanía y su relación con la formación humana.	El ejercicio crítico-reflexivo de la Filosofía propicia la responsabilidad y el ejercicio humanístico con el ser social, el deber ser y la diversidad cultural.	La reflexión ética hace consientes los deberes comunitarios con la intención de generar una vida social más justa y humana.	La filosofía propicia prácticas humanas respetuosas de la diversidad cultural.
3. Plantea propuestas éticas en la solución a problemas de su entorno social.	La Filosofía como saber ético-moral humaniza y dignifica, al resolver problemas y satisfacer necesidades que surgen de la relación entre el ser humano y la sociedad.	En la práctica social, se plantean problemas y soluciones que deben ser enfrentados con responsabilidad ético-moral.	La Filosofía posee métodos que permiten la formulación de problemas radicales referentes a los procesos de ciudadanía y formación humana, así como la argumentación de sus posibles soluciones.	La ética permite el diálogo como medio de armonización entre el hombre y su entorno.	La Filosofía política, en relación con la ética propicia una praxis comprometida con el mejoramiento de la vida humana.	La Filosofía como actitud comprensiva y tolerante, establece vínculos de interculturalidad que nos humanizan.

Cuadro 5. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

En la interrelación de competencias se desataca la orientación filosófica que tienen las competencias a desarrollar para la conformación ciudadana. Pueden establecerse algunas correspondencias entre las competencias genéricas y disciplinares para la construcción ciudadana: 1) Se concibe a la Filosofía como instrumento de conocimiento, como saber ético-moral para el desarrollo personal y social de los individuos. 2) Se considera que la participación en la resolución de problemas y situaciones sociales, tiene connotación filosófica; pues dicha participación ciudadana se concibe a partir de la reflexión filosófica, del análisis crítico, de la reflexión fundamentada y de la responsabilidad ético-moral. 3) Los instrumentos y métodos filosóficos permiten la reflexión, el análisis y la argumentación de situaciones y problemas referentes a los procesos de ciudadanía y formación humana. 4) La reflexión ética y el desarrollo de la conciencia ético-moral propician la integración de los individuos en la comunidad social, así como el compromiso y la responsabilidad personal y social. 5) La Filosofía, a partir de valores y principios democráticos, propicia la convivencia social y el respeto a la diversidad cultural.

En concreto, el conjunto de competencias a desarrollar estiman construir ciudadanía a partir del conocimiento, los métodos, los problemas y los instrumentos filosóficos. Se desataca además que las competencias a desarrollar se relaciona directamente con los objetivos. Las metas describen la intencionalidad de la reflexión, al análisis y la argumentación.

Las competencias son enunciadas, en cada uno de los bloques temáticos, como habilidades y actitudes que se pretende desarrollen los estudiantes durante el curso.

Competencias de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Bloque	Habilidades	Actitudes
<p>Bloque I. Filosofía y reflexión crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formula cuestionamientos acerca de las características del ser humano. - Explica algún problema del entorno en el marco de la Filosofía. - Utiliza la reflexión filosófica en el análisis de la problemática situada. - Propone alguna solución ética a algún problema del entorno mediante los métodos filosóficos. 	
<p>Bloque II. Reflexión filosófica sobre la dignidad humana</p>	<p>Confronta posturas filosóficas acerca de la justicia y el bien común en relación con los Derechos Humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumenta filosóficamente su propuesta de solución al problema planteado en un marco de respeto y defensa de la dignidad humana. - Comprende la relación filosófica entre dignidad humana, Derechos Humanos y justicia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece las explicaciones racionales fomentadas por medio de la reflexión y la crítica. - Es capaz de cuestionar sus propios pensamientos, costumbres y opiniones con el objeto de analizarlas a través de un examen reflexivo y riguroso. - Desarrolla la capacidad de confrontarse con el pensamiento del otro a través de la crítica y el debate.
<p>Bloque III. Reflexión ética sobre la praxis ciudadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza la relación entre ética y ciudadanía a partir de los problemas de la democracia y sus valores. - Evalúa las diferencias culturales como parte de su desarrollo humano a partir del análisis filosófico. - Fundamenta filosóficamente una propuesta de solución a un problema relacionado con el proceso de ciudadanización. 	

Cuadro 6. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Estas habilidades y actitudes, si se conciben como extensión de los objetivos planteados en el programa de estudio, conllevan niveles cognitivos de aprendizaje. Las competencias de cada uno de los bloques temáticas de la asignatura se sintetizan en la comprensión; que pertenece precisamente al nivel cognitivo de la *comprensión* donde se integra el conocimiento nuevo

con el que ya existe; la reflexión, la argumentación, el análisis y la crítica, que pertenecen al nivel *analítico*, donde se analiza lo aprendido, se hacen nuevas conexiones y distinciones; y el debate, la propuesta y la evaluación, que se integran en el nivel de *aplicación*, donde el aprendizaje se hace significativo; donde los estudiantes son capaces de utilizar conceptos, métodos y teorías para solucionar problemas en contextos específicos.

En el programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía se entiende como competencias a los desempeños que resultan de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de las experiencias de los estudiantes en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se les presente en el ámbito social. La noción de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, las estrategias que le permiten aprender en el contexto académico y a lo largo de la vida y los desempeños del estudiante al término de su proceso formativo.

El desarrollo de competencias destaca el abordaje de situaciones y problemas específicos, por lo que una enseñanza por competencias representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social. Este enfoque permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el estudiante.

Contenidos

Los contenidos, en el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, son enunciados como núcleos temáticos y se entienden como,

“selecciones de conceptos clave, teorías, leyes, procedimientos, valores, esenciales de una disciplina, que permiten al estudiante analizar, interpretar y resolver un problema de su realidad. [...] los núcleos temáticos no integran la totalidad de aspectos de una disciplina, sino únicamente lo básico de aquellos requeridos por el campo de aplicación de la disciplina, útiles para resolver la problemática situada. La delimitación de núcleos temáticos implica [...] la relación de los contenidos con las interrelaciones de competencias genéricas y disciplinares. Conducen a poner en práctica procesos de pensamiento como la reflexión, el análisis y el desarrollo de propuestas en torno a situaciones problemáticas en contextos determinados [...] Los núcleos temáticos interactúan con la problemática situada al activar los conocimientos previos de los estudiantes, para formular hipótesis y conjeturas a partir de los contenidos del propio núcleo para resolver la problemática plantada en atención al propósito del bloque temático correspondiente” (Colegio de Bachilleres, 2012: 4)

La intención de los contenidos coincide con los objetivos planteados de manera general y en cada bloque temático, y sobre todo con el enfoque educativo centrado en el desarrollo de competencias. El propósito de los contenidos es más que cognitivo, práctico, al sugerir el desarrollo de procesos de pensamiento como la reflexión, el análisis y la formulación de propuestas en torno a problemáticas.

Contenidos de la asignatura de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Bloque temático	Núcleo temático (conocimientos)
I. Filosofía y reflexión crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía y ser humano. - Conocimiento, reflexión y argumentación filosóficas. - Disciplinas filosóficas (ética). - Problemas filosóficos.
II. Reflexión filosófica sobre la dignidad humana	<ul style="list-style-type: none"> - Dignidad humana. - Conciencia. - Fundamentos filosóficos de los Derechos

	Humanos. - Justicia y bien común.
III. Reflexión ética sobre la praxis ciudadana	- Ética y ciudadanía. - Problematización de la vida democrática y sus valores. - Multiculturalismo e interculturalismo.

Cuadro 7. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Los contenidos se organizan en bloques temáticos, pero no presentan una exposición lineal, esquemática o jerárquica de nociones y conceptos, más bien, son una propuesta práctica, integrada horizontalmente y sustantiva de aprendizaje. La organización de los núcleos temáticos como selecciones de conceptos, teorías, leyes, procedimientos y valores de una disciplina, remite a lo enunciado por César Coll y Juan Ignacio Pozo (1992), e Hilda Taba (1976). Cesar Coll y Juan Ignacio Pozo argumentan que los contenidos pueden observarse como *datos o hechos*, y *conceptos y procesos*; mientras para Hilda Taba los contenidos se dividen en *hechos e ideas*. Así, se retoman los contenidos a partir de datos, conceptos, procesos y valores sobre los conocimientos de Filosofía y Construcción de Ciudadanía.

Metodología: propuestas de enseñanza y aprendizaje

Bajo el enfoque de aprendizaje centrado en competencias, corresponde a los elementos metodológicos, psicopedagógicos y disciplinares dar sentido a la organización de los bloques temáticos del programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, y servir como herramientas para organizar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; a fin de que los docentes puedan planear las rutas didácticas que permiten el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares seleccionadas.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje se encuentran relacionados con los objetivos y contenidos de Filosofía y Construcción de Ciudadanía, pero sobre todo, con las competencias genéricas y disciplinares. La materia de Filosofía en el Colegio de Bachilleres busca el desarrollo del conjunto de

estos elementos, por lo que los propósitos y los contenidos del programa que orientan su tratamiento, asumen que hay formas específicas de filosofar que se distinguen de otros modos de conocer y que esta actividad no se reduce al conocimiento sobre la historia de las ideas, ni a un ejercicio de interpretación de textos.

Si bien, es necesario desarrollar habilidades para comprender las teorías, disciplinas y problemáticas más relevantes de la Filosofía, que han construido el pensamiento a lo largo de la historia, el docente, debe diseñar caminos que motiven al estudiante a la investigación constante, al cuestionamiento metódico de prácticas comunes y a la fundamentación de posibles soluciones a problemas de su entorno. La metodología de enseñanza y aprendizaje es un elemento sustancial del *programa del estudio del docente*, pues es aquí donde interviene más profundamente el profesional de la educación para contribuir al desarrollo de competencias como la reflexión fundamentada, la crítica, el análisis sistemático, el dialogo, la capacidad argumentativa y la facultad de propuesta.

“En su aspecto didáctico, en concordancia con el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares [...] la asignatura se propone partir de problemas situados referidos a problemas sociales, políticos y culturales sobre los cuales el alumno pueda reflexionar críticamente, [...] La problemática que desencadene el proceso de construcción del conocimiento debe estar ubicada en los contextos histórico-culturales relacionados con la vida personal, familiar y social de los estudiantes. Al mismo tiempo debe mostrar la necesidad de atender los propósitos de cada bloque temático en función de los contenidos filosóficos mínimos enunciados en cada núcleo; así mismo, los niveles de desempeño deben entenderse por su relación con el propósito de cada bloque, los núcleos temáticos, la problemática situada y las

competencias genéricas y disciplinares básicas.” (Colegio de Bachilleres, 2012: 14).

El modelo académico y educativo del Colegio de Bachilleres concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje desde su carácter formativo, autoreglativo, resolutivo y potencializador en el desarrollo de proyectos. Dentro de este modelo, el docente debe propiciar la creatividad y el pensamiento crítico, con el propósito de promover una visión compleja de la realidad. Esta es la propuesta metodológica del programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, habrá que observar cómo se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje en la práctica dentro del programa docente y cuáles son los desempeños que este tiene durante el proceso educativo.

Estrategias de enseñanza y roles docentes

El eje orientador que coordina las actividades de enseñanza del docente, es el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares entre los estudiantes. Al considerar que los estudiantes y el docente son corresponsables y agentes participativos en el proceso educativo, tanto en lo disciplinario como en lo didáctico, las actividades del docente se sintetizan en la promoción de la reflexión, de la praxis argumentativa, de la participación dialógica, del trabajo colaborativo, del pensamiento crítico y sistemático; al igual que de procedimientos de evaluación del aprendizaje. El rol docente se interpreta como de promotor y guía del conocimiento, los aprendizajes y las competencias a desarrollar; la relación educativa entre docentes y estudiantes se estima horizontal, de acuerdo con la misma lógica de los objetivos y propósitos del programa de estudio; como proyecto curricular, se habrá de estimar el papel del docente en el contexto educativo real.

Estrategias de enseñanza de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Bloque temático	Estrategias de enseñanza
<p style="text-align: center;">I. Filosofía y reflexión crítica</p>	<p>Problemática situada “<i>Memoria de los daños</i>”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los estudiantes a visitar el Museo Memoria y Tolerancia. - Promover la reflexión crítica en torno a la necesidad de generar conciencia y recuperar la memoria de los grandes crímenes de la humanidad para evitar actitudes de indiferencia, intolerancia y discriminación. - Inducir el tratamiento de la problemática de acuerdo con el propósito del bloque a través de preguntas detonadoras. - Orientar el tratamiento de la problemática y la socialización en el salón de clase. - Promover el trabajo dialógico y colaborativo para la investigación, comprensión y análisis de la problemática situada. - Designar las lecturas que se deben realizar. - Emitir una valoración general sobre los anteproyectos de investigación. - Diseñar una evaluación diagnóstica para explorar conocimientos previos de los alumnos sobre las nociones de Filosofía y Ética. - Realizar una revisión contante del desempeño de los estudiantes. - Diseñar una lista de cotejo y rúbrica de evaluación. - Evaluar el desempeño de los alumnos a partir de los niveles de desempeño.
<p style="text-align: center;">II. Reflexión filosófica sobre la dignidad humana</p>	<p>Problemática situada “<i>Bullying o acoso escolar</i>”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a los estudiantes a consultar sobre el Bullying, sus causas y consecuencias. - Inducir el tratamiento de la problemática de acuerdo con el propósito del bloque a través de preguntas detonadoras. - Orientar el tratamiento de la problemática y la socialización en el salón de clase. - Promover el trabajo dialógico y colaborativo para la investigación, comprensión y análisis de la problemática situada. - Designar las lecturas que se deben realizar. - Moderar el dialogo entre los alumnos. - Realizar una valoración general sobre los productos finales. - Realizar una revisión contante del desempeño de los estudiantes. - Diseñar una lista de cotejo y rúbrica de evaluación. - Evaluar el desempeño de los alumnos a partir de los niveles de desempeño.
<p style="text-align: center;">III: Reflexión ética sobre la praxis ciudadana</p>	<p>Problemática situada “<i>De costumbres a costumbres</i>”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a que los estudiantes consulten sobre cuáles son los grupos indígenas asentados en el Distrito Federal o en las cercanías de su propia comunidad. - Inducir el tratamiento de la problemática de acuerdo con el propósito del bloque a través de preguntas detonadoras. - Orientar el tratamiento de la problemática y la socialización en el salón

	<p>de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover el trabajo dialógico y colaborativo para la investigación, comprensión y análisis de la problemática situada. - Designar las lecturas que se deben realizar. - Proporcionará guiones de lectura y andamios cognitivos que evidencien la comprensión de los textos. - Moderar el dialogo entre los alumnos. <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una valoración general sobre los productos finales. - Realizar una revisión contante del desempeño de los estudiantes. - Diseñar una lista de cotejo y rúbrica de evaluación. - Realizar una evaluación sumativa del desarrollo de competencias genéricas en su interrelación con las competencias disciplinares básicas previstas en el programa de estudio.
--	--

Cuadro 8. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaria General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

La propuesta de estrategias didácticas y roles docentes, se observa como una guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se estima que el docente se desempeñe como mediador entre los aprendizajes referidos en el programa de estudio y los sujetos de aprendizaje, asuma el rol de coordinador del trabajo, y promotor de la reflexión y la discusión que se genere y realice en el aula. Su labor se resume en la promoción, inducción, orientación, organización, coordinación y evaluación de distintas actividades.

La propuesta de la tarea docente no se encamina hacia la impartición de conocimientos dosificada, sino a la enseñanza de habilidades y competencias que relacionan a los alumnos con su contexto real e inmediato. Se advierte la labor del docente como una construcción de ambientes para el aprendizaje, con un enfoque formativo y práctico, y una idónea comunicación de conceptos e ideas en diferentes ambientes de aprendizaje, ofreciendo ejemplos pertinentes al contexto y vida de los estudiantes.

Actividades de aprendizaje

Las actividades o estrategias de aprendizaje son aquellas enseñanzas o practicas que se llevan a cabo gradualmente para lograr los objetivos, tienen relación coherente con los contenidos de aprendizaje y su dirección se

encamina hacia el desarrollo de competencias tanto genéricas como disciplinares. En el programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, las actividades de aprendizaje se presentan en concordancia con la problemática situada, que es la estrategia de aprendizaje sugerida para cada bloque temático.

“Las problemáticas situadas son situaciones de la realidad que pueden ser analizadas, explicadas o resueltas a través de los núcleos temáticos, con el propósito de desarrollar las competencias previamente explicitadas. La problemática situada alude a hechos, prácticas o actividades [...] cercanas a los estudiantes. [...] promuevan la aplicación o la utilización de la disciplina permitiendo diferentes niveles de análisis, explicación o solución de la problemática; [...] inducen al desarrollo de habilidades de autorregulación en el estudiante, al determinar qué necesita investigar, cómo lo hará y con qué intención. Es un problema de la vida cotidiana, que resulta de interés y es motivante para los estudiantes; significa un reto a resolver, pues su solución no se encuentra en los libros; las problemáticas deben estar en correspondencia con su desarrollo cognitivo, a efecto de que esté a su alcance proporcionar una solución o explicación. Resulta fundamental para establecer relaciones entre los conocimientos que se aprenden en la escuela con el contexto de la vida de los estudiantes. La problemática situada será analizada, discutida y resuelta a través de actividades desarrolladas en grupos cooperativos, [...] El planteamiento de la problemática situada, debe conducir a la formulación de hipótesis o conjeturas [...] a partir de preguntas detonadoras expuestas, para poner en juego el conocimiento previo de los alumnos, articular conocimientos nuevos e inducir a la construcción y comprobación de hipótesis, [...] La problemática situada implica: el contexto en el que cobran sentido y relevancia los núcleos temáticos; orienta el desarrollo de las competencias [...] y

permite al profesor diseñar estrategias que consideren el análisis de la realidad inmediata, para que el estudiante pueda transferir hacia otros contextos en tiempo y espacio” (Colegio de Bachilleres, 2012: 5).

Las problemáticas situadas conforman un conjunto de actividades de aprendizaje, para su tratamiento se sugiere la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas, la cual incluye: 1) tratamiento y apropiación de la problemática situada, 2) desarrollo y tratamiento de la problemática y 3) propuesta de solución. Las problemáticas situadas son un método que se retoma del *programa de estudio institucional*, pero que tiene mayor relevancia en el *programa del docente*, el cual se observa en la práctica y contexto reales del proceso educativo.

Actividades de aprendizaje del programa de estudios Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Bloque temático	Estrategias de enseñanza
<p>I. Filosofía y reflexión crítica</p>	<p>Problemática situada “Memoria de los daños”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar el Museo Memoria y Tolerancia.¹⁷² - Informarse sobre los grandes crímenes de la humanidad. - Reflexionar críticamente en torno a la necesidad de generar conciencia y recupera la memoria de los grandes crímenes de la humanidad, para evitar actitudes de indiferencia, intolerancia y discriminación. - Analizar y discutir el problema de acuerdo con el propósito del bloque y los contenidos del núcleo temático. - Exponer al grupo el resultado de las lecturas realizadas y el análisis de la problemática. - Construir un anteproyecto de investigación. - Compartir los proyectos de investigación con los compañeros y el docente. - Emitir una valoración general sobre los anteproyectos de investigación. - Autoevaluar su desempeño al revisar su portafolio de evidencias. - Evaluar el producto final.
	<p>Problemática situada “Bullying o acoso escolar”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar sobre el Bullying, sus causas y consecuencias.¹⁷³

¹⁷² El propósito de la visita al museo es crear conciencia, a través de la memoria histórica, de los genocidios y otros crímenes. Alertar sobre el peligro de la indiferencia y la discriminación, así como de la violencia; con la intención de despertar e sentido de responsabilidad, respeto y conciencia de los estudiantes (Colegio de Bachilleres, 2012: 18).

¹⁷³ El acoso escolar causa a sus víctimas sensación de estrés, inseguridad, complejo de inseguridad y, en algunos casos, puede inducir al suicidio. Las amenazas, agresiones físicas, burlas colectivas e insultos continuos son preocupantes y no tienen por qué ser tolerados.

<p align="center">II. Reflexión filosófica sobre la dignidad humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar cuál es la importancia de tener conciencia sobre sí mismo y el mundo que nos circunda. - Analizar y discutir el problema de acuerdo con el propósito del bloque y los contenidos del núcleo temático. - Analizar la problemática en un dialogo con sentido crítico y racional. - Reflexionar críticamente sobre las implicaciones éticas que produce el Bullying. - Reflexionar sobre la violación a la dignidad humana. - Argumentar una propuesta basada en la justicia, que evite el Bullying en tu comunidad escolar. - Exponer al grupo el resultado de las lecturas realizadas y el análisis de la problemática. - Realizar un archivo en donde se sustenten propuestas de solución ética al problema del Bullying. - Compartir el trabajo en el salón de clase para que se someta a examen y debate. - Emitir una valoración general sobre los anteproyectos de investigación. - Autoevaluar su desempeño al revisar su portafolio de evidencias. - Evaluar el producto final.
<p align="center">III: Reflexión ética sobre la praxis ciudadana</p>	<p align="center">Problemática situada “De costumbres a costumbres”¹⁷⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultar sobre cuáles son los grupos indígenas asentados en el Distrito Federal o en las cercanías de la propia comunidad. - Analizar y discutir el problema de acuerdo con el propósito del bloque y los contenidos del núcleo temático. - Analizar la problemática en un dialogo con sentido crítico y racional. - Proponer acciones éticamente responsables para la vida ciudadana, en un marco multicultural. - Exponer al grupo el resultado de las lecturas realizadas y el análisis de la problemática. - Realizar un guión para montar un sociodrama. - Llevar a cabo la presentación del sociodrama. - Emitir una valoración general sobre los logros alcanzados. - Autoevaluar su desempeño al revisar su portafolio de evidencias. - Evaluar el producto final.

Cuadro 9. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaria General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Las actividades de aprendizaje giran en torno a las problemáticas situadas sugeridas en el programa de estudio. En el mismo tenor de los objetivos y las competencias genéricas y disciplinares, la intención es desarrollar en los estudiantes habilidades y capacidades tales como el

¹⁷⁴ La mayoría de los grupos étnicos han sido violentados en sus Derechos Humanos víctimas de la extorsión por parte de los guardianes del orden e inspectores de comercio, por lo que a los indígenas no les queda más que aguantar en silencio. Para ellos, la idea de regresar a sus lugares de origen ya no es una opción. No es posible reinventarse cuando ya se ha dejado todo y se tiene que volver a comenzar (Colegio de Bachilleres, 2012: 29).

autoaprendizaje, la reflexión crítica, el análisis, la argumentación fundamentada, la discusión dialógica, crítica y racional, la propuesta y la elaboración de proyectos significativos para la asignatura, pero sobre todo para los estudiantes dentro de su contexto social.

Entre las propuestas y estrategias de aprendizaje se encuentran actividades de valoración y evaluación; generalmente de autoevaluación al emitir valoraciones sobre sus propios logros alcanzados y evaluar su desempeño al revisar su portafolio de evidencias; y coevaluación al valorar la exposiciones y proyectos de sus compañeros de clase. Esto habla de que el programa de estudio hace participes a los estudiantes es su propia evaluación del aprendizaje, y que la evaluación es vista más como un proceso que como una estrategia de acreditación de conocimientos o logros alcanzados.

Evaluación

La evaluación es un proceso de aprendizaje relacionado con el cumplimiento de objetivos generales y específicos; así también, con el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares. La evaluación se refiere a la valoración de los contenidos e implica establecer criterios de desempeño de los estudiantes durante el proceso educativo.

En el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, se concibe a la evaluación como,

“un proceso que debe considerar el qué, para qué, cuándo, quién y cómo centrado en el aprendizaje y desarrollo de competencias; lo cual significa que la selección de técnicas y el diseño de instrumentos tienen como fin la obtención de información que permita emitir un juicio sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje , [...] Entre su finalidades se encuentran: a) Facilitar el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en dos planos, el de la planeación y el de la

práctica educativa; b) Permitir la evaluación y ponderación del grado de desarrollo o aprendizaje de las competencias de los estudiantes; y c) Tener una base suficiente para la toma de decisiones y emisión de juicios dentro del proceso educativo” (Colegio de Bachilleres, 2012: 15).

Siendo la evaluación un proceso, se sigue su planeación integral a lo largo del curso en sus modalidades diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica atiende los conocimientos previos de los estudiantes para el logro de los propósitos de la asignatura, para planear las actividades y las estrategias didácticas y diseñar los instrumentos con los que se activarán los conocimientos. El momento de aplicación es al inicio del curso escolar. La evaluación formativa se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje como constante retroalimentación entre el docente y los estudiantes. La evaluación sumativa se realiza generalmente al final del curso, de la unidad o del bloque temático, en ella se deben utilizar y diseñar instrumentos que permitan valorar los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes y que proporcionen evidencias de los aprendizajes enunciados en el bloque temático en general en el programa de estudio.

Entre las formas de evaluación sugeridas por el programa se encuentra la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La autoevaluación es un proceso metacognitivo que permite a los estudiantes pensar sobre su propio aprendizaje y regularlo por sí mismos, auxiliándose de instrumentos como el portafolio de evidencias, rúbricas de evaluación, listas de cotejo y guías de observación. Su momento de aplicación es durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La coevaluación consiste en una evaluación llevada a cabo entre los estudiantes, mediante el uso de sus propios instrumentos de autoevaluación; de igual forma, su momento de aplicación es durante el proceso educativo. La heteroevaluación es la evaluación del aprendizaje

llevada a cabo por el docente y se manifiesta generalmente en la evaluación sumativa. Su momento de aplicación es al término del bloque temático o del curso.

En el aspecto de la evaluación, el docente juega un rol importante pues debe informar a los estudiantes sobre los aspectos referentes a la evaluación: momentos de aplicación, tipos, formas, medios y evidencias; con sus respectivas ponderaciones porcentuales. Para ello, los docentes deben revisar, adecuar y diseñar rúbricas de evaluación y listas de cotejo que precisen el carácter de las evidencias requeridas; guías de observación para emitir un juicio sobre la participación de los alumnos en trabajos colaborativos y listas de cotejo para valorar los productos finales. Para la recopilación de evidencias debe emplearse como técnica de aprendizaje el *portafolio de evidencias*.

***Tipos y formas de evaluación del programa de estudios Filosofía I.
Filosofía y Construcción de Ciudadanía***

Bloque temático	Tipo/forma de evaluación
I. Filosofía y reflexión crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación diagnóstica. El profesor diseñara una evaluación diagnóstica para explorar conocimientos previos de los alumnos con respecto a las nociones de Filosofía y Ética. - Evaluación formativa. El portafolio de evidencias será el instrumento mediante el cual se realice la revisión contante del desempeño de los estudiantes. - Autoevaluación. Cada estudiante autoevaluará su desempeño al revisar su portafolio de evidencias, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo. - Coevaluación. En equipos de trabajo, los estudiantes evaluarán el producto final que hayan elaborado, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo. - Heteroevaluación. El profesor evaluará el desempeño de sus alumnos a partir de los niveles de desempeño, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo o rúbrica de evaluación.
II. Reflexión filosófica sobre la dignidad humana	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación formativa. El portafolio de evidencias será el instrumento con el cual se llevará a cabo una revisión constante del desempeño de los estudiantes. -Autoevaluación. Cada estudiante autoevaluará su desempeño al revisar su portafolio de evidencias, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Coevaluación. En equipos de trabajo, los estudiantes evaluarán el producto final que hayan elaborado, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo. - Heteroevaluación. El profesor evaluará el desempeño de sus alumnos a partir de los niveles de desempeño, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo o rúbrica de evaluación.
III. Reflexión ética sobre la praxis ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación formativa. El portafolio de evidencias será el instrumento con el cual se llevará a cabo una revisión constante del desempeño de los estudiantes. -Autoevaluación. Cada estudiante autoevaluará su desempeño al revisar su portafolio de evidencias, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo. - Coevaluación. En equipos de trabajo, los estudiantes evaluarán el producto final que hayan elaborado, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo. - Heteroevaluación. El profesor evaluará el desempeño de sus alumnos a partir de los niveles de desempeño, para lo cual se requiere que el docente diseñe una lista de cotejo o rúbrica de evaluación. - Evaluación sumativa. A partir de la revisión del portafolio de evidencias, que contenga las evidencias del proceso de aprendizaje de todo el curso, el docente realizara una evaluación sumativa a partir de la rúbrica de evaluación del desarrollo de las competencias genéricas en su interrelación con las competencias disciplinares básicas, previstas en el programa de estudio.

Cuadro 10. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

En la evaluación, los niveles de desempeño son descripciones concretas, evidentes y evaluables de la calidad y complejidad de los logros de los estudiantes en el curso escolar en cuatro categorías: excelente, bueno, suficiente e insuficiente. Están estructurados por bloque temático a partir de su propósito y son referentes para la definición de técnicas y la elaboración de instrumentos de evaluación, de ejercitación y de consolidación de las competencias genéricas y disciplinares.

Niveles de desempeño de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Bloque temático I. Filosofía y reflexión crítica	
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Formula cuestionamientos acerca de las características esenciales del ser humano. - Explica algún problema de su entorno en el marco de las disciplinas filosóficas. - Utiliza reflexiones filosóficas en el análisis de la problemática situada.

	<ul style="list-style-type: none"> - Propone una solución ética a algún problema de su entorno, mediante alguno de los métodos filosóficos.
Bueno	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica a la filosofía como una actividad racional propia del ser humano. - Diferencia entre conocimiento y reflexión filosófica. - Analiza filosóficamente la problemática situada. - Comprende algún problema de su entorno en el marco de las disciplinas filosóficas. - Describe aspectos disciplinares filosóficos presentes en algún problema de su entorno. - Analiza algún problema de su entorno a través de un método filosófico.
Suficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica características esenciales de los seres humanos tales como su ser racional, su ser político y su capacidad de elección. - Identifica problemas filosóficos relacionados con su entorno. - Describe las características del conocimiento y la reflexión filosófica. - Describe las características de los métodos filosóficos.
Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona al menos una característica esencial del ser humano. - Menciona las características de las disciplinas filosóficas. - Describe las características de solo un método filosófico. - Describe solo una característica de la Filosofía. - No diferencia entre el conocimiento y la reflexión filosófica.
Bloque temático II. Reflexión filosófica sobre la dignidad humana	
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Confronta posturas filosóficas acerca de la justicia y el bien común en relación con los Derechos Humanos. - Argumenta filosóficamente su propuesta de solución al problema planteado en un marco de respeto y defensa de la dignidad humana. - Comprende la relación filosófica entre dignidad humana, Derechos Humanos y justicia.
Bueno	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza la justicia y el bien común como valores inherentes a la defensa de los derechos Humanos. - Reconoce prácticas ciudadanas que fortalecen los Derechos Humanos y la dignidad humana. - Comprende el vínculo filosófico entre la dignidad y los Derechos Humanos. - Propone una solución ética a la problemática situada.
Suficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos. - Identifica los valores que respaldan los Derechos Humanos en diversas prácticas ciudadanas. - Identifica una posible solución ética a la problemática situada.
Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Describe las nociones filosóficas de justicia y bien común. - Describe solo la noción de dignidad humana. - Menciona solo un fundamento de los Derechos Humanos. - Propone una solución a la problemática situada sin fundamentos.
Bloque temático III. Reflexión ética sobre la praxis ciudadana	
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza la relación entre ética y ciudadanía a partir de los problemas de la democracia y sus valores. - Evalúa las diferencias culturales como parte de su desarrollo humano a partir del análisis filosófico. - Fundamenta filosóficamente una propuesta de solución a un problema relacionado con su proceso de ciudadanía.
Bueno	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica problemas filosóficos que permean las diferencias culturales. - Analiza los problemas éticos que se derivan de su participación ciudadana. - Propone una solución ética sobre algunos problemas de la vida democrática de su comunidad.
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce fundamentos filosóficos en la vida democrática. - Identifica valores multiculturales e interculturales en su entorno.

Suficiente	- Identifica problemas éticos que afectan su participación en la comunidad. - Identifica la relación entre ética y ciudadanía.
Insuficiente	- Describe solo un problema de la vida democrática. - Describe la noción de multiculturalismo e interculturalismo. - Describe la relación entre ética y ciudadanía. - Propone una solución a algún problema de su entorno sin fundamentos.

Cuadro 11. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Niveles de desempeño en interrelación con las competencias genéricas de la asignatura de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Competencias genéricas	Niveles de desempeño			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	Argumenta, con base en el conocimiento de sí mismo y de su entorno, una propuesta de solución a problemas situados que vulneran la dignidad humana, la justicia y el bien común.	Explica los problemas filosóficos que subyacen en la reflexión crítica sobre la dignidad humana, la justicia y el bien común.	Identifica problemas filosóficos en situaciones de su entorno que vulneran la dignidad humana, la justicia y el bien común.	Identifica problemas éticos en su entorno, que lo afectan.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.	Argumenta propuestas de solución ética a problemas de su entorno político que derivan en prácticas de vida saludables.	Analiza problemas de carácter ético inherentes a situaciones relacionadas con su proceso de construcción ciudadana.	Conoce la noción filosófica de ética, así como sus objetivos de estudio y problemas que aborda.	Reconoce a la ética como una disciplina filosófica.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	Explica el ámbito y los problemas filosóficos con los que se relaciona las problemáticas situadas. Argumenta propuestas de solución ética a problemas situados, utilizando categorías y métodos	Analiza el ámbito y los problemas filosóficos con los que se relacionan las problemáticas situadas. Propone soluciones éticas a problemas situados utilizando categorías	Identifica el ámbito y los problemas filosóficos con los que se relacionan las problemáticas situadas. Identifica categorías y métodos filosóficos	Identifica el ámbito filosófico con el que se relacionan las problemáticas situadas. Identifica nociones generales de conceptos y

	filosóficos.	filosóficas.	empleados en textos.	métodos filosóficos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	Sustenta una postura personal, crítica y reflexiva, en la propuesta de solución ética a problemas situados relacionados con su proceso de ciudadanía.	Sustenta una postura personal, razonada, en la propuesta de solución ética a problemas situados relacionados con su proceso de ciudadanía.	Sustenta una postura personal en la propuesta de solución ética a problemas situados relacionados con su proceso de ciudadanía.	Opina sin sustentos en la propuesta de solución a problemas situados relacionados con su proceso de ciudadanía.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	Privilegia el dialogo, la justicia y el bien común en la propuesta de solución ética a problemas situados.	Privilegia el dialogo y la justicia en la propuesta de solución ética a problemas situados.	Privilegia el diálogo en la propuesta de solución ética a problemas situados.	Contribuye en la propuesta de solución ética a problemas situados sin considerar la importancia del dialogo, la justicia y el bien común.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	En su propuesta de solución a problemas situados, considera la importancia de respetar la dignidad humana y los Derechos Humanos, así como el dialogo intercultural.	En su propuesta de solución a problemas situados considera la importancia de respetar la dignidad humana y los Derechos Humanos.	En su propuesta de solución a problemas situados considera la importancia de respetar la dignidad humana.	Contribuye en la propuesta de solución a problemas situados sin considerar la importancia de respetar la dignidad humana.

Cuadro 12. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaria General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Tanto los niveles de desempeño, como la interrelación entre estos y las competencias genéricas y disciplinares enuncian propósitos a cumplir y habilidades a desarrollar concordantes con los objetivos anotados anteriormente. Las expresiones utilizadas para definir y valorar los niveles de desempeño alcanzado y las competencias desarrolladas denotan indicadores y niveles cognitivos de aprendizaje significativo. Para Benjamín Bloom (1986)

y Roberto Marzano (2007), cada uno de los verbos utilizados corresponde a una categoría o nivel cognitivo. En el primer nivel, de *recuperación* o *conocimiento*, se encuentran los propósitos de *identificar*, *describir*, *mencionar*, *definir* y *examinar*, que corresponden a los niveles suficiente e insuficiente enunciados en el programa de estudio, donde los estudiantes recuerdan y reconocen información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendieron.

En un segundo nivel, de *comprensión*, se identifican vocablos tales como *explicar*, *reconocer*, *distinguir*, *dialogar* o *discutir*, *diferenciar*, *describir*, *reconocer*, *interpretar*, *comprende*, *expresar* y *exponer*, que determinan que los estudiantes comprenden e interpretan información con base en conocimientos previos. En el programa de estudio este nivel aparece como bueno o suficiente.

En una tercera categoría, de *análisis*, aparecen expresiones como *explicar*, *cuestionar*, *reflexionar*, *confrontar*, *argumentar*, *distinguir*, *dialogar*, *analizar* y *fundamentar*. Esta dimensión corresponde a un nivel de desempeño bueno donde los estudiantes diferencian, clasifican y relacionan las conjeturas, hipótesis, evidencias o estructuras de los contenidos o problemáticas.

En un último nivel, que implica el *uso significativo del conocimiento*, la *aplicación* y la *evaluación*, se encuentran términos como *formular*, *proponer*, *opinar*, *participar*, *desarrollar*, *explicar*, *argumentar* y *evaluar*, que corresponden a un nivel de desempeño de bueno a excelente. En este nivel los estudiantes seleccionan, transfieren y utilizan el conocimiento para completar una tarea o solucionar un problema; así también, generan, integran y combinan ideas en un proyecto o propuesta; por último, valoran y evalúan con base en estándares y criterios establecidos.

En relación con los contenidos temáticos, los niveles de desempeño indican que en los niveles excelente y bueno las competencias se encaminan hacia la reflexión, análisis y argumentación del entorno y de las problemáticas situadas sobre ética, Derechos Humanos, justicia, dignidad humana, ciudadanización y vida democrática; así como a la participación y las propuestas de solución. En los niveles suficiente e insuficiente, las competencias que se enuncian con un frágil desarrollo, remiten solo el reconocimiento, la identificación y la descripción de las nociones o conceptos de los contenidos temáticos.

Medios de recopilación de evidencias del programa de estudio de Filosofía
I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Bloque temático	Evidencias
I. Filosofía y reflexión crítica	El portafolio de evidencias debe contener: <ul style="list-style-type: none"> - Primeras respuestas a las preguntas detonadoras. - Resúmenes, controles de lectura y andamios cognitivos que evidencien la comprensión de los textos. - Esquemas, mapas e ilustraciones que se hayan utilizado para la exposición. - Anteproyecto de investigación. - Rúbrica de evaluación.
II. Reflexión filosófica sobre la dignidad humana	El portafolio de evidencias debe contener: <ul style="list-style-type: none"> - Primeras respuestas a las preguntas detonadoras. - Resúmenes, controles de lectura y andamios cognitivos que evidencien la comprensión de los textos. - Dirección donde se aloja el producto final: podcast. - Guía de observación del análisis y debate del producto final. - Rúbrica de evaluación.
III. Reflexión ética sobre la praxis ciudadana	El portafolio de evidencias debe contener: <ul style="list-style-type: none"> - Primeras respuestas a las preguntas detonadoras. - Resúmenes, controles de lectura y andamios cognitivos que evidencien la comprensión de los textos. - Guión de sociodrama. - En caso de representar los sociodramas: Guía de observación. - Rubrica de evaluación de competencias.

Cuadro 13. Fuente: Elaboración propia con información de Colegio de Bachilleres, Secretaria General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Bibliografía y material de consulta

Bibliografía y material de consulta del programa de estudios Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

Bloque temático I. Filosofía y reflexión crítica

- ARISTÓTELES, *Metafísica*, libro I, capítulo 1. Varias ediciones.
- ARISTÓTELES, *Política*, libro I. Varias ediciones.
- HEIDEGGER, Martin. *Introducción a la filosofía*. Ed. Cátedra, Madrid, 2001. pp. 17-26.
- LÉONARD, André. “El inconsciente”, en *El fundamento de la moral: ensayo de ética filosófica general*. BAC, Madrid, 1997, pp. 46-54.
- RUSSELL, Bertrand. “El valor de la filosofía”, en *Los problemas de la filosofía*, Editorial Nacional, México, 1970, pp. 178-187. Texto disponible en:
<http://www.enxarxa.com/biblioteca/RUSSELL%20Los%20problemas%20de%20la%20filosofia.pdf>
- SAVATER, Fernando. *Las preguntas de la vida*, Ariel, Barcelona, 2008.

<http://idoneos.com/index.php/Filosofia>
<http://www.boulesis.com/>
<http://www.cibernous.com/>
<http://www.e-torredabel.com/index.html>
<http://www.filosofia.org/>
<http://www.webdianoia.com/>

- Museo Memoria y Tolerancia, <http://www.memoriaytolerancia.org/index.php>

Cuadro 14. Fuente: Colegio de Bachilleres, Secretaria General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Bloque temático II. Reflexión filosófica sobre la dignidad humana

- BEUCHOT, Mauricio. “Los derechos humanos y su fundamentación filosófica. Hacia una propuesta”, en *Derechos humanos, historia y filosofía*. Fontamara, México, 1999, pp. 43-60. Texto disponible en: http://www.robertexto.com/archivo11/der_humanos.htm
- DELLA Mirándola, Pico. *Discurso sobre la dignidad humana*. Varias ediciones. Texto disponible en:
http://isaiasgarde.myfil.es/get_file?path=/della-mirandola-pico-tratado-di.doc
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. “La conciencia moral”, en *Ética*. Grijalbo, México, 1969, pp. 151-155.
- SÁBATO, Ernesto. “Primera carta “, en *La resistencia: Una reflexión contra la globalización, la clonación, la manifestación*. Ed. Seix Barral, Barcelona, 2003, pp. 13-33.
- VILLORO, Luis. “El pensamiento ético”, “La asociación para el orden” y “La asociación para la libertad” en *El poder y el valor: fundamentos de una ética política*. FCE, México, 1997, pp. 223-236; 269-286; y 287-308.
- ZAGAL, Héctor y Galindo, José. “Los derechos humanos”, en *Ética para adolescentes posmodernos*. Publicaciones Cruz, México, 2007, pp. 195- 202.
- BOBBIO, Norberto, y otros. *Diccionario de política*. Ed. Siglo XXI, México, 1983.
- LÉONARD, André. “El dogmatismo de la conciencia” y “La autonomía absoluta de la conciencia moral”, en *El fundamento de la moral: ensayo de ética filosófica general*. BAC, Madrid, 1997, pp. 54-82 y 125-144.
- STRAUSS, Leo y Cropsey, J. *Historia de la filosofía política*. FCE, México, 1996.

Espacio podcast.com, *Cómo hacer un podcast la mar de sencillo*:

http://www.espaciopodcast.com/tutoriales-podcast/pdf/Tutorial._Como_hacer_un_Podcast_la_mar_de_sencillo.pdf

El Universal. com.mx, *¿Cómo crear un podcast?*

<http://www.eluniversal.com.mx/articulos/40091.html>

Manera Bassa, Jaime, *Taller de podcast*: <http://www.slideshare.net/trinchavientos/como-hacer-un-podcast>

Sitio: ¿Cómo hacer para...?, *Cómo hacer un podcast*:

<http://internet.comohacerpara.com/n1120/como-hacer-un-podcast.html>

Cuadro 15. Fuente: Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Bloque temático III. Reflexión ética sobre la praxis ciudadana

- ARENDT, Hannah. “La esfera pública y privada”, en *La condición humana*. Ed. Paidós, Barcelona, 1993, pp. 37-95.

- BLANCO Fernández, Domingo. “La formación de la ciudadanía”, en *Principios de filosofía política*. Ed. Síntesis, Madrid, 2000, pp.197-249.

- CORTINA, Adela. “Ciudadanía intercultural. Miseria del etnocentrismo”, en *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial, Madrid, 2009, pp. 151-179.

- PLATÓN. “La República libro VIII” y “El Critón” en *Diálogos*. Varias ediciones. Las obras de Platón se encuentran en el Proyecto de Filosofía en Español: <http://www.filosofia.org/cla/pla/azcarate.htm>

- SARTORI, Giovanni. “¿Puede la democracia ser cualquier cosa?”, en *Teoría de la democracia: El debate contemporáneo*. Alianza Editorial, Madrid, 2001, pp. 21-40.

- VILLORO, Luis. “Condiciones de la interculturalidad” y “Multiculturalismo: un liberalismo radical”, en *Los retos de la sociedad por venir*. F.C.E., México, 2007, pp. 139-152 y 185- 201.

Materiales de apoyo y fuentes de información complementarios

- LIPOVETSKY, Gilles. *El crepúsculo del deber*. Anagrama, Barcelona, 2000, pp. 146-156, 215-218 y 221-230.

- RENDÓN, Jorge (coordinador). *Filosofía política: sus clásicos y sus problemas actuales*. Juan Pablos-UAM, México, 2007.

- ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Alianza Editorial, Madrid, 1987.

- SARTORI, Giovanni. *Videopolítica: Medios, información y democracia de sondeo*. ITESM-FCE, México, 2003.

Fuentes para consulta general en la Web

Biblioteca Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/>

Bibliowiki del Colegio de Bachilleres / Libros digitales, <http://bibliotecacb.wikispaces.com/1.+Libros+digitales>

Cibernous, <http://www.cibernous.com/>

Enciclopedia filosófica Symploké, <http://symploke.trujaman.org/index.php?title=Portada>

Torre de Babel; Portal de filosofía, Psicología y humanidades en Internet, <http://www.e-torredebabel.com/index.html>

Webdianoia; Historia de la Filosofía en webdianoia, <http://www.webdianoia.com/>

Cuadro 16. Fuente: Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.

Tanto los medios de recopilación de evidencias, como la bibliografía y los materiales de consulta, aunque se encuentran enunciados como propuestas en el programa de estudios de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, que se ha definido como un programa del *plan de estudios e institucional*, sin elementos que se definen en el programa del *docente*. Interesa conocer cómo se determinan y de desarrollan los elementos del

programa de estudio en el contexto y ámbito real del proceso educativo, se han enunciado las características que tienen los objetivos, las competencias a desarrollar y las estrategias metodológicas; no obstante, los medios de recopilación de evidencias y la bibliografía y otros materiales de consulta, se observan y analizan a partir de los documentos y evidencias utilizadas y proporcionadas en el grupo concreto de estudio (docentes y estudiantes del Colegio de Bachilleres de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía), pues estos elementos son más propicios de ser seleccionados, diseñados o modificados por el docente de acuerdo a las circunstancias y contextos escolares específicos. Algunos materiales pueden ser rescatados de la bibliografía sugerida, pero también pueden ser adecuados a manera de antologías, compilaciones o textos seleccionados.

IV. PROYECTO CURRICULAR PARA LA CONSTRUCCIÓN CIUDADANA

El programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía que aquí se analiza y discute, se ha determinado como un programa de tipo del *plan de estudios e institucional*, por las características relacionadas con el Colegio de Bachilleres y la Academia de Filosofía de dicha institución. Como guía curricular para la construcción ciudadana se define sobre todo por la intención, los propósitos y los objetivos delimitados bajo el enfoque de desarrollo de competencias. Las temáticas, nociones, conceptos, teorías e ideas expuestas en el programa de estudio, también establecen que los objetivos de aprendizaje conducen a la práctica y al ejercicio ciudadano.

El programa de estudio, como guía estructural que contiene información cognitiva, conductiva y práctica, y que interfiere en el proceso educativo, no es solo un documento informativo de la disciplina o asignatura, sino un proceso constitutivo de conocimientos, habilidades, capacidades y experiencias para la ciudadanía a partir de la disciplina filosófica. Este proyecto institucional y académico contiene objetivos conductuales determinados como expresiones o términos que se espera desarrollen los estudiantes (reflexión, análisis, argumentación); pero también es un diseño educativo práctico y flexible que se adecua al contexto social concreto.

Programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía como programa docente

Dentro del proyecto curricular se insertan la práctica docente, la planeación didáctica y las actividades pedagógicas. Particularmente en el programa de estudio, estas actividades se observan en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que son las propuestas que enuncia el programa, donde se determina el rol docente y los desempeños que se espera que los estudiantes

lleguen a desarrollar. Esta propuesta educativa plasmada en el documento es trasladada por el docente al contexto real de la institución escolar y del aula. El *programa del docente* diseña, transforma, produce, adecua y reelabora los elementos del programa educativo con el propósito de cumplir con el objetivo de la conformación ciudadana a partir de la reflexión filosófica. Este programa del docente es un proceso donde se interrelacionan profesores y estudiantes; y donde se reestructuran estrategias educativas, de acuerdo a las necesidades e intereses de los sujetos del proceso.

Contexto educativo y propósito del programa de estudio Filosofía I.

Filosofía y Construcción de Ciudadanía

El programa de estudio forma parte de una discusión académica enmarcada en la Reforma Integral a la Educación Media Superior emprendida en 2008. Se inaugura en el Colegio de Bachilleres en 2009 y tiene una reestructuración en 2012. El programa que se presenta es de dicho año y tiene como objetivo proyectar la importancia de la Filosofía en la formación integral de los individuos; esta formación tiene que ver con el proceso de construcción ciudadana desde el aspecto político de la disciplina filosófica. Para Pedro Montalvo, docente participante del grupo cooperativo que elaboró el programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, la formación ciudadana a partir de la Filosofía refiere a la formación de los individuos con conciencia moral y política.

“La formación de los jóvenes con ciertas categorías que pueden ser relevantes no solo para su formación como individuos y como seres humanos, sino también como miembros de una sociedad y en este sentido, como ciudadanos, pero no solo como ciudadanos en términos legales, sino ciudadanos con responsabilidades morales, políticas en amplio sentido [...] con sus semejantes, en su entorno social y finalmente como ciudadanos no solo de aquí, sino como ciudadanos

del mundo” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

En términos de programa institucional, las expectativas con respecto a la conformación ciudadana son altas, este programa se elabora en consenso con la comunidad académica y contiene temas novedosos que rompen con la tradición historiográfica de la Filosofía para en cambio introducir estrategias de aprendizaje basadas en problemas contextualizados, es decir, en problemas concretos que tuvieran repercusión en el ámbito social en el cual los alumnos se desenvuelven. Dentro de este nuevo marco educativo, la intención fue recuperar la visión de un proceso que involucrara a los jóvenes estudiantes como sujetos protagonistas de la educación, como se ha dicho antes, fomentar el aprendizaje centrado en los estudiantes e incentivar en ellos por un lado, la importancia de mirar el proceso educativo como la inserción en la propia comunidad; y por otro lado, la concientización como seres humanos.

La oportunidad de diseñar un plan de trabajo en el área de Filosofía del Colegio de Bachilleres rompió con la lógica y el método educativos que se tenían desde 1992 de las asignaturas de esta disciplina. La reestructura o modificación es profunda y sustantiva, se colocan propósitos, intenciones, objetivos, metodologías y bibliografía; en la construcción de los bloques temáticos, existe la posibilidad de que el programa incluya contenidos que conformen la identidad ciudadana y política de los jóvenes. Teresita García, quien colaboró en la elaboración del programa y también impartió la asignatura considera que la introducción de temáticas sobre ética, ciudadanía y vida democrática, dan la oportunidad a los jóvenes de verse como seres políticos,

“vi la posibilidad de que tuviésemos un programa que diera a los jóvenes la oportunidad de recuperar algo que desde mi punto de vista se ha perdido o se ha banalizado, vernos como seres políticos, [...]

esto es a nivel elemental, digamos primario, sin embargo, muy importante porque son jóvenes, [...] que en tres años ya adquieren su ciudadanía oficialmente y yo veía en el programa [...] veía como un programa completo, [...] como el programa de la ética y la política, de la Filosofía Política, en el nivel elemental, pero importantísimo, [...] si logramos que los muchachos se reconozcan como seres políticos y reconozcan lo que habitualmente se dice en la política, que los seres humanos somos políticos y si no somos políticos o somos bestias o somos dioses, y ver el compromiso que se tiene con el otro [...] a mí me parecía que en nuestro país y me sigue pareciendo que urge, [...] Podríamos pasar a un tratamiento también aristotélico de si es lo mismo ser un buen hombre o ser un buen ciudadano” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

Hubo una necesidad de invertir políticamente a los sujetos educandos, de otorgarles identidad ciudadana como individuos que integran una comunidad social y un sistema político, de determinarlos como buenos ciudadanos; y aunque el temario rompía con la tradición filosófica de la academia de enseñar Historia de la Filosofía e incluía temas sobre cuestiones de conciencia ciudadana que parecían atractivos, para los docentes encargados de impartir la asignatura, que no estuvieron involucrados en su elaboración, resultó un programa ambicioso, pretensioso y excesivo.

“Hubo dos revisiones del programa de 2009, les llamamos revisiones 2011 y 2014. [...] las principales razones es que no se acabo de entender bien el programa, la bibliografía era muy especializada, [...] hay un prejuicio en Filosofía que es importante leer de las fuentes originales, no buscar comentaristas [...] en un principio el plan se siguió bajo ese prejuicio de revisar las fuentes originales, lo que originó un programa bastante ambicioso, tanto para los alumnos, como para los profesores; [...] no lo entendíamos bien, aparte de que

era un poco inaccesible la bibliografía porque eran libros muy caros y que no contamos con ellos en la biblioteca de los planteles” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Para ellos, el programa de estudios implementado desde 1992 tenía mucha consistencia, objetivos claros, metodología concreta y bibliografía adecuada, a diferencia de este nuevo programa, donde uno de los puntos conflictivos fue establecer propósitos inadecuados para un estudiante que iniciaba la EMS (análisis sistemático, reflexión crítica, argumentación fundamentada) y que no tenían conocimientos previos de Filosofía ni dominio de los conceptos mínimos de la disciplina.

“El antiguo plan se veía que había tenido mucha consistencia, se veía que había tenido objetivos claros, a diferencia de este nuevo programa que se notaba en algunos puntos deficiente y en algunos puntos muy pretencioso, [...] porque ponía objetivos para un alumno que iniciaba la Educación Media Superior, que todavía no tenía dominados los conceptos, por ejemplo, analizar temáticamente, [...] profundizar la reflexión, y obviamente los chicos no tenían ningún conocimiento previo de Filosofía, [...] en muchos aspectos me pareció pretencioso, porque querían que los chicos manejaran ya lecturas muy especializadas que al finalizar hacían que el chico terminara fastidiado de la materia” (Trejo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2016).

Otro aspecto negativo para los docentes de la asignatura fue justamente que en el programa de estudio se incluían lecturas especializadas para el tratamiento de los temas; lecturas que consideran ni ellos mismos eran capaces de entender, pues refieren temáticas sobre política, Derechos Humanos, democracia y ciudadanía que estiman no corresponden con su formación profesional.

“Las lecturas eran muy elevadas, [...] era un programa excesivamente ambicioso [...] no había libros de texto adecuados, no se incentivó a que se desarrollara material de aprendizaje adecuado a este nivel” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

El propósito y el contenido temático para la construcción ciudadana de la asignatura fue sustantivo, pero en la práctica los docentes estiman que fue complicada su implementación, para algunos de ellos el aprendizaje de los conceptos y la vinculación de conocimientos previos con los aprendizajes de la Filosofía son los objetivos inmediatos de la asignatura; las competencias de reflexión, análisis, diálogo, argumentación y participación parecen pretenciosas y ambiciosas, así también consideran que hizo falta continuidad en el objetivo general.

Temáticas del programa docente

Los contenidos o temáticas en el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, están integrados para su estudio en tres bloques temáticos que refieren la Filosofía y reflexión crítica, la reflexión filosófica sobre la dignidad humana y la reflexión ética sobre la praxis ciudadana. Cada una de ellas concentra el objetivo de la asignatura, que es la reflexión filosófica para la construcción de ciudadanía a partir de los problemas de la ética y la dignidad humana.

Los bloques temáticos integran elementos indispensables para introducir a los estudiantes en la materia de Filosofía, definiciones generales sobre qué es la Filosofía y conceptos generales sobre ciudadanía, ciudadanización, moral, ética, conciencia, dignidad humana y otras categorías que no aparecen explícitamente, como Filosofía Política. Los contenidos sobre Derechos Humanos, valores y vida democrática son significativos para la construcción ciudadana de los estudiantes jóvenes. Pedro Montalvo

argumenta que las temáticas y los contenidos son imprescindibles para el propósito de la construcción ciudadana, desde una perspectiva filosófica;

“la democracia no se entiende sin una previa concepción, por ejemplo, del ser humano, de conciencia, entonces todos los contenidos son imprescindibles, son mínimos necesarios como condición para que el alumno pueda llevar a cabo un ejercicio de reflexión sobre sí mismo como individuo y como ciudadano” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

La noción de ciudadano o de ciudadanía es abordada desde los griegos, hasta llegar a problemas actuales concretos. El principal concepto sobre el cual circulan las estrategias de enseñanza y aprendizaje según Israel Velasco, docente que participó en la reestructuración del programa de estudio de 2012, es el de ciudadanía; cómo el estudiante se va apropiando de este concepto, cómo lo desarrolla y cuál es la importancia en principio en la polis, y como llega hasta nuestros días, donde la concepción de ciudadano es de aquel individuo que tiene una visión crítica y reflexiva de su entorno y una participación cívica.

Los bloques temáticos tienen una conformación horizontal donde la reflexión es el común denominador. El primer bloque puede establecerse como introductorio para los estudiantes de primer semestre que se aproximan por primera vez a la Filosofía, no obstante, enfatiza en la reflexión filosófica desde la argumentación. Teresita García sustenta que este aspecto es de suma importancia:

“Sabíamos que era muy difícil, [...] que en primer semestre se logre desarrollar la habilidad argumentativa, pero si nos interesaba mucho que ellos tuvieran presente que en Filosofía la reflexión, la crítica y la argumentación son básicas, precisamente para evitar que se viera al

programa como una charla [...] como una cuestión cívica de manera despectiva, sino como una reflexión acerca de tu ser político” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

El primer bloque temático refiere cuestiones generales de Filosofía: disciplinas, definiciones, métodos y ramas. En el segundo bloque se retoman contenidos como la justicia, el bien común y la dignidad humana; también la temática sobre los Derechos Humanos, pero con un matiz sustancial, como fundamentación de los Derechos Humanos, como fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos, no solo desde el ámbito jurídico, sino desde su cimiento crítico. Del mismo modo, en el tercer bloque se presenta la temática de la democracia como un régimen que puede cuestionarse, los valores de la democracia y las problemáticas de la vida democrática. Esta noción no se presenta como un adoctrinamiento, sino como la posibilidad de que los estudiantes analicen en qué régimen político conviven y cuestionen las implicaciones de éste. El propósito es cuestionar los valores de la democracia, pues ciertos valores como la tolerancia, la libertad, la justicia y la igualdad parecen contradictorios.

En principio, se rescatan definiciones de Filosofía y ética a través de un recorrido histórico, posteriormente definiciones de conciencia ética y política con el objetivo de cuestionar problemas filosóficos y sociales, y después tratar de solucionar los problemas. Del mismo modo, los conceptos de democracia y justicia se abordan desde los griegos para posteriormente determinarlo en contextos actuales y significativos. Salvador Trejo, docente encargado de impartir la asignatura considera que muchas de las temáticas son relevantes para la conformación ciudadana de los estudiantes jóvenes pues estima que la democracia no solo se remite a el ejercicio del voto, sino también a la

participación política, y en este sentido los jóvenes pueden aprender la conformación de la democracia en distintos ámbitos sociales.

“No por el hecho de que ellos no pudieran votar en los primeros semestres, significaba que ellos no eran políticos, [...] esto implicaba que ellos tenían la oportunidad de hablar y de decir de manera racional [...] lo que les parecía en un aspecto determinado social, estas cuestión de los Derechos Humanos [...] y en lo democrático siempre tratar de cuestionar aquello que nos querían hacer ver que estaba bien, [...] lo que ellos tenían en su pequeño alcance, las problemáticas que se empezaban a analizar” (Trejo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2016).

Todos los contenidos y temáticas son abordadas desde la Filosofía, y a pesar de que se establece una estructura conjunta de bloques temáticos que atraviesa horizontalmente el programa de estudio con el objetivo de incorporar los conceptos que apoyan el aprendizaje y la formación de los estudiantes, entre la disposición de los contenidos temáticos y su desarrollo, surgen situaciones conflictivas. Los docentes, además de considerar que las temáticas no corresponden con su campo disciplinar, afirman que la bibliografía es muy especializada.

“No se trató de una bibliografía que fuese ni externa a la materia, o ajena a la materia, [...] ni de tan difícil acceso, aunque debo advertir que algunos compañeros hicieron algunos señalamientos sobre la selección bibliográfica, particularmente la temática que tiene que ver con ciudadanización es una temática en sí mismo polémica dentro de la misma academia de Filosofía, porque para algunos compañeros esta no era una temática propia de la Filosofía y por consideraciones [...] de carácter ideológico algunos compañeros rechazaron el programa y junto con ello [...] rechazaron parte de la bibliografía sugerida”

(Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

La bibliografía no tuvo empatía en relación al proceso de enseñanza. Utilizar las fuentes originales para el estudio de la asignatura, se percibió entre los docentes como un prejuicio que resultó en la concepción de un programa ambicioso, inflexible y pretencioso.

Para la mayoría de los docentes, la Filosofía Política se estructura como la base de la construcción ciudadana y aquella tiene una visión historiográfica de la disciplina. Para ellos, la forma de impartir clases de Filosofía es escolástica y tradicional, tal como ellos aprendieron, entonces la introducción de un nuevo programa, con nuevas temáticas y fuentes de consulta, significa una ruptura y un desajuste a su labor.

Otro problema surgido por añadidura es que el docente debe rediseñar sus estrategias de enseñanza y actualizarse en las temáticas del programa de estudios de nueva implementación, esta situación no es muy bien recibida por los docentes, quienes expresan que la bibliografía es de difícil acceso, que no se encuentra en la biblioteca de la institución o del plantel, que son libros costosos y que debían invertir más tiempo en la preparación de sus clases.

Aunque las temáticas de este programa se aprecian relevantes para la conformación ciudadana, existen limitaciones para su exposición. No hay un entendimiento concreto del programa por parte de los docentes, algunos lo consideraron como un programa de Filosofía Política, otro más como un programa de civismo en modo despectivo; ambas visiones sesgadas de este proyecto.

“los profesores o se fueron por una cuestión puramente intelectual, es decir, que solo aprendían el concepto de ciudadanía, o puramente práctico, que se convirtió en una cuestión de civismo, y lo ideal no

solamente era entender el concepto, sino finalmente cómo te puedes apropiarse de ese concepto y cómo puedes formar parte activa” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Teresita García sustenta que ante un programa nuevo, la resistencia de los docentes fue impresionante, muy fuerte e incluso agresiva.

“la importancia de este proyecto era abrirse a la Filosofía Política [...] y eso impidió que se consolidara como academia, como Colegio, y que se pudieran llevar a cabo actividades es las que los muchachos pudieran participar de una manera más directa, más consciente, más responsable, más amplia” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

Sobre el carácter cívico del programa existen afirmaciones empobrecidas y ridiculizadas del tratamiento de la asignatura, tales como la percepción de los docentes de que se enseñase sobre los símbolos patrios, sobre el régimen democrático o sobre los colores de la bandera. Esta idea, aunque forma parte del discurso evasivo de los docentes ante la implementación del nuevo programa de estudios, también deriva de la deficiente formación cívica que los estudiantes han adquirido en la educación básica.

Israel Velasco enuncia el libro de texto de Adela Cortina: *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, como un referente de ayuda para introducir a los estudiantes en los temas de la asignatura, no obstante, determina que lo que considera como una bibliografía más pertinente, no contribuye mucho a distinguir entre la idea de Filosofía Política y la de Civismo.

“los alumnos de Educación Media Superior, en general en México, jamás han tenido un acercamiento directo con algo como Filosofía,

[...] lo más parecido a algo como Filosofía, es una clase de secundaria, que es una especie como de clase de Civismo, una clase de cómo formar ciudadanos y cómo insertarse como ciudadanos dentro de una sociedad determinada” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Ninguna de las vertientes se consolida en el programa de estudio, pues la intención del programa es conceptualizar la ciudadanía, llevar la noción a un nivel reflexivo y crítico, pero también práctico, y ante estas problemáticas fue muy complicado diseñar material que pudiese ser relevante.

Respecto al cuestionamiento de si estas temáticas contribuyen a la conformación ciudadana de los estudiantes jóvenes, primeramente se debe suponer que la educación tiene una consecuencia casi inmediata de transformación en la vida de los educandos; y quizá no sea sí, solo es un supuesto. Parece que la conformación ciudadana solo pudiera darse bajo muchas condiciones; entre ellas, que el docente haya comprendido y atendido al objetivo de la asignatura; que lo haya trabajado en esta dinámica de desarrollo de competencias, de reflexión, de cuestionamiento, de concientización; que haya desarrollado las temáticas pertinentes de acuerdo a las capacidades cognitivas de los estudiantes y a los contextos donde se desenvuelven; y por otro lado, que los jóvenes hayan estado interesados fielmente en estos aprendizajes.

De aquí deriva otro problema, los jóvenes bachilleres sobre todo de la zona de Ecatepec no cuentan con áreas culturales ni con bibliotecas, muchos de sus aprendizajes se limitan a consultas de Internet y en ocasiones sus recursos económicos son tan limitados que no tienen oportunidad de hacer consultas o visitar sitios por este medio, así que recurren a cualquier información que tengan a la mano, no siempre la más idónea. Ante dicha

situación, los docentes comentan que debían empezar a generar conocimiento de lo más elemental (definiciones, conceptos) y continuar con un ejemplo social que desencadenara la problemática para finalizar con las propuestas de solución a la problemática situada o sugerida.

Metodología de enseñanza del programa docente

La metodología de aprendizaje se define en el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, como las estrategias de enseñanza propuestas para el docente y las actividades de aprendizaje sugeridas para los estudiantes. Estas se establecen en el programa del *plan de estudios e institucional* que se ha referido, no obstante, este elemento constitutivo del proyecto curricular se determina en el contexto y práctica educativos concretos. La metodología o estrategias de enseñanza se fundamentan en lo que se ha definido como currículo escrito o formal, pero se desarrolla en el currículo implícito, oculto, que estructura el profesional docente.

El programa de estudio enfatiza en el aprendizaje significativo centrado en el estudiante, este aprendizaje está basado en la reflexión, la argumentación, el diálogo y el debate; las estrategias didácticas se apegan en primera instancia a ejercicios de lectura, de comprensión y análisis de textos originales.

“En esto tuvimos cierta insistencia, en la lectura de textos directos. Es común que en el bachillerato los alumnos lean algunos textos que algunos profesores preparan para sus alumnos, en donde están comentando algunos textos filosóficos y sin embargo nuestra insistencia fue que los alumnos pudieran leer aunque sea pequeños fragmentos, capítulos de algunos libros, pero de los textos filosóficos de manera directa y esto también es una actividad importante, sobre todo en la circunstancia generalizada en donde muchos de nuestros alumnos no tienen el hábito de la lectura, [...] de ahí que sea una

actividad primordial, [...] a eso le aunamos el dialogo, el debate y la escritura” (Montalvo, proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

La selección y lectura de textos breves tiene la intención de visualizar el problema que implica los Derechos Humanos, la justicia, el bien común y la vida democrática, entre otras temáticas; no obstante, aunque estas lecturas son pequeñas implicaron un gran esfuerzo como actividades de enseñanza y aprendizaje, pues hay ciertas resistencias a la lectura por parte de los estudiantes. Aunado a ello, los docentes comentan que aunque la lectura era obligada, no dejaron a los estudiantes leer solos, pues fueron lecturas bastante densas y con un alto contenido de vocabulario, entonces fue necesario realizar lecturas grupales para que los estudiantes comprendieran los términos e ideas principales y pudieran hacer síntesis de mayor calidad.

De manera complementaria se utilizan esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuestionarios y lluvia de ideas como estrategias de enseñanza. La participación implementada en el diálogo, en el debate colaborativo, es también una actividad transversal.

Otra estrategia didáctica promovida por los docentes es la escenificación de situaciones referentes a la justicia y al bien común.

“seleccionaba algunas lecturas, [...] donde viésemos el problema que implicaba por ejemplo la justicia o [...] el bien común, [...] íbamos conformando nuestra carpeta con lecturas, con palabras que no conocíamos como para darle fortaleza y matiz filosófico [...] algunas actividades [...] cuando abordamos el tema de la justicia y el bien común yo les solicite que tomaran algún caso en donde ellos percibieran que había injusticia, y que lo escenificaran, y a partir de ahí, [...] un poco tomando el método aristotélico, porque parece que lo que más prevalece es la injusticia, hechos injustos y luego tratar de

definir la injusticia y luego ya pasábamos a la justicia, y ya en un escrito les solicitaba porqué la justicia era importante para poder vivir y en comunidad” (García, proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

Primeramente se definen las nociones, se solicita que se expliquen por escrito, que se identifique una situación o problemática que ejemplifique la temática a tratar y que se escenifique a manera de exposición.

La visión de aprendizaje significativo centrado en el sujeto subraya que la educación no se reduce al salón de clase, por tanto, en el programa de estudio se sugieren visitas a museos, exposiciones u otro sitios de interés. Aunque los docentes destacan que estas actividades pueden ser significativas, también puntualizan en que por el tipo de población estudiantil del Colegio de Bachilleres, en particular del Plantel 19 Ecatepec, por situaciones de inseguridad y por falta de recursos, entre otros factores; la institución no tiene la capacidad para organizar visitas o practicas paraescolares.

“la educación formal no se reduce necesariamente al salón de clases, [...] la visita a museos, a algunos sitios, [...] pudiesen ser significativas, [...] a mi me parece un elemento que debe tomarse en consideración, sin embargo, por el tipo de población que atendemos, por los lugares en donde se localizan los planteles, por las circunstancias generales de cierta inseguridad, [...] y por la falta de recursos, la institución no tiene la capacidad de formalizar visitas o llevar a cabo planes para hacer visitas a algunos sitios o a algunos museos, [...] Un museo puede ser importante para este caso, entre muchos puede ser el de *Memoria y Tolerancia* [...] pero institucionalmente no hay capacidad para poder formalizar estas visitas , no es viable” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

Al respecto Teresita García comenta: “Los museos o las idas al teatro, idas a museos, no las consideraba. [...] yo no trabajo visitas a museos por los problemas que implica” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016). Salvador Trejo agrega,

“una de las instrucciones de ese momento y que sigue en vigor es que nosotros no podemos mandar alumnos a museos porque se puede malinterpretar a cuestiones económicas, [...] siempre se nos ha dicho que si no es necesario, no mandemos a museos, por lo tanto, eso es una riqueza que se perdió, porque el de Memoria y Tolerancia pudiese haber sido muy enriquecedor en la cuestión de democracia, de Derechos Humanos [...] al momento que se tomaba la justicia” (Trejo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2016).

De la misma manera, el empleo de TIC,s constituye más un obstáculo que una ventaja como estrategia de enseñanza. Salvador Trejo comenta:

“nunca utilice TIC,s, Tecnologías de la Información porque, o muchos no tenían computadora o sencillamente para cuando yo quería proyectar en el salón, otro maestro tenía el cañón o yo no traía la computadora, o sencillamente no había la posibilidad porque no estaban los contactos en funcionamiento y eso era lo que impedía. [...] si tenía una restricción, lo que hice fue investigaciones de internet, [...] ellos comenzaban a exponer, una exposición con láminas, [...] yo les decía: no puedo utilizar TIC,s porque no tengo cañón, no tengo los elementos” (Trejo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2016).

Estas situaciones sin duda significan una merma, una limitante en el proceso de ciudadanización de los jóvenes bachilleres, sobre todo en relación a los propósitos de la asignatura: formar ciudadanos reflexivos, críticos y

participativos en el ámbito social donde se desarrollen; la comunidad, la región, el país o el mundo.

De las estrategias de enseñanza y aprendizaje sugeridas y llevadas a la práctica por los docentes, la más recurrente para cumplir con los propósitos y desarrollar las competencias genéricas y disciplinares, es la *problemática situada*. El planteamiento de la problemática situada se considera como una estrategia didáctica, contextualizada y significativa.

“el planteamiento de una problemática situada [...] se asumió aquí en el Colegio como una especie de ruta didáctica para todas las asignaturas. Podemos encontrar un antecedente teórico en la categoría de aprendizaje significativo, lo que se pretende con el planteamiento de problemáticas situadas es que el alumno se inserte en las temáticas, pero a partir del planteamiento de problemas que sean significativos, problemas reales, problemas que incluso puedan afectar de forma directa al alumno, que tengan que ver consigo mismo, que tengan que ver con su propia formación como individuo, como ciudadano, como ser humano, y en ese sentido intentamos plantear problemáticas que fuesen significativas para el alumno y de hecho es parte de nuestro núcleo pedagógico y que tiene que ver con un aprendizaje significativo y con la solución de problemas, que además esto está enfatizado en el marco de la Reforma Educativa” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

Estas problemáticas tienen que ver con ellos mismos, con sus necesidades y su proceso de formación como seres humanos, como sujetos sociales y como ciudadanos. La propuesta de enseñanza y aprendizaje de las problemáticas situadas se encuentra sustentada en el marco de la RIEMS y se sugiere de manera transversal en el programa de estudio; no obstante, cada

docente tuvo la oportunidad de plantear su propia problemática en diálogo con sus estudiantes.

“Cada profesor planteó su propia problemática, algunos lo hicieron a través del diálogo junto con sus alumnos, otros tomaron las sugerencias del programa y otros hicieron sus propias propuestas, entonces hay muchas experiencias al respecto, [...] quizá algunas significativas tuvieron que ver por ejemplo con la posibilidad de que los alumnos ejercieran plenamente sus derechos como jóvenes, [...] en su contexto escolar y en su contexto social” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

Teresita García sostiene que las problemáticas situadas fueron estrategias obligadas para la enseñanza de la asignatura,

“el punto de partida era la problemática situada, entonces se las dabas al inicio de semestre, las que venían sugeridas en el programa y si a ellos les llamaban la atención las mantenías o las modificabas según sus expectativas, [...] yo tomaba problemáticas como de casos que viéramos en los periódicos, [...] entonces creo que las problemáticas situadas, que ya quitaron de los programas, eran útiles en la medida en que partíamos de problemas como reales, vivenciales y a partir de ahí puede que formuláramos unas preguntas, te ibas al conflicto y luego regresabas para tener una postura” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana. Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

Al respecto Salvador Trejo estima que, como estrategias, se contradecían en relación a los propósitos que se buscaba alcanzar, por ejemplo,

“había chicos que no tenían bien identificado esta cuestión de género, lo que provocaba que pensaran que se estaba proponiendo como aceptación total, [...] generaba una mofa de repente, [...] se hacía burla, [...] yo pedí mucho respeto ante eso porque las problemáticas eran a veces fuertes, [...] comenzaban a hacer catarsis [...] Ya que eran cuestiones bastante graves [...] y sí sirven, si servían pero que estuvieran mejor planteadas, [...] de una manera más concreta y aterrizada, [...] estas temáticas o problemáticas situadas generaban una libre interpretación y de repente ya se salía de control, [...] me fue un poco mal porque yo no había trabajado con esa modalidad, [...] ya yo tuve que investigar también de las problemáticas por mi cuenta” (Trejo, Proceso educativo y construcción ciudadana. Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2016).

Las problemáticas situadas son estrategias pertinentes para la impartición y aprendizaje de la asignatura. Los docentes enuncian distintas problemáticas para abordar por ejemplo la enajenación social; la identidad del individuo como ser humano y como ciudadano; la dignidad humana, el bien común y la justicia (con la problemática situada de linchamientos o intentos de linchamiento en Ecatepec y Tlahuac)¹⁷⁵; la homosexualidad, los matrimonios homoparentales y el aborto (para analizar la fundamentación de los Derechos Humanos y del bien común); el caso de Ayotzinapa, la problemática del *cadenero del antro* (para reflexionar sobre la discriminación y la dignidad humana); el gobierno estatal y municipal, y las elecciones (para discutir las temáticas sobre vida democrática y valores.

Las problemáticas situadas como estrategias didácticas contribuyen al aprendizaje significativo, pero también son actividades complejas que deben

¹⁷⁵ Una problemática situada concreta en el área de Ecatepec fue un linchamiento en la zona de Xalostoc, a unos 30 minutos del plantel; fue una realidad muy cercana a los jóvenes y la pregunta detonante para la reflexión fue: ¿Cómo, aunque somos parte de un grupo de ciudadanos y nos regimos por leyes, si está en nuestras manos acusamos a alguien sin antes comprobar si es culpable o no?

estar bien diseñadas y encaminadas, pues en el Colegio de Bachilleres conviven estudiantes que provienen de distintas clases sociales (en el Plantel 19 Ecatepec estudian jóvenes que provienen de familias de comerciantes, de padres obreros, de padres con estudios truncos y jóvenes que forman parte de la población económicamente activa o se dedican al comercio informal), entonces deben de suscribir al contexto específico y cercano de los estudiantes.

Como estrategias de aprendizaje, las problemáticas situadas se prestaban mucho para la asignatura.

“Las problemáticas situadas te ayudan mucho, pero también te enfrentas a una situación muy compleja: en los Colegios de Bachilleres en especial provienen de diferentes clases o extractos sociales, entonces lo que puede ser una problemática en Ecatepec, no es lo mismo para un chico que está en Naucalpan o [...] en la Colonia del Valle, [...] el problema de diseñar problemáticas situadas es que si tienes que conocer muy bien el área [...] es una buena estrategia las problemáticas situadas pero hay que usarlas de manera adecuada” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Son útiles en la medida que parten de problemas reales, vivenciales, y a partir de ello se formulan preguntas que involucran a los estudiantes en el conflicto y después los incentivan a establecer posturas y soluciones. La dificultad de diseñar problemáticas situadas como estrategia didáctica, es que se debe conocer bien el contexto social de los estudiantes. Israel Velasco apunta que,

“el programa siempre sugería problemáticas situadas, [...] que son tan bien diseñadas que no les dicen nada a los jóvenes. Así que había una gran libertad, [...] en teoría se supone que la problemática que

sugerían los programas era solamente una forma de que el profesor tuviera un ejemplo de cómo diseñar sus propias problemáticas situadas, [...] tienen que ser problemáticas basadas en, o noticias de la región, o algo concreto que a los chicos los este moviendo en ese momento. [...] lo interesante es diseñar las preguntas, [...] que van a atacar la problemática [...] si las problemáticas se eligen de acuerdo a las preguntas concretas o correctas, creo que es una gran base [...] para detonar la reflexión” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

La problemática situada es un complemento de apoyo para el tratamiento de los contenidos, se parte de ella y se retoma para afinar conceptos y solucionar problemas, al final del curso se presenta la solución de los problemas recuperando el aspecto teórico que se logró, pues las preguntas planteadas o detonadoras no se pueden resolver si no se tiene un bagaje teórico aunado al punto de vista reflexivo y crítico de los estudiantes.

No obstante los argumentos expuestos sobre la problemática situada como estrategia idónea para la formación cívica y la construcción ciudadana, la propuesta no es del todo aceptada por los docentes; por no saber cómo diseñar una problemática, por desconocer cómo se puede implementar dentro de la planeación didáctica o por falta de recursos institucionales y académicos.

Para Israel Velasco, la tarea de diseñar problemáticas situadas

“debe ser apoyada por un plan institucional, si no le enseñan al profesor que características tienen que tener las problemáticas, que es principalmente las preguntas [...] y aquí los profesores, algo que yo notaba es que pensaban que hay como una receta de cómo hacer una problemática situada y no se daban cuenta de que es tomar una noticia o algo [...] y realmente lo interesante son las preguntas, no la

problemática, no la problemática en sí, y aquí me parecía hasta un poco tonto porque los profesores pedían un curso de problemáticas situadas, como si hubiera una receta de, vas a poner los personajes y después metes una situación; no era como escribir un cuento, más bien era como hacer la pregunta adecuada a tu programa” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Las problemáticas que sugieren los programas son solamente una guía, un modelo, un referente de cómo plantear problemáticas contextualizadas; si se diseñan adecuadamente, contribuyen significativamente y de manera práctica en la conformación ciudadana de los estudiantes bachilleres, lo importante es provocar la reflexión, el análisis y la argumentación, esto mediante las preguntas detonadoras. Esta propuesta de enseñanza sintetiza el aprendizaje de conocimientos teóricos y la práctica colaborativa para la formación ciudadana.

Competencias genéricas y disciplinares desarrolladas en el programa docente

Las competencias genéricas y disciplinares se establecen, en el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, como capacidades o habilidades que se estima que el estudiante desarrolle; estas competencias son la capacidad reflexiva, analítica, crítica, argumentativa, dialógica, propositiva y participativa. En el programa del docente se enfatiza sobre todo en el desarrollo de competencias genéricas. Las competencias genéricas tienen que ver con el cuidado de sí mismo, con el aprendizaje metódico, y sobre todo con el aprendizaje como proceso de ciudadanía en un ambiente democrático. Las competencias genéricas, al definirse como transversales, tienen como propósito la formación ciudadana de los estudiantes.

“El programa responde a una necesidad social y tiene que ver con la formación de los muchachos, de los jóvenes, [...] en el Colegio tuvimos muchas libertades para hacer cualquier tipo de planteamiento, la única condición es que estuviese en el marco del desarrollo de las competencias del alumno, entonces institucionalmente nos sujetamos a ese marco del desarrollo de competencias del alumno, [...] bajo la necesidad de que el alumno tenga una formación crítica sobre sí mismo y sobre su relación con los demás y también junto con ello, [...] tuvimos en cuenta los intereses por formar al alumno o por contribuir a la formación de alumnos críticos, consientes de sí mismos, de su participación ciudadana como miembros de una sociedad” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

La conformación ciudadana como proceso se desarrolla a partir de un tratamiento filosófico; a través de la reflexión filosófica, la argumentación filosófica, el razonamiento filosófico, etc. En el contexto de la RIEMS surgen competencias para el área de Filosofía que indican la reflexión crítica, el planteamiento de alternativas de solución a problemas a partir de la reflexión filosófica, la argumentación filosófica y el análisis filosófico.

“Algo que se planeó en la elaboración del programa es que el alumno [...] desarrollase capacidades para reflexionar críticamente, [...] cuando surge esta Reforma no existían competencias para el área de Filosofía, porque se suponía, [...] que las competencias, llamémosle así, filosóficas son transversales y están presentes en las competencias genéricas en lo general, sin embargo nosotros consideramos que [...] era necesario, [...] que explicitáramos algunas competencias [...] propias o muy cercanas o muy características de la Filosofía, [...] por el contexto de la Reforma si era importante que explicitáramos competencias para Filosofía, y de hecho entre los propósitos [...] que describimos en el programa que debían cumplir los alumnos,

mencionamos explícitamente: el alumno será capaz de reflexionar críticamente, de hacer reflexiones filosóficas, [...] el alumno será capaz de argumentar filosóficamente, [...] el alumno tiene la capacidad para enfrentarse, para comprender, para analizar textos filosóficos, para sustraer ideas filosóficas que le pudieran ser útiles para interpretar cierta realidad” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana. Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

En principio hay un acercamiento a los textos, luego el diálogo con los mismos textos y a partir de la sustracción de ideas filosóficas, el debate colaborativo, la argumentación para construir alternativas teóricas sobre un problema específico sobre el ser ciudadano. Entonces, es una reflexión y cuestionamiento constante sobre el proceso de ciudadanización de los estudiantes fundamentado con conocimientos sobre aspectos filosóficos fundamentales. Pese a este planteamiento, los docentes que impartieron la asignatura, apuntan que aunque se considera el desarrollo de habilidades para la construcción ciudadana, surgieron obstáculos de distinta índole:

“las dificultades se dieron no tanto en la elaboración del programa, [...] sino especialmente en la operación, [...] el primer encontronazo fue el Marco de un aprendizaje basado en competencias que muchos rechazaron por que decía: cómo es que vamos a hacer competentes, utilizando casi como sinónimo de competidores, a los alumnos, que es una de las consecuencias de la forma en cómo se insertó éste enfoque en el sistema educativo en México, [...] que faltó mucha preparación, entonces el rechazo fue generalizado en muchas academias, pero de una manera muy particular en Filosofía, también porque laboralmente perdimos espacio curricular y por supuesto esto es importante, [...] porque afecta los intereses laborales y económicos de los profesores”

(Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana. Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

Así también, aunque son reiterados los propósitos de desarrollar las habilidades de reflexión, argumentación y análisis, y aunque los alumnos comenzaron tomar conciencia y postura, y quisieron participar en su entorno de una manera práctica, el problema radica en que los jóvenes estudiantes aun no son capaces de discernir adecuadamente la información que reciben. Israel Velasco sustenta que,

“ellos pueden tener una voz y una crítica sobre su entorno, [...] y creo que hubo repercusiones importantes, es curioso que esas generaciones eran muy activas políticamente, [...] han sido comunidades muy activas, que no se ha visto anteriormente, el problema es que no son chico que todavía puedan discernir adecuadamente toda la información que reciben, [...] pero al menos en una cuestión práctica, los chicos ya empezaron a defender sus propios derechos y quisieron formar parte de su entorno. En alguna ocasión observaba chicos que estaban allá afuera con pancartas diciéndole a los autos, no votes [...] era inédito porque no se ve mucho en esta parte, aunque su demandas no eran adecuadas, a lo mejor exigían algo que no tenía nada en particular, pero ellos tenían una necesidad por expresarse y creo que directa o indirectamente eso los ayuda a detonar ciertas formas de pensamiento, ya veremos si fue un impulso generacional o de alguna forma todo este tipo de programas los incitó a convertirse en ciudadanos un poco más reflexivos o solamente estamos viendo generaciones puramente contestatarias” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Para Teresita García resulta muy complicado desarrollar competencias de reflexión, argumentación, análisis y participación en grupos tan numerosos (50 alumnos aproximadamente por clase). Considera que,

“cuando ya se presentaban los equipos y ellos trataban de explicar [...] lo que entendían, la capacidad de tener conclusiones, de argumentación, y luego después si se habría un debate [...] pero no se puede mirar la participación de cada quien” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Así mismo, se percibe cierta confusión entre el desarrollo de habilidades genéricas y disciplinares, y también entre estas y el aprendizaje y práctica de valores:

“Capacidades, comprensión lectora, [...] capacidad y comprensión lectora. Valores, entender la diferencia entre justicia e injusticia, la cuestión del valor de tolerancia y las capacidades que desarrolló [...] aprendió a saber leer, [...] y a tratar de escribir, [...] que ellos pudiesen explicar su idea, [...] que ellos reflexionaran y lo pudieran llevar a su vida cotidiana. [...] participación en clase [...] si desarrollamos algo bueno en ellos, para que ellos tomen una conciencia y una mayor participación. [...] Algunas habilidades [...] el análisis, la reflexión de algunos temas, se trabajaban varios valores, la justicia, [...] la equidad y hablábamos mucho de los Derechos Humanos” (Trejo y Díaz, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 9 y 11 de febrero de 2016).

En concreto, el desarrollo de competencias se suscribe más a la comprensión lectora (la intención es anular la memorización), a la capacidad de escribir, a la argumentación de ideas, a la exposición y a la reflexión de algunos temas o de alguna situación o problema que aconteciera en la vida

cotidiana de los estudiantes. La participación, el diálogo o el sustento de propuestas para la solución de problemas se manifiestan de manera esporádica.

“los chicos repetían solamente lo que veían en *YouTube*, [...] los chicos no estaban involucrados, era solamente lo que ven en Internet, en *YouTube* en especial creen que es algo real o verdadero y simplemente vienen a repetir el mismo discurso, pero en ningún momento ellos se tomaron el tiempo de pensar o decidir si eso que estaban viendo era información real [...] los jóvenes [...] son consumidores de información y si pueden reflexionar en torno a ello, ya sería una contribución” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

De entre los valores que el docente puede mencionar que se fomentaron durante el proceso educativo, los más significativos son el respeto, la tolerancia y la participación.

En este sentido, el desarrollo de habilidades y capacidades se reconoce como un proceso donde los estudiantes adquieren un bagaje de ciertos conceptos que entienden, dominan y pueden explicar. Así, si los jóvenes entienden el concepto de ciudadano, lo pueden explicar y aplicar a su contexto inmediato, entonces se entiende que los estudiantes tuvieron un proceso educativo adecuado a los propósitos de la asignatura. El aprendizaje de la ciudadanía es tanto teórico, pues se aprende el concepto, sus facetas y su evolución; como práctico, porque los jóvenes pertenecen a una sociedad de la cual forman parte activa, asumen el rol de ciudadano. De manera ideal, se reconocen ciertos conceptos que apoyan la construcción de ciudadanía y que pueden ser aplicables en un contexto concreto.

Una dificultad adicional es que los docentes reconocen que el programa tanto *institucional* y *académico*, como *docente*, no se logró consolidar debido a errores institucionales:

“era un programa excesivamente ambicioso y era un programa que como no se había monitoreado antes, las estrategias de aprendizaje y de metacognición, [...] no eran la más idóneas en su momento. [...] era un programa muy novedoso en su momento, no había libros de texto adecuados, no se incentivó a que se desarrollara material de aprendizaje adecuado a este nivel, y tampoco se aplicó en cómo lo podían aterrizar los profesores en el aula” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

En general se percibe una fragilidad en el desarrollo de competencias y en los propósitos planteados en el programa de estudio, se profundiza solo en el asunto conceptual de la Filosofía y la Construcción de Ciudadanía, pero hace falta la reflexión y la concientización del ser humano, del ser político y del ser ciudadano. Lo que si se logra es sensibilizar a los jóvenes estudiantes en la importancia de los Derechos Humanos, de la justicia, de la dignidad humana y de la vida democrática; de la importancia de mirar estas situaciones o problemáticas en contextos inmediatos y en la práctica colectiva cotidiana.

Una limitante más fue que no hubo trascendencia ni continuidad en el programa de estudio, pues fue un proyecto curricular instaurado en 2009 y concluido en 2014. Aunque el proceso de aprendizaje fue productivo, no se sigue con esta experiencia de aprendizaje vivencial.

Evaluación como proceso de aprendizaje en el programa docente

En el programa de estudio definido como programa del *plan de estudios* e *institucional* Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, se define la

evaluación como un proceso de aprendizaje que sirve para valorar los conocimientos previos, los aprendizajes obtenidos y los desempeños alcanzados. Se establecen tipos y formas de evaluación, en los primeros están la evaluación *diagnóstica, formativa y sumativa*, mientras que en las segundas se encuentran la *autoevaluación, coevaluación y heretoevaluación*. Este proceso valorativo es especialmente significativo en el programa del docente, pues en el proyecto formal se establece como una propuesta, pero es realmente en la práctica educativa donde se ejecuta.

En el proceso de construcción ciudadana que enfatiza el programa de estudio, la evaluación de los conocimientos previos (evaluación diagnóstica) es obligada, pues es una asignatura del área de Filosofía de primer semestre, lo cual significa que es el primer acercamiento a la disciplina filosófica de los jóvenes bachilleres. Los estudiantes de EMS en general, en México, nunca han tenido un acercamiento previo directo a la Filosofía, lo más parecido son las clases de civismo de secundaria que hacen hincapié en la formación de ciudadanos o en la inserción de éstos en una comunidad determinada.

“Los muchachos recuerdan lo que vieron en Civismo, Ética y Civismo que es lo que llevan en secundaria y si, si alcanzan a reconocer esos temas, [...] por ejemplo si podían enunciar que estamos en un régimen democrático, pero desconocen otros tipos de regímenes políticos, [...] saben que la justicia es importante, pero obviamente no saben porque, ni qué es la justicia ni los problemas que implica; conocían algo de Derechos Humanos , pero por las instituciones, no los fundamentos ni los problemas que implica [...] la ética [...] la relacionaban como con la costumbre, con las leyes, pero no lo ubican como disciplina filosófica, [...] han escuchado los términos, muchos de los términos que son técnicos en Filosofía se utilizan en un lenguaje común, pasar del tránsito de lo común a lo técnico a veces es muy problemático”

(García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

Los conocimientos previos de los estudiantes de primer semestre de la asignatura consisten en nociones de sociedad, de ética, de valores; en una reflexión ética, pero de manera intuitiva, están poco interesados; así entonces, los conocimientos sobre la materia son escasos.

En el contexto de la RIEMS las evidencias de aprendizaje son de suma importancia para determinar los desempeños alcanzados y las competencias desarrolladas. Las evidencias que utilizan los docentes para la evaluación del conocimiento y para valorar los desempeños alcanzados de los estudiantes son generalmente el *portafolio de evidencias* (los trabajos de clase como la revisión de contenidos, trabajos de lectura, desarrollar un glosario, conceptos clave, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas o cuestionarios). Las propuestas de solución a las problemáticas situadas.

“Portafolio de evidencias. [...] es decir, una serie de trabajos que se hacen en torno a lecturas, problemáticas concretas o a reflexiones, o también, [...] se ocupaba mucho un diario de reflexión [...] El diario de reflexión es muy similar a como si fuera un diario de lo que tu cuentas de lo que sucedió en todo el día, pero aquí de lo que tu cuentas académicamente que fue relevante. [...] Hay un proyecto, un trabajo que nosotros lo llamamos trabajo integrador. [...] un trabajo como una especie de proyecto de investigación ciudadana o algo así, donde el alumno, todos los conceptos de ciudadanía, el concepto de Estado, el concepto de ética lo van a aterrizar a algo concreto y él tendría que tomar como una postura al respecto” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Algunos docentes refieren el *diario de reflexión o diario de vida*, donde los estudiantes describen lo que fue significado en cada clase.

“la bitácora, lo que era el *diario de vida* al final del bloque, [...] los muchachos tenían que empezar a escribir, tenían que empezar a decir las condiciones por las cuales comenzaban a hacer conciencia, [...] El portafolio de evidencias yo lo hice con esquemas, con síntesis de lecturas, con análisis de lecturas, en el análisis [...] ellos trataban de explicarme lo que entendieron y tratar de dar una pequeña solución, [...] no había apuntes ya en una libreta, en la hoja en blanco se tenía que hacer el esquema de lo que nosotros estábamos hablando” (Trejo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2016).

El andamio, donde los estudiantes exponen las respuestas (reflexiones) a las preguntas detonadoras.

“el andamio donde los alumnos expresan con sus propias palabras [...] las respuestas a las preguntas que se les establecen, [...] el andamio son unas preguntas donde el alumno tiene la oportunidad de responderlas con lo que él ha ido aprendiendo en el curso. Es una especie [...] yo lo hago a manera de recuadro, donde en un recuadro les pongo la pregunta y en el otro en blanco ellos tienen que poner la respuesta en base a la pregunta que se les hace” (Copado, proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2016).

Los llamados proyectos son trabajos integradores que reúnen todos los contenidos que se aprenden en determinado tiempo; son proyectos de investigación donde los estudiantes concretan todos los conceptos observados y analizados, y sustentan una postura personal al respecto.

“los trabajos que hacíamos en clase, como la revisión de contenidos o trabajos de lectura o desarrollar un glosario, conceptos clave o cuestionarios o las escenificaciones [...] la solución de la problemática situada” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

Aunque estas evidencias de aprendizaje parecen innovadoras para la valoración del conocimiento, en la práctica, los docentes manifiestan que fue muy complicado evaluar a grupos de 50 estudiantes a partir de estas estrategias. Capacidades como la reflexión, el debate, la crítica, la argumentación y la participación son sumamente subjetivas y difíciles de valorar por el docente. Así, algunos docentes señalan al *examen* como estrategia de evaluación.

“el examen nos permitía ver aquello que había guardado en la memoria, su capacidad para recordar, porque en un examen no solamente puedes recuperar o rescatar la capacidad memorística, sino las habilidades, dependiendo del tipo de instrumento que realices, [...] un examen escrito que no solamente incluía preguntas que implican habilidad memorística, sino otras como de argumentación o incluso algunas se colocaban de crítica” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

Se considera al examen como un instrumento de valoración que permite ver lo que alberga la memoria de los estudiantes, su capacidad para recordar, pero además, la capacidad argumentativa y crítica. Sobre la evaluación de estrategias como el debate, la participación y el trabajo colaborativo, poco refieren los docentes.

Bibliografía del programa docente

La bibliografía es un elemento más que contiene el programa de estudio, se establece en el programa institucional, pero se determina y efectúa en el programa del docente. La bibliografía sugerida que aparece en el proyecto institucional, es una aportación producto del acervo de cada uno de los docentes del Colegio de Bachilleres que participaron en la elaboración del programa de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía. Los docentes colaboradores en el programa, tanto de 2009, como de 2012, son profesionales actualizados con una constante formación profesional y académica; es decir, como filósofos y como docentes. La selección de la bibliografía se tomó bajo el criterio general de que fueran textos de fácil acceso para el nivel de comprensión de los estudiantes de EMS; en primera instancia, se consideran como textos básicos de Filosofía de fácil acceso tanto para docentes, como para estudiantes.

El programa de estudios Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía enuncia, en sus tres bloques temáticos, bibliografía referente a la disciplina filosófica, sus corrientes, métodos y problemas; a los Derechos Humanos, su fundamentación, las nociones de dignidad humana, bien común y justicia; y a la conformación ciudadana a partir de la democracia y sus valores. La planeación docente, retoma solo algunos de los textos citados y propone otros más.

Para el primer bloque temático *Filosofía y reflexión crítica*, los docentes consideran introducir a los estudiantes en las disciplinas, los métodos y los problemas filosóficos, no obstante, no mencionan algún autor, libro, texto o documento que apoye la cobertura de la temática. Salvador Trejo, docente que impartió la asignatura refiere que solo ocasionalmente recurrió al texto de Martín Heidegger, *Introducción a la Filosofía*, para su

planeación de enseñanza. El propósito del texto es ofrecer una visión de conjunto sobre la historia de la Filosofía y sus rasgos fundamentales.

En el texto el autor establece que la Filosofía se encuentra en todos los hombres, que filosofar es una condición inherente a los seres humanos. “Filosofamos incluso cuando no tenemos ni idea de ello, incluso cuando *no hacemos* filosofía. [...] filosofamos constantemente y necesariamente en cuanto que existimos como hombres. [...] Ser-hombre significa ya filosofar. La existencia humana, [...] está ya en la filosofía, pero por esencia, no en ocasiones” (Heidegger, 2001: 19). El texto recupera la tradición histórica del tratamiento de la Filosofía, no obstante, presenta a la disciplina como un proceso, un suceder, un desenvolvimiento de la existencia misma. Filosofar no es un asunto de habilidad o competencia; filosofar es solo filosofar. La existencia no está fuera de la Filosofía, sino que pertenece a la esencia de existir, por tanto, se pone en marcha en la existencia misma.

Una de las características de la Filosofía moderna es que trata de elevarse a la categoría de ciencia, e incluso trata de ser ciencia absoluta; no obstante, el autor enfatiza en que la Filosofía no puede subsumirse bajo el concepto de ciencia, entendida como género superior.¹⁷⁶

Una postura general que resulta interesante para la conformación ciudadana, es que la mayoría de los docentes considera que el programa de estudio retoma la corriente de Filosofía Política de Aristóteles y bien que mal se apegan a ella. La Filosofía Política estudia los fundamentos políticos, tales como el poder, la libertad, la justicia, el bien común y los derechos. Se refiere a una perspectiva, una ética, creencia o actividad específica que debe tener la

¹⁷⁶ *Filosofía es filosofar*, con ello quiere decir que la Filosofía se determina o define desde sí misma. La Filosofía no es una ciencia porque lo que en la ciencia solo tiene un sentido derivado, a la Filosofía le conviene en un sentido original; es original porque toda ciencia tiene su raíz en la Filosofía, la Filosofía es pues *origen*, la ciencia pura y primera. Como noción o expresión se define a la Filosofía como todo lo que es una comprensión de las cosas en lo que éstas propiamente son.

política. Para Aristóteles, la política es el estado natural del hombre como animal social que busca la felicidad, susceptible de obtenerse a través de una vida virtuosa.

Al respecto, el texto referido por los docentes es *Política*, el cual aborda temáticas referentes a la *comunidad política*, a la *conformación de la ciudad*, al *hombre como animal cívico*, al *ciudadano* y la *ciudadanía* y a la *justicia*. Aristóteles establece que,

“toda comunidad está constituida con miras al bien común [...] Ésta es la que llamamos ciudad o comunidad cívica. [...] La ciudad es la comunidad, procedente de varias aldeas, [...] posee, [...] la conclusión de la autosuficiencia total, y que tiene su origen en la urgencia de vivir, pero subsiste para el vivir bien. [...] Por tanto, está claro que la ciudad es una de las cosas naturales y que el hombre es, por naturaleza, un animal cívico. Y el enemigo de la sociedad ciudadana, por naturaleza, [...] o bien un ser inferior o más que un hombre” (Aristóteles, 2015: 111-117).

Desarrolla la concepción de la ciudad como conformación social para el bien común y considera la naturaleza política del ciudadano cívico.¹⁷⁷ El argumento del autor es que por naturaleza el hombre es un ser social y político, y si no es así, o es una bestia, o es un Dios. La razón de que el hombre sea un ser social, es que es solo el hombre quien posee la palabra; la cual existe para expresar lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. La justicia es el orden, la sociedad cívica, y la virtud de la justicia consiste en la apreciación de lo justo.

La ciudadanía también se entiende como una condición dada por naturaleza, ya que el que vive en sociedad busca su propia suficiencia y por ello se establece como miembro de una ciudad. Puesto que la ciudad se

¹⁷⁷ El hombre por naturaleza es un animal político que vive y convive en sociedad con el fin del bien común. Aun cuando los hombres no necesiten la mutua ayuda, buscan la convivencia.

constituye a partir de sus componentes, la ciudad es entonces un conjunto de ciudadanos:

“el ciudadano no lo es por habitar en un lugar [...] ni tampoco lo son necesariamente los que disfrutan de derechos jurídicos [...] El ciudadano [...] se define mejor por su participación en la justicia y en el gobierno. [...] el ciudadano, [...] aquel a quien le está permitido compartir el poder deliberativo y judicial, éste decimos que es ciudadano de esa ciudad, y ciudad, en una palabra, el conjunto de tales personas capacitado para una vida autosuficiente” (Aristóteles, 2015: 203-206).

Se define al ciudadano como miembro de una comunidad, de una ciudad, pero además con atributos cívicos y políticos suficientes para participar en dicha ciudad.¹⁷⁸ Es tarea de los ciudadanos la seguridad de la comunidad, entendida como régimen político; por ello la virtud del ciudadano está necesariamente referida al régimen político. El buen ciudadano será aquel que mantenga a la ciudad en orden, al cuidado de los bienes comunes. En síntesis, para Aristóteles el fin de la ciudad es el bien común; la comunidad política tiene por objeto las buenas acciones y no solo la vida en común.

Para el bloque temático *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana*, los docentes consideran algunos textos más sobre los *Derechos Humanos*, su fundamentación filosófica, la *dignidad humana*, y su fundamento ético. El texto más socorrido por los docentes para reflexionar sobre la temática de la dignidad humana, es *Discurso sobre la Dignidad del Hombre* de Giovanni Pico Della Mirándola. En la obra el autor advierte, a partir de *novecientas tesis* sobre conocimientos en los campos del saber humano, que el hombre es

¹⁷⁸ La ciudadanía en los menores es incompleta porque todavía no pueden, no son capaces de participar activamente en la vida política, no son capaces de adquirir las virtudes y los conocimientos necesarios para ser ciudadanos activos. Esta es la forma que tiene Aristóteles de excluir a una buena parte de hombres de la actividad política y reducir el número de ciudadanos de pleno de derecho. La ciudadanía la adquiere quien puede gobernar o participar en el gobierno de la comunidad política activamente.

la más afortunada de las criaturas merced del don de la libertad que ha recibido de Dios. Este don le concede la posibilidad de ir haciéndose a sí mismo, de convertirse en lo que él quiera y desee; no obstante, la limitación que Pico adjudica a esta libertad es que el hombre debe cuidar el buen uso de ella para que no degenere en abuso.

Pico, a partir de su discurso, estima que nada puede considerarse más admirable que el hombre,

“el hombre el intermediario entre todas las criaturas, [...] interprete de la naturaleza por la agudeza de sus sentidos, por la capacidad inquisitiva de su mente y por la claridad de su inteligencia; punto de transición entre el mundo eterno y el tiempo cambiante [...] a causa de ello, y con justicia, se dice del hombre que es un gran portento y un animal digno ciertamente de admiración” (Pico Della Mirándola, 2002: 48-49).

La concepción del hombre es de ser superior que tiene y posee los bienes según su voluntad y pensamiento, a él se le ha concedido el tener lo que quiera. Finalmente el autor enfatiza que la propia Filosofía le ha enseñado a depender más de su conciencia que de los juicios ajenos, y a pensar menos en ser criticado y más en no decir ni hacer nada malo.

Para el tercer bloque, *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana*, los docentes enuncian algunos textos más de apoyo para cubrir la temática, que en los dos bloques anteriores, esto parece alentador, pues es justo en este bloque donde los propósitos de propuesta y acción ética responsable para la vida ciudadana se concretan. La bibliografía sugerida y retomada por los docentes sigue siendo de carácter filosófico, no obstante, los contenidos refieren temáticas sobre la *ciudadanía*, el *proceso de ciudadanización* y la *democracia*.

El texto más utilizado para abordar la conformación del ciudadano y la justicia es el *Critón*, de *Diálogos* de Platón. Teresita García señala,

“en el programa sugerimos como bibliografía el Critón, y el Critón es un diálogo muy pequeñito, pero que permite ver, sin adoctrinar ni moralizar, [...] las diferentes actitudes que se pueden tomar hacia tu Ciudad, o esta idea tan sencilla de que si ya has aceptado permanecer en algún lugar las consecuencias que tiene ello; mínimamente que te comprometes a vivir de acuerdo al *ethos* de ese lugar. [...] la enseñanza de Sócrates ahí sí puede ser como muy fuerte en los jóvenes, sobre todo cuando ven que en una ciudad como la nuestra evadimos las leyes por cualquier cosa, y Sócrates no evadió las leyes aun estando su vida en peligro” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

En este breve diálogo, Sócrates reflexiona sobre el deber y la justicia; reflexiona además sobre las opiniones a las que debe tomar atención para obrar de una o de otra manera, respecto a lo justo e injusto, lo bueno y lo malo.

“Se ha de considerar primero y precisamente si es justo o no que intente evadirme de aquí sin el consentimiento de los atenienses. Y si parece justo, lo intentaremos; y si no, dejaremos las cosas como están. [...] no hay que devolver injusticia por injusticia ni hacer mal a nadie, sea cual fuere el mal que uno reciba. [...] si nos escapamos de aquí, desobedeciendo a la Ciudad, ¿no ocasionaremos mal a algunos y precisamente a quienes menos hay que hacerlo? [...] si, estando ya en el paso mismo de escaparnos de aquí, [...] llegaran las Leyes, se presentase la mancomunidad de la Ciudad y preguntaran: dime, Sócrates, ¿qué es lo que estás pensando hacer? ¿Qué piensas con esta

obra que estas emprendiendo destruirnos a nosotras las leyes y en cuanto está de tu parte a la Ciudad entera?” (Platón, 1998: 93-95).

Precisamente, en este breve dialogo se reflexiona sobre la justicia, sobre las consecuencias que tiene evadir las leyes de una Ciudad; entendida como comunidad política, sobre la virtud de la justicia como bien común y sobre la verdad. Tal como lo manifiesta Teresita García, el texto alude a la conformación del ciudadano dentro de una Ciudad provista de costumbres, normas y leyes que habrán de cumplirse por el bien común, es decir, por el bien de la comunidad en virtud de la justicia. Sócrates establece que una vez visto como se administra el gobierno y la justicia en una Ciudad, queda convenido que los ciudadanos deberán hacer lo que dictan las leyes, de no ser así, se falta a la justicia. Es condición del ciudadano vivir bajo ciertos contratos y compromisos que adquiere como miembro de una comunidad jurídica.

De entre *Diálogos* de Platón, se sugiere *La República*, texto en el cual el autor discute, igualmente, sobre lo justo y lo injusto, a partir de la necesidad moral de regir la conducta, tanto del Estado como de los individuos, según la justicia; según la virtud del bien común y del orden. Considera al Estado como una persona moral y hace ver la naturaleza y los efectos de la justicia; para él, el ideal de una sociedad perfecta consiste en que la política está subordinada a la moral.

Sin romper la línea filosófica, Domingo Blanco comparte la discusión de Platón al establecer algunos planteamientos sobre la filosofía práctica: comprende que la legitimidad del derecho está en la virtud o esencia de la justicia; considera que los conflictos de Derecho deben de resolverse a partir de la consideración moral de la justicia; e invita a reconocer que la honradez, integridad y coraje cívico, son cualidades morales. Discute sobre la conformación ciudadana y los Derechos Humanos, estableciendo que el

avance del Derecho, hasta el avance del Estado democrático de Derecho y la Declaración Universal de los Derechos Humanos no habría sido posible sin la exigencia moral del respeto a la vida y libertad de los individuos.

Establece que la educación moral es una educación para la autonomía que se define por las vías de los procesos de socialización y formación que impulsan el desarrollo de los jóvenes hacia la internalización de los principios morales universales que están presupuestos en la fundamentación de las normas. Considera, así mismo, que la educación democrática, desde su fundamentación filosófica, implica el compromiso de enseñar deliberación racional y fomentar en los jóvenes, futuros ciudadanos, la capacidad de defender sus compromisos civiles y políticos. La educación democrática forma ciudadanos capaces de ejercer un buen juicio político. Un Estado con educación democrática es aquel que otorga el máximo espacio para que los ciudadanos modelen su sociedad de acuerdo con una imagen que puedan identificar legítimamente con sus propias convicciones morales.

Respecto a la educación filosófica sugiere que ésta tiene el propósito de desarrollar la disposición para buscar la verdad y la capacidad para conducir a una indagación racional. La educación cívica, en cambio, se propone la formación de individuos que puedan conducir sus vidas dentro de su comunidad política contribuyendo a sostenerla.

“Los ciudadanos tenemos en común [...] un conjunto de instituciones políticas, y de principios que las subtienden, y esto que compartimos, más allá de nuestras diferencias, aporta las bases para la educación cívica: la disposición a obedecer la ley, la tolerancia, el respeto por las excelencias individuales, [...] Esas características se refieren a [...] los rasgos necesarios para la participación directa en los asuntos públicos. La educación cívica puede también transmitir la distinción

entre la voluntad pública momentánea y la voluntad estable de la comunidad” (Blanco, 2000: 208-209).

Los fines de la educación cívica se concretan en la formación del carácter, la responsabilidad personal y civil y la capacidad de evaluar las acciones de los representantes políticos. Por añadidura y en consecuencia, el principio de civilidad determina que ya que se ha aceptado vivir en cierta comunidad, habrán de acatarse sus leyes, reglas y disposiciones legales para la convivencia. Así, la preocupación del Estado debe ser la educación de los jóvenes como futuros ciudadanos; es preciso preparar a los jóvenes como miembros activos y cooperativos de la sociedad, estimular las virtudes políticas, desarrollar la capacidad de participación en las instituciones¹⁷⁹ y hacerles conocer sus derechos civiles. En esta lógica, los ciudadanos solo podrán ser gobernados a partir de su propio juicio y voluntad. En suma, en cuanto ciudadanos de una democracia, se debe enseñar a los estudiantes sus derechos y responsabilidades; así también, los conocimientos y destrezas que les permitan utilizar los medios institucionales para atender la justicia.

Finalmente, para reflexionar sobre la democracia se retoma, en el tercer bloque, a Giovanni Sartori, quien en principio establece que el concepto de democracia es polisémico y se presta a la dispersión, lo cual se debe a que es producto final de la civilización occidental.¹⁸⁰ Argumenta que la teoría de la democracia consiste, más bien, en una corriente de discurso que se remonta a Platón y Aristóteles; no obstante, es hasta finales de los años cuarenta que por primera vez se define a la democracia como la mejor forma de organización

¹⁷⁹ “Solo la participación efectiva de una *democracia fuerte* proporciona, entre los individuos y la comunidad, una relación dialéctica tal que salvaguarda la libertad concreta de los individuos precisamente porque no los aliena del espacio público. Participación significa cooperar activamente 1) en el discurso que es público, y 2) en la acción pública [...] a fin de crear las cosas públicas (Blanco, 2000: 228).

¹⁸⁰ Giovanni Sartori distingue entre democracia electoral, democracia participativa, democracia de referéndum y democracia competitiva (2001).

social y política bajo el acuerdo básico sobre los fines últimos de las modernas instituciones política y sociales.

El enfoque conductista ha generado una teoría empírica sobre la democracia que, no obstante, genera problemas en la tarea de definición del concepto. La teoría de la democracia es una macroteoría que se apoya en amplias generalizaciones, mientras que la investigación que nutre la teoría empírica de la democracia produce microevidencia. La evidencia empírica resulta de definiciones operacionales que muchas de las veces son un frágil reflejo de las teorías originales; así, se admite que encontrar un ajuste entre macroteoría y microevidencia, no es un problema sencillo de resolver.

Pese a estas advertencias, se encuentra en el texto *¿Puede la Democracia ser cualquier cosa?* una definición o descripción más o menos concreta del término.

“Democracia es [...] una palabra bien sujeta a un significado originario, literal. [...] Democracia, [...] quiere decir *poder del pueblo*, que el poder pertenece al pueblo. [...] el término democracia representa algo. [...] ese algo no se corresponde con el término [...] existe un desfase entre la realidad de los hechos y el nombre. [...] si bien democracia posee un significado literal preciso, no por ello entendemos mejor lo que es una democracia real. [...] Lo que la democracia *sea* no puede separarse de lo que la democracia *debiera ser*. Una democracia existe solo mientras sus ideales y valores la crean” (Sartori, 2001: 25-26).

Se debe considerar así, que el ideal democrático no define la realidad democrática, y a la inversa, una democracia ideal no es, ni puede ser una democracia ideal. Un apunte más establece que, aunque el vocablo democracia significa *democracia política*, actualmente se han adjudicado distintos adjetivos a la noción; entre ellos está el de *democracia social*.

Democracia social se entiende más como un estado de la sociedad que como una forma política, como un *ethos*¹⁸¹ y una forma de vida.

Mientras tanto, *democracia política* se circunscribe principalmente a la igualdad jurídica y política. La democracia en sentido político es una macrodemocracia, es la democracia soberana. No se niega la importancia de la democracia social como base del Estado democrático, no obstante, es un hecho que la democracia política es la condición necesaria para cualquier fin democrático, “democracia sin calificativo representa la democracia política, por lo que la democracia es primero y principalmente un concepto político, [...] la democracia política como método, o procedimiento, debe proceder a cualquier logro sustantivo que podamos de la democracia” (Sartori, 2001: 32).

La idea general del discurso de Giovanni Sartori es que la democracia como objeto no está descrita en la palabra democracia. Si la atención se centra en lo que *es*, el resultado es un realismo equivocado; si se pone todo el énfasis en lo que *debería ser*, se topa con el obstáculo del perfeccionismo. Así, la democracia, al no poder sobrevivir sin sus principios y mecanismos, deberá estar al alcance y entendimiento de los ciudadanos. La democracia es un artefacto en funcionamiento, conlleva un proyecto en pos de un objetivo; la consecución de fines y metas es un elemento constitutivo de la teoría de la democracia.

Pese a que la bibliografía podría definirse como un elemento producto del programa del *docente*, parece que entre los profesores se establecen jerarquías. Fue sugerida por coordinadores del Colegio de Filosofía y del área de Filosofía del Colegio de Bachilleres, y por docentes con amplia trayectoria y experiencia en las asignaturas de Filosofía, sin embargo, algunos profesores que imparten la asignatura, hacen señalamientos sobre la selección

¹⁸¹ Costumbre y conducta. Forma de vida y comportamiento común que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma comunidad.

bibliográfica, particularmente sobre las temáticas del proceso de ciudadanía, como temáticas polémicas dentro de la misma academia de Filosofía. Para algunos docentes la Construcción Ciudadana o la ciudadanía, no son asuntos propios de la Filosofía; por consideraciones de carácter ideológico, los docentes rechazan el programa y con ello parte de la bibliografía sugerida, sin detenerse a pensar que los procesos sociales, políticos y ciudadanos forman parte de la disciplina filosófica. Ante dicha situación quizá lo que hace falta es una formación constante e integral de los docentes para abordar problemas filosóficos desde distintas perspectivas.

Valoración docente del programa Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía

El programa de estudio de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, como programa institucional del Colegio de Bachilleres, responde a los propósitos de la RIEMS y dentro de sus contenidos estructura los lineamientos del Marco Curricular Común (MCC).¹⁸² Como proyecto académico y docente, este programa surge de la discusión de coordinadores y profesores del área de Filosofía del propio Colegio y no presenta mayores obstáculos para su elaboración; salvo alguna dificultad de aspecto pedagógico, pues mientras se estima que los objetivos conduzcan a los estudiantes a la reflexión, al análisis, a la crítica y a la argumentación, los asesores psicopedagógicos lo cuestionan, ya que estos elementos no aparecen en la RIEMS y no pertenecen a taxonomías como las de Benjamin Bloom y Roberto Marzano.

¹⁸² RIEMS, Acuerdo secretarial No. 444. El Marco Curricular Común forma parte de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, la cual le da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato, que surge de la diversidad de opiniones del bachillerato que responden a distintos intereses y necesidades; además de considerar que no todos los bachilleratos son iguales. El MCC no pretende homologar los programas de estudio, sino desarrollar a través de las diferentes modalidades del bachillerato, las competencias que definan un perfil común del egresado de nivel medio superior, mediante herramientas comunes. SEP, SEMS, *Reforma Integral de la Educación Media Superior*.

“La dificultad fue conciliar la perspectiva del desarrollo de los contenidos filosóficos con una perspectiva psicopedagógica, en este caso bajo el término de competencias o de aprendizaje significativo [...] o de cierto constructivismo, [...] la conciliación con la perspectiva psicopedagógica, ese fue el problema. Y en cuanto a la operación podemos sumar cualquier problema, [...] desde la falta de una formación continua de los profesores, no hubo suficientes programas para que los profesores se actualizaran en los temas que estaban proponiendo [...] La principal dificultad [...] es el carácter político ideológico porque en el contexto de la Reforma muchas personas interpretaron a la Reforma como una reforma que atenta contra una educación integral, contra una educación auténtica y particularmente contra la Filosofía” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

Los propósitos del programa no se establecen como categorías o niveles cognitivos, sino propiamente como competencias. La dificultad consistió en conciliar la perspectiva de desarrollo de los contenidos filosóficos con una orientación psicopedagógica; en este caso, bajo el criterio de competencias, o de aprendizaje significativo, o aprendizaje constructivista (el enfoque de competencias pone énfasis en la perspectiva constructivista y en el aprendizaje significativo). Al respecto, otro problema en la elaboración del programa fue que muchos de los contenidos de Filosofía, son de carácter abstracto, formal e histórico, y esto representó un reto, pues los docentes debían plantear aprendizajes significativos como proceso, desde cuestiones meramente abstractas de Filosofía.

En cuanto a la operación del programa de estudio, es decir, en la aplicación del programa docente, se observan distintos problemas; desde la falta de una formación integral y continua de los profesores, hasta el carácter

político e ideológico del programa, pues muchos docentes interpretaron a la RIEMS como una reforma que atenta contra, la asignatura y disciplina filosóficas; pero además contra sus intereses laborales. Pedro Montalvo, asesor en la actualización del programa de 2012, puntualiza que,

“en ese contexto muchos profesores [...] se declararon abiertamente en contra de llevar a cabo la operación de estos programas, sobre todo porque en algunos casos llegaron a considerar que el programa ya no era de Filosofía, sino que era más bien de carácter sociológico más que filosófico, [...] de educación cívica por ejemplo” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

Esta posición es cuestionable, puesto que la bibliografía propuesta considera a los clásicos de la Filosofía, como Platón y Aristóteles, y algunas de las grandes reflexiones filosóficas de los autores tienen que ver con la formación del individuo como ser social y político. Pese a este argumento, muchos de los docentes que imparten la asignatura, consideran que los textos sugeridos no son los más adecuados, además que no hubo cursos de actualización bibliográfica para los profesores de Filosofía. Israel Velasco sostiene que, “Las comunidades de Filosofía generalmente son comunidades muy cerradas, [...] al profesor de Filosofía le gusta la tradición, [...] y cuando llegan temas que parecen ajenos, siempre tiene cierto recelo” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016). Así, otro de los obstáculos fue la bibliografía, que no fue accesible ni amigable tanto para el alumno, como para el profesor promedio.

Los recursos recurrentes como actividades de aprendizaje, son las lecturas sugeridas y las búsquedas electrónicas de información; ya se ha enfatizado que la bibliografía implica más un obstáculo de aprendizaje que un medio efectivo, las búsquedas o visitas a sitios de Internet, también conllevan

dificultades por el acceso limitado que tienen muchos de los estudiantes y los propios docentes del Plantel 19 Ecatepec a este recurso. Una actividad sugerida en el programa que también supone un obstáculo, es la visita a museos y exposiciones. Particularmente el municipio de Ecatepec no cuenta con muchos sitios o zonas culturales, esta solamente la *Casa de Morelos*, el *Sensorama del Caracol*, el *Museo de Historia Natural de Ecatepec*, la *Iglesia de San Cristóbal* y los *Murales del Palacio Municipal*. Desafortunadamente estos lugares no contribuyen a lograr los propósitos que estima la asignatura: crear conciencia, reflexionar críticamente, argumentar sistemáticamente, discutir dialógicamente, y analizar y realizar propuestas fundamentadas.

Las dificultades se dieron no tanto en la elaboración del programa, sino más bien en la operación. El primer desacuerdo aparece en el MCC, en la propuesta de un aprendizaje basado en competencias que muchos docentes rechazaron por la poca comprensión de este enfoque en el sistema educativo (había una confusión entre desarrollo de competencias y formación de estudiantes como competidores o competitivos).

En segundo lugar, la falta de actualización de los profesores en los contenidos del programa. Podría haberse hecho más quizá si el programa hubiera tenido más claridad y no hubiera estado inserto en el contexto de la Reforma. Hubo resistencia por parte de los docentes porque no hubo cursos suficientes para que se conociera el programa y luego para discutir sus implicaciones. Además de ser un programa con un formato nuevo, implicaba que los docentes hicieran trabajo de investigación (búsqueda, reapropiación y exposición) para la impartición de la clase, situación no del todo acogida por los docentes.

Por último, el poco compromiso institucional de llevar a cabo procesos de formación docente más adecuados y pertinentes. En la academia de Filosofía no se lograron grandes acuerdos, la importancia del programa fue

incursionar a la Filosofía Política, lo cual impidió que se fortaleciera como academia.

En concreto, el programa de estudio ofrecía condiciones para que los estudiantes se insertaran en dinámicas de aprendizaje significativo sobre sí mismos como seres humanos y sobre su responsabilidad con los demás en un contexto social, desde una perspectiva filosófica. El programa ofrece condiciones para contribuir a la formación reflexiva, analítica, crítica y propositiva de los estudiantes, y para su formación ciudadana, algo fundamental en la EMS en México. No obstante, además de las problemáticas y obstáculos enunciados, hace falta tiempo para consolidar esta propuesta curricular, para ver los efectos que pudo haber tenido y para que los docentes se apropien del programa y lo asimilen como parte de su planeación didáctica. Las problemáticas que se observan para la comunidad estudiantil, son principalmente la condición económica de los estudiantes, la falta de recursos para adquirir los materiales, el limitado acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC,s), el elevado número de alumnos inscritos en los grupos y la falta de interés.

Contribución del programa docente a la Construcción Ciudadana

El supuesto inicial del análisis sobre el proceso educativo y la construcción ciudadana es que dicho proceso determina la conformación ciudadana de los jóvenes estudiantes bachilleres; la intención es responder al *cómo* se establece esta formación ciudadana, y el tipo de ciudadanía que construyen, es decir, determinar los elementos que configuran la ciudadanía de los estudiantes bachilleres a través del proceso de socialización escolar.

El programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía se conforma dentro del contexto de la RIEMS y es un instrumento

que tiene como propósitos es desarrollo de competencias genéricas y transversales y el aprendizaje significativo centrado en el sujeto.

“es un programa que ofrecía condiciones de inserción en una dinámica de aprendizajes significativos sobre sí y sobre su responsabilidad consigo mismo y con los demás desde una perspectiva filosófica [...] tenía sentido ese programa porque ofrecía condiciones para contribuir a la formación de una educación crítica, más que filosófica, crítica, reflexiva, cuestionadora por parte de nuestros alumnos, y sigo considerando que eso es urgente en la educación en lo general. [...] el programa podía contribuir a la creación de esas condiciones, que es necesario y que no veo con claridad en los nuevos planes de estudio, que no veo con claridad en otros planes de estudio de otros bachilleratos y que yo creo que estaba a la altura de uno de los mejores programas de su tipo, incluso en el ámbito internacional” (Montalvo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 29 de febrero de 2016).

Desde la perspectiva docente, el programa de estudio contribuye básicamente a que se asimilen ciertas nociones de la asignatura, como *ser ciudadano, vida democrática, dignidad humana y justicia*; “se quedaban como una visión de Filosofía y Construcción de Ciudadanía como únicamente de conceptos, recordaban algunos autores, pero digamos de ver la importancia de nuestro ser político si faltaba tiempo” (García, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 11 de febrero de 2016).

Contribuye así mismo, a que los estudiantes tomen parte un poco más activa en su comunidad, a que reflexionen sobre el entorno en el cual viven, a tomar conciencia y comiencen a sugerir propuestas; no obstante, los docentes advierten vacíos en la formación ciudadana del estudiantado. Israel Velasco considera que,

“La idea de formar ciudadanos tienen que ver con una idea de alta cultura, o sea, la Ciudadanía es un producto de alta cultura y no sé si la Educación Media Superior, en concreto el Colegio de Bachilleres este formando individuos en esta alta cultura, creo que más bien está formando una cultura de masas; [...] la Filosofía siempre ha sido para un cierto grupo, una cierta élite [...] creo que formar ciudadanos es una tarea de alta cultura [...] pero vivimos en una sociedad que no le interesa la alta cultura, entonces esa es como la gran paradoja del asunto, quieres formar ciudadanos, pero son productos de alta cultura, pero al mismo tiempo tienes un desprecio por la cultura, entonces formas algo como personas contestatarias, que eso sería mucho más peligroso [...] aquel que solamente levanta la voz y se opone a algo por el hecho solamente de hacerlo, pero sin tener una capacidad reflexiva” (Velasco, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Al respecto, Salvador Trejo sostiene:

“Si contribuye porque estos alumnos ya no se dejaban atrapar por cualquier propuesta [...] los muchachos comenzaban a pedir un cambio, [...] no me arrepiento de haber dado esa clase, a pesar de los inconvenientes que hubo, porque al final supieron argumentar y argumentaron muy bien. [...] si desarrollamos algo bueno en ellos para que ellos tomen una mayor conciencia y una mayor participación” (Trejo, Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2016).

Si bien es cierto que el propósito fundamental de la asignatura es desarrollar la capacidad reflexiva de los jóvenes estudiantes, un hecho concreto es que no estaban del todo involucrados en su propio entorno social, donde además su participación fue limitada. Los profesores estiman que es difícil que los estudiantes retomen situaciones y problemáticas concretas para

un aprendizaje práctico y vivencial, más bien son consumidores de información que repiten discursos sin tomarse el tiempo de reflexionar y decidir sobre las interrogantes que desencadenan las problemáticas situadas que se proponen como estrategias de aprendizaje.

Construcción Ciudadana de estudiantes bachilleres a partir del Proceso Educativo

Los sujetos de estudio del proceso educativo y de conformación ciudadana son los estudiantes jóvenes de bachillerato; en este espacio corresponde determinar el *cómo* se lleva a cabo este proceso de formación y conformación ciudadana y qué características comprende.

El balance de la construcción ciudadana de jóvenes bachilleres se efectúa con base en el análisis del proceso educativo, particularmente de los aprendizajes alcanzados, de las competencias o desempeños desarrollados y de las actividades realizadas en relación a las temáticas generales del programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía. Así se determina *cómo* los estudiantes conciben el concepto de ciudadano, la noción de ciudadanía, el ejercicio ciudadano, los Derechos Humanos, la dignidad, la justicia, la democracia y sus valores; entre otros.

Para valorar el proceso educativo y la conformación ciudadana se recurre a instrumentos de recopilación de información y de datos contruidos a partir de los elementos del programa de estudios abordado (objetivos, temáticas, actividades de enseñanza y aprendizaje, etc.); y que conforman el proyecto curricular de la asignatura, pero además se encuentran relacionados con la interpretación de construcción ciudadana (nociones, tipologías, ejercicios) que se ha desarrollado en este trabajo. Por tanto, las preguntas ubicadas como títulos de tablas y gráficos corresponden a los elementos del programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía que

es el referente de valoración de la construcción ciudadana a partir del proceso educativo de jóvenes bachilleres.

Las preguntas enfatizan en los propósitos que el programa busca alcanzar, en las competencias que estima desarrollar, en las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje propuestas, en la bibliografía sugerida para el desarrollo de la asignatura y en la evaluación; todo ello relacionado con los contenidos enunciados en cada bloque temático. En las preguntas del Instrumento 1. Cuestionario para el alumno, se sugieren opciones de respuestas para determinar qué porcentaje de la población estudiantil considera haber cumplido los objetivos de la asignatura, desarrollado las competencias genéricas y disciplinares y realizado las actividades de aprendizaje. Para valorar las percepciones cognitivas de la población de jóvenes estudiantes que cursaron la asignatura dos años atrás (2014), se simplifican algunas respuestas para la mejor interpretación; así, por ejemplo, al cuestionar sobre los propósitos y habilidades alcanzados, se sugieren respuestas poco más flexibles (Más bien SI o Más bien NO), que reducen la rigidez de encasillar una respuesta en un tajante SI o NO; y que pueden invitar a los estudiante a contestar con más comodidad, naturalidad y franqueza. Así también, al preguntar sobre el desarrollo de temáticas se apuntan calificativos desde Mal, Suficiente, Bien y Excelente; que se complementan respectivamente con un Nada, Poco, Algo y Mucho, para la mejor comprensión de la posible respuesta.

La población de estudiantes son alumnos (hombres y mujeres) del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec de sexto semestre, pertenecientes tanto al turno matutino como vespertino, que cursaron la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía en primer semestre (2014); las edades oscilan entre los 17 y los 21 años. De la población estudiantil observada poco más de la mitad tienen 17 años cumplidos (54.9%), mientras

que el resto de la población ha cumplido la mayoría de edad; son estudiantes de entre 18 y 21 años.

Entre los jóvenes estudiantes de 17 años, las mujeres representan un 59.3%, mientras que los hombres un 40.7%. La tendencia es la misma en los 18 años, hay una población mayor de mujeres; solo en las edades de 19, 20 y 21 años la tendencia es opuesta, aunque resulta poco significativa por el poco porcentaje de población de estas edades de ambos sexos. La población general de mujeres de sexto semestre que se observó para el análisis del proceso educativo y la construcción ciudadana es mayor a la de los hombres; 54.4% y 45.6% respectivamente.

Sexo, Edad

		Edad					Total
		17	18	19	20	21	
Sexo	Recuento	48	26	13	9	2	98
	Masculino % dentro de Sexo	49.0%	26.5%	13.3%	9.2%	2.0%	100.0%
	% dentro de Edad	40.7%	42.6%	59.1%	81.8%	66.7%	45.6%
	Femenino Recuento	70	35	9	2	1	117
	% dentro de Sexo	59.8%	29.9%	7.7%	1.7%	0.9%	100.0%
	% dentro de Edad	59.3%	57.4%	40.9%	18.2%	33.3%	54.4%
Total	Recuento	118	61	22	11	3	215
	% dentro de Sexo	54.9%	28.4%	10.2%	5.1%	1.4%	100.0%
	% dentro de Edad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia.

Este dato resulta considerable para la conformación ciudadana de jóvenes bachilleres, ya que muchas de las percepciones sobre formación ciudadana tienen que ver con el cumplimiento de la mayoría de edad (ciudadanía legal, derechos políticos, participación democrática). Las apreciaciones y el discurso de los jóvenes bachilleres sobre la ciudadanía, los Derechos Humanos y la dignidad humana; así como el desarrollo de competencias de reflexión, análisis, crítica y participación entre los estudiantes que aun no han cumplido la mayoría de edad, en relación a los alumnos de 18, 19, 20 y 21 años, pueden ser distintos.

Propósitos y objetivos para la Construcción Ciudadana

En el proceso de conformación ciudadana, los objetivos tienen que ver con las percepciones que los estudiantes de bachillerato tienen sobre los aprendizajes alcanzados y sobre los desempeños que se lograron en el curso. Los propósitos de aprendizaje se relacionan directamente con las competencias que se espera los estudiantes lleguen a desarrollar; específicamente, los objetivos son: 1) la reflexión sobre problemas del entorno, 2) la participación en la defensa de la dignidad humana y 3) la propuesta de acciones responsables para la vida ciudadana. Estos tres propósitos refieren a cada uno de los bloques temáticos y a los contenidos enunciados.

Para realizar el balance de la construcción ciudadana a partir de los propósitos enunciados en el programa de estudio, en primera instancia se seleccionan los objetivos particulares de los bloques temáticos; así, el propósito de reflexión sobre problemas del entorno, contiene los conocimientos y aprendizajes sobre la ética y los problemas filosóficos, la reflexión filosófica y el ser humano. El objetivo sobre la participación en la defensa de la dignidad humana comprende las temáticas sobre Derechos Humanos, dignidad humana, justicia y bien común. Por último, el objetivo sobre la propuesta de acciones para la vida ciudadana incorpora los aprendizajes sobre ética y ciudadanía y vida democrática y sus valores.

Tanto los propósitos como las temáticas se estructuran jerárquicamente; primero se pretende que los estudiantes adquieran la capacidad reflexiva y argumentativa, para posteriormente participar y proponer acciones de solución a alguna problemática o situación dentro del contexto de la conformación y ejercicio ciudadano. Del mismo modo, en principio se abordan las temáticas sobre reflexión y problemas filosóficos, seguidamente la relación con la ética; en el segundo bloque, la fundamentación de los

Derechos Humanos, la justicia y el bien común, y finalmente la ciudadanía, la vida democrática y los valores.

A partir de los vocablos considerados como indicadores de niveles cognitivos (reflexionar, participar, proponer) se determina la relación que tienen los propósitos de cada bloque temático con los desempeños alcanzados por los estudiantes de la asignatura, respecto a la conformación ciudadana. En general, al cuestionar a los estudiantes sobre el cumplimiento de los propósitos, estos consideran que cumplen favorablemente con los objetivos de reflexión; no así con los de participación y propuesta.

Uno de los objetivos centrales del proyecto curricular albergado en el programa de estudio, es la reflexión; así mismo, es una de las competencias básicas disciplinares de la materia de Filosofía que se espera que los estudiantes lleguen a desarrollar.

“La materia de Filosofía favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades tales como el análisis sistemático, el cuestionamiento metódico, la reflexión crítica y la argumentación fundamentada; [...] La intención que subyace en los programas de estudio de Filosofía es que se aprenda la materia filosofando sobre una circunstancia común que se pueda situar en la vida de cada estudiante, en este sentido, la enseñanza y el aprendizaje es un proceso de reflexión filosófica situada” (Colegio de Bachilleres, 2012: 11).

Como propósito fundamental y competencia disciplinar se estima que los estudiantes reflexionen filosóficamente sobre su proceso de ciudadanización, formación humana y proyecto de vida. De manera óptima los estudiantes consideran que cumplen con el propósito de reflexión sobre problemas del entorno; objetivo enunciado específicamente en el bloque temático *Filosofía y reflexión crítica*. Un 87% de los estudiantes consideran

que han reflexionado sobre problemas de su entorno, mientras solo un 13% estiman que no lo han hecho.

¿Reflexionaste sobre problemas de tu entorno?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	187	87.0
Válidos Más bien NO	28	13.0
Total	215	100.0

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia.

Pese a lo favorable de la cifra sobre reflexión como propósito general de la asignatura, esto no quiere decir que desarrollen la habilidad reflexiva sobre problemáticas como la dignidad humana, el bien común y la vida democrática; así tampoco sobre el proceso de ciudadanía. Al cuestionar a los jóvenes bachilleres sobre los objetivos de participación y propuesta, consideran que *más bien NO* han cumplido con estos propósitos; esto quiere decir que si bien es cierto que hay reflexión en cuestiones elementales o introductorias propias del primer bloque, no la hay en los contenidos temáticos de los siguientes bloques: *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana* y *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana*, pues necesariamente tendría que desarrollarse la capacidad reflexiva para poder participar y proponer acciones de solución a un problema o situación determinada.

El propósito de participación en la defensa de la dignidad humana abarca además de la capacidad reflexiva, el desarrollo de habilidades como la argumentación fundamentada, el análisis crítico, la confrontación a través del debate y el diálogo. Al cuestionar a los estudiantes sobre la capacidad de participación, se observa que menos de la mitad estima que desarrolló esta competencia (34.4%); lo que indica que las habilidades o capacidades propuestas que implican niveles cognitivos básicos o elementales, no se desarrollan de manera óptima como para determinar una secuencia de aprendizaje significativo y práctico para la construcción ciudadana. La

participación no es un objetivo que los estudiantes estimen se haya alcanzado satisfactoriamente, un 65.6% de los jóvenes encuestados refieren que *más bien NO* cumplen con este propósito.

¿Participaste en la defensa de la dignidad humana?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	74	34.4
Válidos Más bien NO	141	65.6
Total	215	100.0

Tabla 3: Fuente: Elaboración propia.

El objetivo del bloque temático *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana* sugiere que el estudiante participe dialógicamente en la defensa de la dignidad humana, a través de la comprensión de los fundamentos y sentido filosófico de los Derechos Humanos, a fin de fortalecer la justicia y el bien común. El propósito en conjunto debe relacionarse con el desarrollo de habilidades y capacidades y con las temáticas abordadas en el bloque, para comprender la conformación ciudadana a partir de estos elementos en particular.

Los datos sobre la participación en la defensa de la dignidad humana, resultan aun más significativos si se observa la estrategia de enseñanza y aprendizaje propuesta para este bloque temático: *Bullying o acoso escolar*. La problemática situada sugiere: 1) el planteamiento de la problemática, donde los estudiantes analicen y reflexionen sobre las implicaciones éticas que produce el Bullying, 2) la apropiación de la problemática, donde la intención es que los alumnos obtengan información sobre el Bullying a partir de una consulta en Internet, 3) la socialización de la problemática, a partir de la cual los estudiantes analizan y discuten el problema, 4) el tratamiento del problema, donde se explica la importancia de tomar conciencia y reflexionar sobre la dignidad humana, 5) el análisis y tratamiento dialógico, donde se promueve al análisis y la discusión de la problemática y 6) la propuesta de

solución, donde los estudiantes sustenten una propuesta de solución ética al problema del Bullying.¹⁸³

La estrategia de enseñanza y aprendizaje sugiere un conjunto de habilidades y capacidades a desarrollar, que se consideran en el objetivo del bloque temático *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana*, pero que sin embargo solo se suscriben significativamente a la consulta, búsqueda de información e investigación sobre el Bullying, dejando de lado el análisis, la discusión del problema y la propuesta de solución. El 75.8% de los estudiantes encuestados refieren que *SI* consultaron, investigaron y se informaron sobre el Bullying, en contraste con un 65.6% que consideran que *más bien No* se alcanzó el propósito de participación en defensa de la dignidad humana.

¿Consultaste, investigaste y te informaste sobre el Bullying?

	Frecuencia	Porcentaje
SI	163	75.8
Válidos NO	52	24.2
Total	215	100.0

Tabla 4. Fuente: Elaboración propia.

El desempeño de los estudiantes bachilleres respecto a el objetivo del bloque temático solo se suscribe a los niveles cognitivos básicos. Respecto al propósito del bloque temático *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana* la tendencia indica que al igual que la habilidad de participación, la capacidad para proponer acciones para la vida ciudadana es negativa para los estudiantes.

¿Propusiste acciones responsables para la vida ciudadana?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	92	42.8
Válidos Más bien NO	123	57.2
Total	215	100.0

Tabla 5. Fuente: Elaboración propia.

¹⁸³ Op. Cit., Colegio de Bachilleres, Secretaria General, Dirección de Planeación Académica (2012), pp. 25-26.

Poco más de la mitad de los jóvenes bachilleres (57.2%) considera que no se cumple el objetivo de proponer acciones responsables para la vida ciudadana, que implica la reflexión crítica de los valores de la democracia. El desarrollo de la capacidad de propuesta conlleva el desarrollo previo de competencias como la reflexión, el análisis, la argumentación y la confrontación a partir del diálogo y el debate.

La relación que existe entre el propósito del bloque y la estrategia de enseñanza y aprendizaje sugerida como problemática situada estriba en la apropiación del problema de los *grupos indígenas*, sus tradiciones y costumbres, así como el análisis de la problemática para proponer acciones éticamente responsables para la vida ciudadana; la consulta en Internet sobre los grupos indígenas asentados en las cercanías de la propia comunidad; la socialización del problema, donde se analiza y discute el problema por medio del diálogo y la propuesta de solución; y el trabajo colaborativo donde se desarrolla un guión de sociodrama para escenificar y exponer la problemática o situación planteada, así como las propuestas de solución.

En cuanto a los propósitos del bloque temático en relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se observa un desfase respecto al desarrollo de competencias genéricas. Mientras que un 60% de los estudiantes señala que consultó, investigó y se informó sobre los grupos indígenas y sus Derechos Humanos, casi el mismo porcentaje, 57.2% considera que no se cumplieron los objetivos del bloque; esto indica de nueva cuenta que las habilidades y capacidades que se espera desarrollar en el bloque *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana* solo alcanzan los niveles cognitivos de consulta y búsqueda de información.

¿Consultaste, investigaste y te informaste sobre los grupos indígenas y sus Derechos Humanos?

	Frecuencia	Porcentaje
SI	129	60.0
Válidos NO	86	40.0
Total	215	100.0

Tabla 6. Fuente: Elaboración propia.

Competencias para la Construcción Ciudadana. Desarrollo de capacidades y habilidades.

El desarrollo de competencias constituye uno de los objetivos centrales de la EMS, se enfatiza en los acuerdos secretariales de la RIEMS y particularmente en los programas del *plan de estudios* del bachillerato. Las competencias, tanto genéricas como disciplinares refieren aquellos vocablos o verbos que se consideran como indicadores de aprendizaje; y que se han ilustrado a partir de la *taxonomía* de Benjamin Bloom y Roberto Marzano.

El programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía destaca el desarrollo de competencias como objetivo central del proyecto curricular. Las competencias genéricas y disciplinares que se pretenden alcanzar en la asignatura se concretan en las siguientes: 1) cuestionamiento sobre las características del ser humano, 2) explicación sobre algún problema del entorno, 3) reflexión sobre alguna problemática, 4) propuesta de solución a algún problema del entorno, 5) confrontación de posturas acerca de la justicia y el bien común, 6) argumentación de propuestas de solución a un problema en un contexto de respeto y defensa de la dignidad humana, 7) comprensión de la relación entre dignidad humana, Derechos Humanos y justicia, 8) análisis de la relación entre ética y ciudadanía a partir de los problemas de la democracia y sus valores y 9) elaboración de una

propuesta de solución a un problema relacionado con el proceso de ciudadanía.¹⁸⁴

Las competencias se establecen en relación a las temáticas abordadas en cada bloque. El desarrollo de habilidades y capacidades se encuentra jerarquizado de acuerdo a los objetivos que se pretende alcanzar en cada modulo; considerando que primero debe haber una apropiación de la información, una comprensión y una explicación, para progresivamente llegar a la reflexión, al análisis y a la argumentación, y finalmente desarrollar las habilidades de propuesta de soluciones y participación. El desarrollo de competencias específica, así mismo, los contenidos o las temáticas que deben explicarse, reflexionarse, analizarse, argumentarse, etc.

El primer bloque temático, *Filosofía y reflexión crítica*, integra las temáticas de ética, problemas filosóficos y ser humano, que especifican el alcance de competencias de nivel cognitivo de cuestionamiento, comprensión y reflexión. Las competencias sugeridas en este primer bloque se valoran positivamente. El 83.7% de los estudiantes considera que son capaces de cuestionarse sobre las características del ser humano. Cuando se pregunta a los estudiantes sobre la capacidad de explicar algún problema de su entorno, la cifra sigue siendo alentadora, no obstante es más baja respecto a la habilidad de cuestionamiento; solo el 67.4% aprecia que es capaz de explicar algun problema de su entorno.

¿Te cuestionaste acerca de las características del ser humano?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	180	83.7
Válidos Más bien NO	35	16.3
Total	215	100.0

Tabla 7. Fuente: Elaboración propia.

¹⁸⁴ *Ibíd.*, Colegio de Bachilleres, Secretaría General, Dirección de Planeación Académica (2012).

¿Explicaste algún problema de tu entorno?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	145	67.4
Válidos Más bien NO	70	32.6
Total	215	100.0

Tabla 8. Fuente: Elaboración propia.

La capacidad de explicar algún problema del entorno se relaciona directamente con el propósito del bloque, que es, reflexionar sobre problemas del entorno. Tanto el propósito como la competencia que se busca desarrollar se alcanzan de manera más o menos favorable. El objetivo de reflexión sobre problemas del entorno se cumple en un 87%, mientras que la la habilidad de explicar algún problema del entorno es de 67.4%. Tanto los propositos como el desarrollo de competencias tienen una correspondencia favorable con los contenidos tematicos de *problemas filosóficos* y quizá *el ser humano*, no obstante, la reflexión filosófica no trasciende más allá de la discusión de alguna problemática en abstracto; pues posteriormente resulta más complicado explicar la problemática del entorno de manera concreta.



Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

Este argumento se complementa al observar la relación del propósito del bloque temático *Filosofía y reflexión crítica* con el desarrollo de la capacidad reflexiva sobre alguna problemática. El 87% de los estudiantes

considera que cumple con el propósito de reflexión sobre problemas del entorno, en concordancia con un 92.6% que refiere que ha desarrollado la habilidad reflexiva sobre alguna problemática.

¿Reflexionaste sobre alguna problemática?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	199	92.6
Válidos Más bien NO	16	7.4
Total	215	100.0

Tabla 9. Fuente: Elaboración propia.

Aunque la capacidad reflexiva es valorada positivamente, no se extiende al ámbito crítico y práctico. Una de las actividades propuestas sugiere que los estudiantes reflexionen sobre la importancia de tomar conciencia; actividad que se deriva de la visita al Museo Memoria y Tolerancia.¹⁸⁵ Sin embargo, no fue una actividad significativa. Menos de la mitad de la población encuestada, (41.4%) sustenta que *casi siempre* o *siempre* se cumplió con esta actividad; en contraste, el restante 58.6% sostiene que solo *algunas veces* o *nunca* realizaron esta actividad.

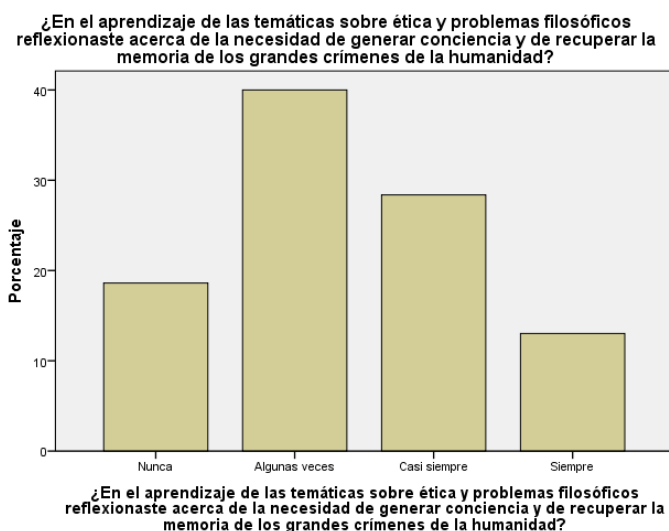


Gráfico 3. Fuente: Elaboración propia.

¹⁸⁵ Museo Memoria y Tolerancia <http://www.memoriaytolerancia.org/index.php> Consultado en marzo de 2016.

Otra de las capacidades genéricas que se estima se desarrolla parcialmente, es la habilidad para proponer soluciones a los problemas del entorno. Solo el 46% de los estudiantes considera que ha desarrollado dicha competencia, y aunque esta cifra no es del todo desalentadora, no constituye un referente para la conformación ciudadana de los jóvenes bachilleres.

¿Propusiste soluciones a algún problema de tu entorno?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	99	46.0
Válidos Más bien NO	116	54.0
Total	215	100.0

Tabla 10. Fuente: Elaboración propia.

La capacidad de proponer soluciones debiera ser un ejercicio práctico y concreto que se desarrolla después de que ha habido un cuestionamiento sobre el ser humano, una reflexión y una explicación sobre problemáticas concretas. Para cumplir de manera satisfactoria con el objetivo propuesto en el bloque temático, el desarrollo de competencias tendría que ser gradual: cuestionamiento, reflexión, explicación y propuesta de solución. Los contenidos temáticos referentes a los problemas del entorno, son significativos para la construcción ciudadana de los estudiantes bachilleres, no obstante y en referencia a las competencias desarrolladas, la conformación ciudadana de los estudiantes bachilleres se aprecia débil.

Aunque el objetivo y las competencias a desarrollar en este bloque tienen una coherencia lógica con los propósitos de la disciplina filosófica e incluso del Bachillerato General, el alcance no es sustancial, como tampoco lo es el desarrollo de las temáticas que interesan para la conformación ciudadana: ética y problemas filosóficos. Un 66.5% de los estudiantes consideran que las temáticas correspondientes al bloque se desarrollaron *bien*, durante el ciclo escolar, solo un 11.6% sostiene que se desarrollaron de manera *excelente*; quiere decir que el porcentaje restante de los estudiantes (21.9%) estiman que no se desarrollaron *poco o nada*.

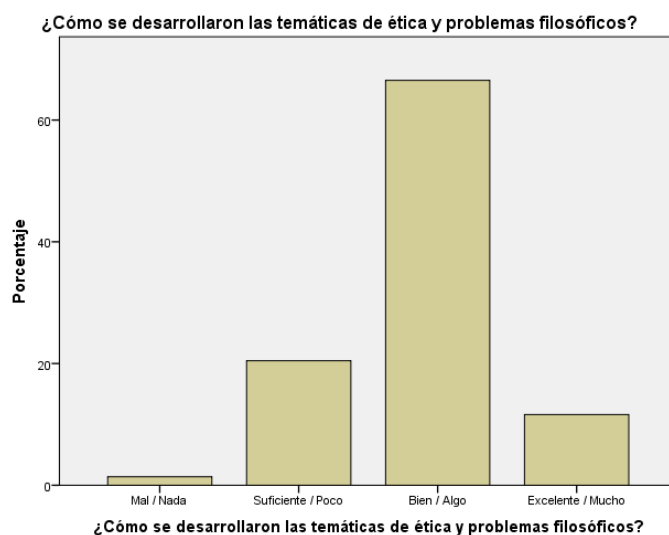


Gráfico 4. Fuente: Elaboración propia.

La formación ciudadana que deriva de las competencias desarrolladas bien puede asociarse con lo que se ha clasificado como, conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico, de acuerdo a la clasificación de Jean Leca (1992) de la construcción ciudadana. El contenido temático y el propósito apelan al cuestionamiento y reflexión sobre el ser humano y las problemáticas del entorno, elementos característicos del modelo cívico ciudadano, no obstante, este modelo que enfatiza en la participación activa de los miembros de una comunidad y destaca como una de sus cualidades precisamente la capacidad de propuesta, se aleja del balance observado sobre la construcción ciudadana de los estudiantes bachilleres, al menos en este primer bloque temático.

El bloque temático *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana*, mantiene el propósito de la reflexión fundamentada; no obstante, escala un peldaño más en el nivel cognitivo y acentúa el desarrollo de competencia tales como la confrontación a partir del debate, la argumentación de propuestas de solución y la comprensión de la dignidad humana, los Derechos Humanos y la justicia a partir de las habilidades antes descritas.

El objetivo del bloque temático cita que el estudiante participe dialógicamente en la defensa de la dignidad humana, a través de la comprensión de los fundamentos de los Derechos Humanos, con el fin de fortalecer la justicia y el bien común. Las temáticas abordadas coinciden con las categorías de construcción ciudadana antes enunciadas: 1) estatus jurídico que confiere derechos y obligaciones en una comunidad, 2) conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico y 3) grupo de competencias que permiten a los individuos participar y manifestar sus intereses en un sistema democrático (Leca, 1992).

Las temáticas sobre dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común se relacionan con los elementos de las categorías sobre construcción ciudadana; así también, con las competencias que se estima que los estudiantes lleguen a desarrollar. Pese a ello, las competencias donde se requiere tomar postura, defenderla con argumentos, establecer diálogo y ser tolerantes con las opiniones de los demás, no se desarrollan significativamente. Al cuestionar a los jóvenes bachilleres sobre la confrontación de posturas acerca de justicia y el bien común, más de la mitad de la población (55.3%) sustenta que no han desarrollado esta capacidad.

¿Confrontaste posturas acerca de la justicia y el bien común?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	96	44.7
Válidos Más bien NO	119	55.3
Total	215	100.0

Tabla 11. Fuente: Elaboración propia.

Competencias como la propuesta de soluciones y la confrontación de posturas, encierran un conjunto de habilidades que son condición para que éstas puedan determinarse; entre ellas, la reflexión, el análisis, la argumentación y el diálogo. Concretamente, la capacidad de confrontar posturas es relevante para la construcción ciudadana de los jóvenes estudiantes, pues conjunta actitudes y posturas que determinan la

participación activa como seres sociales dentro de una comunidad democrática.

Pese a la importancia de los contenidos sobre justicia y bien común para la conformación ciudadana de los jóvenes bachilleres, el laxo alcance de las competencias de propuesta y confrontación coincide con el desarrollo de las temáticas abordadas en el bloque. Mientras que solo el 44.7% de los estudiantes estima que *más bien SI* desarrollo la habilidad de confrontación, un 55.8% coincide en que el desarrollo de las temáticas fue *bueno*. Las temáticas correspondientes a justicia y bien común, para un 23.7% de la población consultada, se trataron de manera deficiente o simplemente no se abordaron durante el curso.

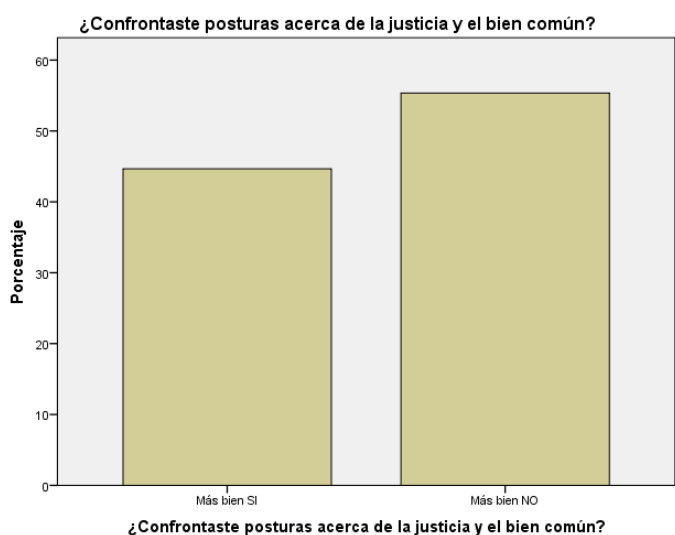


Gráfico 5. Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 6. Fuente: Elaboración propia.

Para el tratamiento de los contenidos sobre justicia y bien común, el programa de estudio propone una serie de actividades de aprendizaje que se conjuntan en la problemática situada correspondiente al bloque, *Bullying o acoso escolar*, que es la estrategia por medio de la cual se desarrollan los propósitos y las competencias. Respecto a las actividades realizadas por los estudiantes, la tenencia se inclina al cumplimiento más o menos satisfactorio de los propósitos y objetivos de aprendizaje referentes a la reflexión, pero sin

trascender a habilidades prácticas. Al ser cuestionados sobre qué tan frecuentemente reflexionaron sobre las implicaciones éticas que produce el Bullying, solo un 20% de la población estudiantil refiere que *siempre* realizaron esta actividad; en contraste, un porcentaje considerable (43.3%) establecieron que solo *algunas veces* o *nunca* la llevaron a cabo.

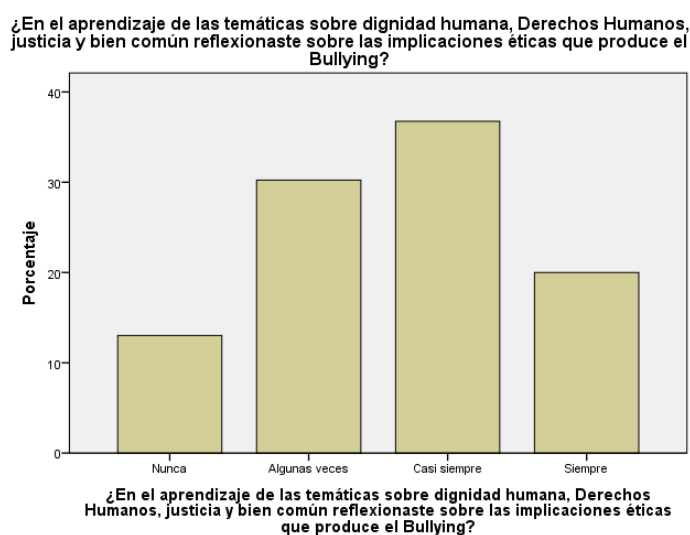


Gráfico 7. Fuente: Elaboración propia.

Dentro del mismo bloque temático, las actividades que implican establecer propuestas de solución, compartirlas y discutir las, no se desarrollaron satisfactoriamente. Las actividades de aprendizaje indicadas fueron: 1) organizar un archivo con una propuesta de solución al problema del Bullying y 2) compartir y discutir la propuesta en el salón de clase. Respecto a la primera actividad, solo el 29.3% considera que *siempre* o *casi siempre* realizaron esta actividad; un 70.7% refiere que solo *algunas veces* o *nunca* la realizaron. En tanto, la actividad de compartir y discutir la propuesta, la realizaron un 37.2% *algunas veces*; solo el 32.6% estiman que la realizaron *casi siempre* o *siempre* y un considerable 30% de la población estudiantil sostiene que *nunca* la realizaron.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común organizaste un archivo con una propuesta de solución al problema del Bullying?

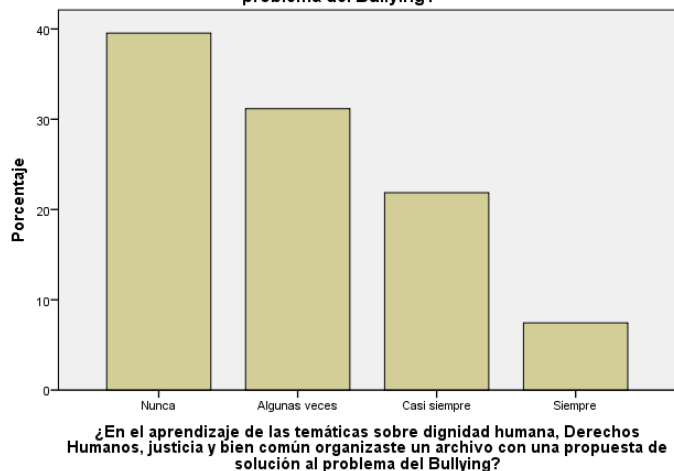


Gráfico 8. Fuente: Elaboración propia.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común compartiste y discutiste tu propuesta en el salón de clase?

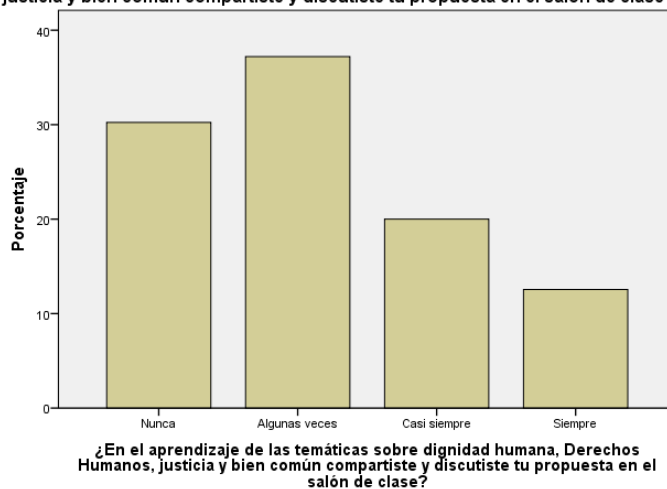


Gráfico 9. Fuente: Elaboración propia.

Estas actividades comprenden el desarrollo de competencias de propuesta de discusión, discusión y diálogo, cualidades propias del modelo cívico de construcción ciudadana. Así, si el referente de construcción ciudadana que alberga dichas cualidades se determina en el modelo de vida cívico, entonces la formación ciudadana se advierte sumamente endeble en relación a los contenidos del bloque (temáticas, propósitos, competencias y actividades), pues solamente una tercera parte de los estudiantes bachilleres sostiene ha alcanzado y desarrollado de manera óptima tanto objetivos, como competencias y temáticas.

En este mismo tenor, la capacidad argumentativa para plantear una propuesta de solución a un problema referente a la dignidad humana, se observa desarrollada por poco menos de la mitad de la población joven del Colegio de Bachilleres (47.9%). Mientras que la capacidad de comprensión sobre los temas del bloque sobresale con 83.7% de estudiantes que consideran *más bien SI* haber alcanzado esta habilidad.

¿Argumentaste una propuesta de solución a un problema en un contexto de respeto y defensa de la dignidad humana?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	103	47.9
Más bien NO	112	52.1
Total	215	100.0

Tabla 12. Fuente: Elaboración propia.

¿Comprendiste la relación entre dignidad humana, Derechos Humanos y justicia?

	Frecuencia	Porcentaje
Más bien SI	180	83.7
Válidos Más bien NO	35	16.3
Total	215	100.0

Tabla 13. Fuente: Elaboración propia.

En el bloque temático *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana* la convergencia que se observa estriba en el alto porcentaje de jóvenes que estiman que tienen la aptitud de comprender la relación entre dignidad humana, Derechos Humanos y justicia, en concordancia con la percepción que tienen sobre el desarrollo de las mismas temáticas. 75.4% de la población estudiantil refiere que las temáticas sobre dignidad humana y Derechos Humanos se desarrollaron *bien* o *excelente*, en tanto que 76.3% consideran que las temáticas referentes a justicia y bien común se trataron de la misma manera.

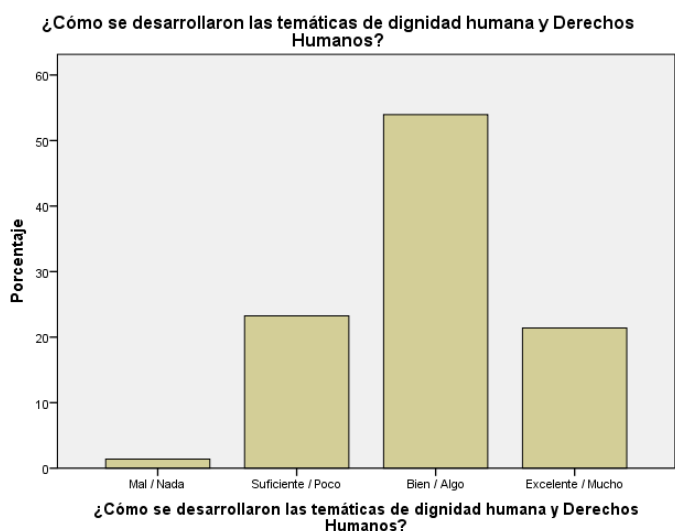


Gráfico 10. Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 11. Fuente: elaboración propia.

La orientación en este bloque temático es la misma observada en el primero, en mayor medida se cumple con los objetivos y el desarrollo de competencias primarias, como consulta y reflexión; no obstante, a medida de que los objetivos y propósitos estiman el desarrollo de habilidades como la

explicación, el análisis, la argumentación y la propuesta, el alcance de estas habilidades entre los estudiantes disminuye proporcionalmente.

Aunado a ello, cabe desatacar que tanto los contenidos temáticos integrados en el bloque: Derechos Humanos, justicia y bien común, como la competencia enunciada sobre la comprensión de estas temáticas, se integran, dentro de la categoría de construcción ciudadana referente al estatus jurídico-político que confiere derechos y obligaciones en una comunidad. En este sentido los contenidos se comprenden y reflexionan teóricamente, sin trascender al ejercicio ciudadano y la acción práctica.

El propósito señalado en el último bloque temático *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana* conjunta las competencias de reflexión, análisis, argumentación y propuesta enunciadas en los bloques anteriores. El bloque establece como objetivo particular que los estudiantes, al finalizar el curso, serán capaces de proponer acciones éticamente responsables, mediante la reflexión crítica de los valores propios de la democracia. En concordancia con las temáticas abordadas, las competencias que se espera que los jóvenes bachilleres lleguen a desarrollar son la capacidad analítica y de propuesta, que pertenecen a niveles cognitivos más altos.

Los contenidos del bloque temático conforman los elementos característicos de la categoría de construcción ciudadana referente al grupo de competencias que permiten a los individuos participar y manifestar sus intereses en un sistema democrático (Leca, 1992). Este conjunto de competencias se relaciona con los contenidos y propósitos del bloque, pues la conformación ciudadana es un proceso donde el *ideal* es la participación activa de los individuos, organizados en sociedad, en el sistema democrático.

Siendo este el supuesto analítico, la interrogante estriba en cómo los estudiantes bachilleres conforman una ciudadanía con características

democráticas. En principio, al cuestionar a los jóvenes sobre las habilidades y capacidades que consideran desarrollaron en el bloque temático, estiman que, la capacidad analítica la han desarrollado más satisfactoriamente que la capacidad de propuesta.

Un 69.8% de los estudiantes del Colegio de Bachilleres estiman que *más bien SI* analizaron la relación entre ética y ciudadanía a partir de los problemas de la democracia y sus valores; una de las competencias fundamentales que además se relaciona con el propósito del bloque temático. No obstante, cuando se valora la habilidad para elaborar propuestas de solución a un problema concreto relacionado con el proceso de ciudadanía de los jóvenes estudiantes, los resultados no son alentadores. Solo un tercio de la población encuestada (31.6%) refiere que *más bien SI* han desarrollado esta habilidad.

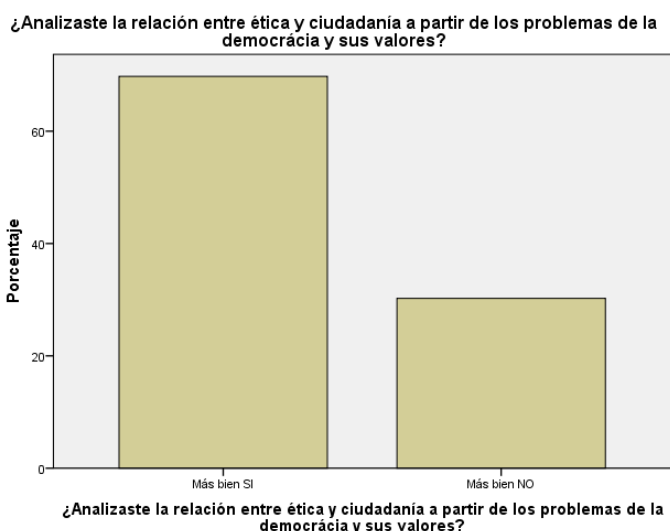


Gráfico 12. Fuente. Elaboración propia.

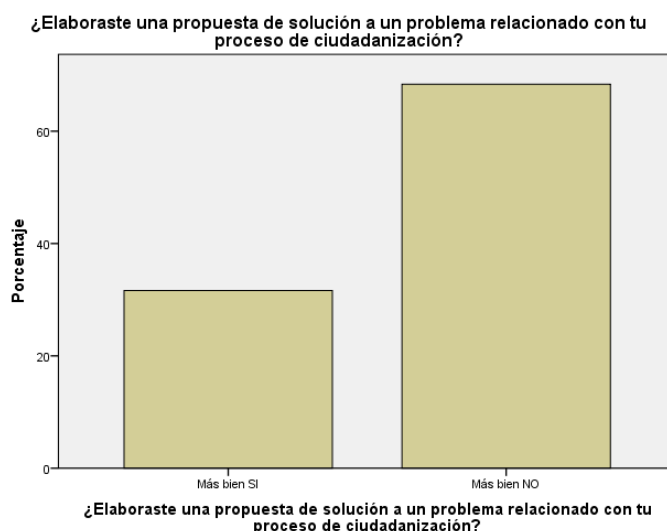


Gráfico 13. Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de las capacidades de reflexión y análisis sobre la democracia y el proceso de ciudadanía, permanecen en el plano teórico y abstracto. Del mismo modo, el desarrollo de capacidades que pueden dar sentido a la práctica y al ejercicio ciudadano, tales como la confrontación y capacidad de propuesta, que implican el diálogo y la participación, refleja

porcentajes bajos. En relación a las actividades sugeridas para este bloque se estima también un sesgo desfavorable. La actividad de consulta, que es una tarea esencial en la introducción a las temáticas de ciudadanía, vida democrática y valores se llevó a cabo esporádicamente.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética, ciudadanía, vida democrática y sus valores consultaste en internet sobre los grupos indígenas asentados en las cercanías de tu comunidad?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	54	25.1
Algunas veces	101	47.0
Válidos Casi siempre	45	20.9
Siempre	15	7.0
Total	215	100.0

Tabla 14. Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar a los estudiantes sobre qué tan frecuentemente consultaron en Internet sobre grupos indígenas asentados en la comunidad, menos de la mitad (47%) afirma que solo *algunas veces* realizó esta actividad; una cuarta parte de la población encuestada (25.1%) sustenta que *nunca* lo hizo y el 27.9% restante que *casi siempre* o *siempre*. Es evidente que las temáticas referidas fueron poco reconocidas.

Este argumento contrasta con el desarrollo de las temáticas del bloque, pues los jóvenes estudiantes consideran que las temáticas sobre ética y ciudadanía, y vida democrática y sus valores se estudiaron de manera óptima. Más de la mitad de la población estudiantil (56.7%) considera que se desarrollaron *bien* los temas de ética y ciudadanía; en conjunto, un 82.3% de la población estudiantil estima que hubo un *buen* y *excelente* desarrollo de las temáticas. Solo el 17.7% apunta lo contrario. En tanto, para un 77.6% de los estudiantes, las temáticas de democracia y valores se desarrollan *bien* y *excelente*, solo un 22.4% afirma que se desarrollaron *poco* o *nada*.



Gráfico 14. Fuente: Elaboración propia.

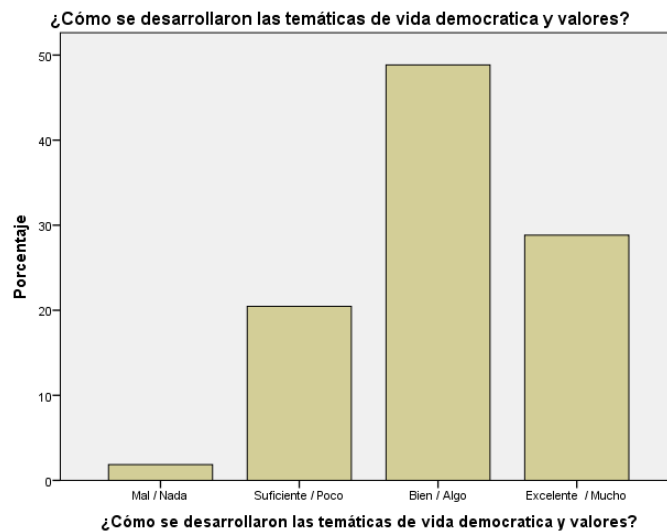


Gráfico 15. Fuente: Elaboración propia.

Los jóvenes bachilleres acogen estos temas un tanto de manera instintiva y los discuten como temas de sentido común; no se involucran con el contexto y con las problemáticas referentes a la ciudadanía, la democracia y los valores. La asignatura contiene nociones transversales tal como la *construcción de ciudadanía*; lo que implica un reconocimiento del entorno y una interferencia activa; no obstante, los conocimientos son adquiridos inconscientemente y tal parece que son llevados a la práctica de manera ocasional y solo en el aula escolar. Este argumento se sostiene al observar los porcentajes de desarrollo de competencias a partir de actividades como la propuesta de soluciones, el análisis, la discusión de problemas y la representación de problemáticas situadas.

Al consultar con estudiantes bachilleres sobre la habilidad de analizar la relación entre ética y ciudadanía a partir de los problemas de la democracia y sus valores, el resultado es favorable, 69.8% estima que, *más bien SI* lo han hecho, no obstante, al cuestionarles sobre el análisis y discusión de problemas concretos sobre las mismas temáticas, el 47.4% establece que solo *algunas veces* lo hizo, un 20% de los estudiantes que *nunca* y 32.6% que *casi siempre* o *siempre*. Las cifras sobre habilidades y actividades analíticas no se visualizan del todo desfavorables en relación a las referentes a la propuesta de acciones, elaboración de propuestas de solución y representación.

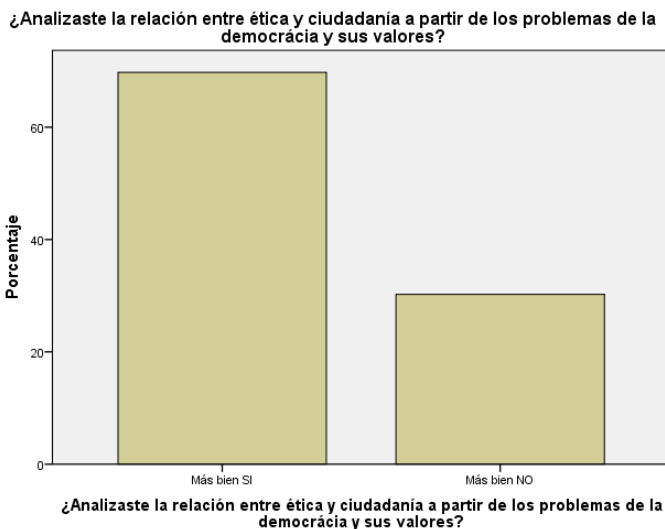


Gráfico 16. Fuente: Elaboración propia.

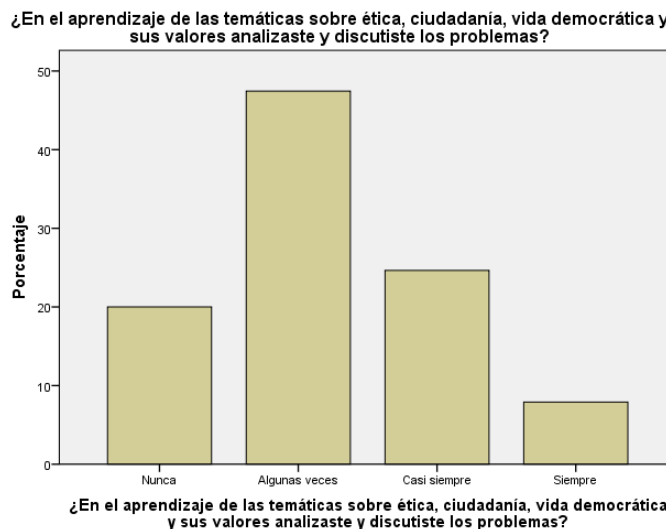


Gráfico 17. Fuente: Elaboración propia.

Al valorar la habilidad de elaborar una propuesta de solución a un problema relacionado con el proceso de ciudadanía de los estudiantes, el 68.4% afirma que *más bien NO* desarrolló dicha competencia. Así mismo, al cuestionar a los jóvenes sobre la actividad que implica proponer acciones éticamente responsables para la vida ciudadana, el 80.4% declara que solo *algunas veces* o *nunca* lo hizo.

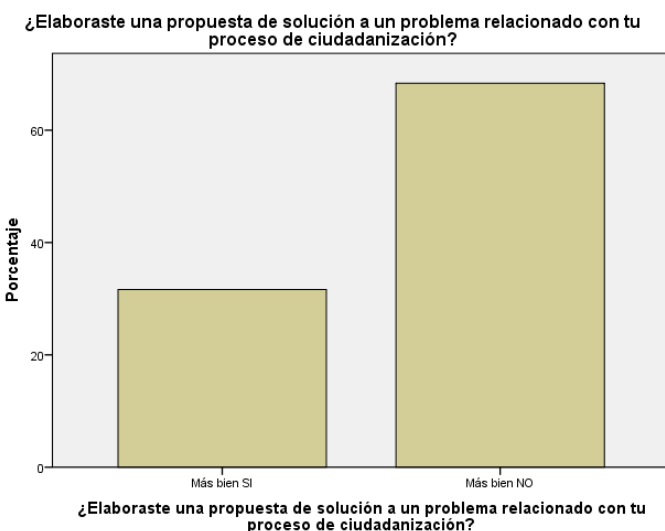


Gráfico 18. Fuente: Elaboración propia.

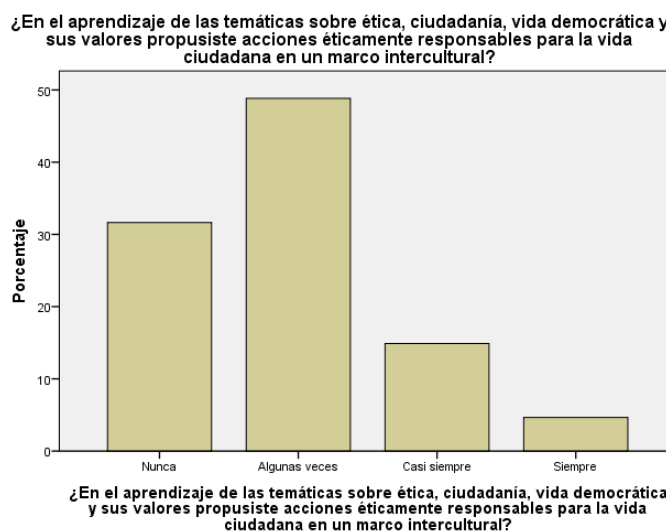


Gráfico 19. Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de habilidades involucra la realización de tareas; las actividades propuestas en el bloque temático *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana*, fue elaborar un guión de sociodrama referente a los contenidos del bloque y a la problemática situada, y presentar el sociodrama. Esta es una

actividad integradora del bloque temático; no obstante, al preguntar a los estudiantes sobre la actividad propuesta de realizar un guion de sociodrama 69.8% apunta que *nunca* realizó la actividad, solo un 2.8% señala que *siempre* la realizó. En tanto a la presentación del sociodrama, un 75.3% reconoce que *nunca* lo presentó.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética, ciudadanía, vida democrática y sus valores realizaste un guión de sociodrama?

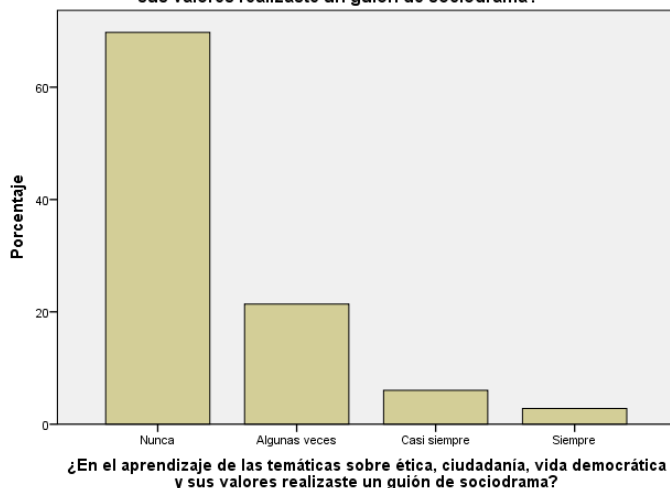


Gráfico 20. Fuente: Elaboración propia.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética, ciudadanía, vida democrática y sus valores presentaste el sociodrama?

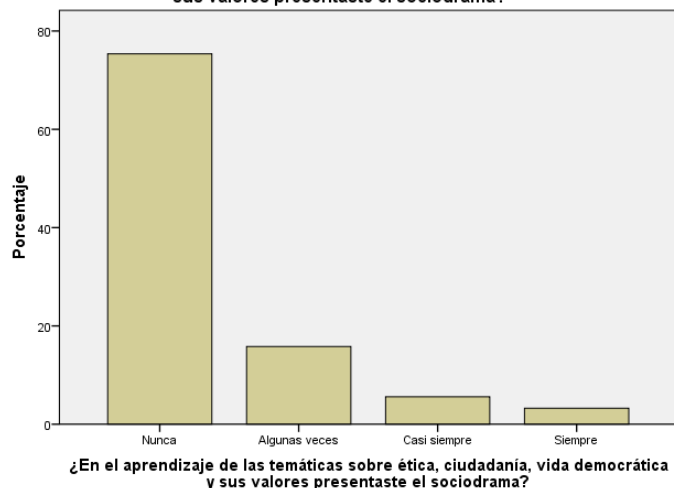


Gráfico 21. Fuente: Elaboración propia.

Sobre las actividades de aprendizaje, el alcance de objetivos y el desarrollo de competencias, el discurso, más que el cuestionamiento de los estudiantes refleja una visión historiográfica de la enseñanza y el aprendizaje; no obstante, esta perspectiva educativa contribuyó a que los alumnos comenzaran a desarrollar habilidades como la reflexión y el análisis.

“Abraham: [...] nos enfocamos en aprender del pasado, [...] mi maestra me mandó a un museo que se llama Memoria y Tolerancia, [...] ahí aprendimos sobre las guerras, los genocidios, holocausto, [...] que hacían que nosotros reflexionáramos [...] Michelle: [...] a lo que más se enfocaba en si todo era reflexionar, reflexionar acerca de nuestro entorno y [...] resolver los problemas de una manera filosófica. [...] nos enseñaron a argumentar, a tener argumentos [...] Nancy: yo creo que también analizar [...] las cosas de una manera

diferente, o sea, no lo vez igual [...] cuando ya tienes 17 años [...] creo que por eso nos lo dan en ese semestre, para empezar a analizarlo de diferente forma y ver las cosas y formarnos un criterio” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

La reflexión, el análisis, la argumentación y la formación de criterio son las capacidades que se desarrollan más marcadamente entre los estudiantes, aunque no quiere decir que se consoliden como niveles cognitivos en la formación ciudadana de los jóvenes bachilleres. Así mismo, existe reflexión y análisis en cuanto a problemas del entorno, aunque estos problemas difícilmente se discuten en concreto como situaciones próximas y cotidianas de los estudiantes. Los problemas del entorno se observan de manera un tanto abstracta y se tratan de resolver a partir del tratamiento filosófico (disciplinas, problemas, métodos filosóficos).

Temáticas para la Construcción Ciudadana

El común denominador de los tres bloques temáticos del programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía es el aprendizaje a partir de la reflexión, por ello, observar la capacidad reflexiva resulta fundamental para resolver el cómo se conforma la ciudadanía a partir del proceso educativo. Los bloques temáticos contienen temas, nociones y conceptos referentes a la *Filosofía*, a la *ética*, al *ser humano*, a la *conciencia*, a la *dignidad humana*, a los *Derechos Humanos*, a la *justicia y bien común*, a la *ciudadanía*, y a la *vida democrática* y sus *valores*; aprendizajes que se estima que el alumno reconozca, reflexione, analice y argumente.

Los contenidos de los bloques temáticos se presentan en los propósitos, en las estrategias de enseñanza, en las actividades de aprendizaje, en la bibliografía sugerida, e incluso en las listas de cotejo para la valoración de los aprendizajes y en las rúbricas de evaluación. Los bloques temáticos están

integrados por un conjunto de nociones, categorías y conceptos que se considera los estudiantes lleguen a identificar, reflexionar, analizar, argumentar, dialogar, etc., así también, por aprendizajes prácticos enunciados como habilidades y capacidades a desarrollar durante el curso.

Aunque los contenidos de los bloques temáticos no se estructuran de manera jerárquica, si conllevan una organización semántica que se relaciona con la tipología establecida líneas atrás sobre la construcción ciudadana: 1) estatus jurídico-político que confiere a los individuos derechos y obligaciones; 2) conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico y 3) grupo de competencias que permiten a los individuos participar en un sistema democrático (Leca, 1992; Monsiváis, 2002). Las categorías analistas de los núcleos temáticos se encuentran integradas en cada uno de los *tipos* o *clases* de construcción ciudadana, en distinto grado. La intención es así, determinar el cómo cada una de estos conceptos, nociones y ejercicios determina la conformación ciudadana de los estudiantes de bachillerato.

Los contenidos que refieren la construcción ciudadana son, en el primer bloque *Filosofía y reflexión crítica: ética y problemas filosóficos*; en el bloque temático *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana: dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común*; y en el último bloque *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana: ética, ciudadanía, vida democrática y sus valores*.

Sobre el desarrollo de las temáticas los estudiantes jóvenes refieren que cada una de ellas se desarrolla satisfactoriamente, no hay diferencias sustanciales entre el desarrollo de algunos contenidos temáticos y otros. Un 78.1% consideran que las temática sobre ética y problemas filosóficos se desarrollaron *bien* o *excelente*; de igual forma lo estima un 75.4% de los estudiantes respecto a los contenidos de dignidad Humana y Derechos Humanos.

¿Cómo se desarrollaron las temáticas de ética y problemas filosóficos?

	Frecuencia	Porcentaje
Mal / Nada	3	1.4
Suficiente / Poco	44	20.5
Válidos Bien / Algo	143	66.5
Excelente / Mucho	25	11.6
Total	215	100.0

Tabla 15. Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo se desarrollaron las temáticas de dignidad humana y Derechos Humanos?

	Frecuencia	Porcentaje
Mal / Nada	3	1.4
Suficiente / Poco	50	23.3
Válidos Bien / Algo	116	54.0
Excelente / Mucho	46	21.4
Total	215	100.0

Tabla 16. Fuente: Elaboración propia.

Un 73.6% de los estudiantes considera que se desarrollaron *bien* y *excelente* las temáticas sobre justicia y bien común; el 82.3% de los estudiantes sostienen que las temáticas sobre ética y ciudadanía se desarrollaron de manera *bien* y *excelente*. Este dato es relevante, pues ética es una noción que se aborda en el primer bloque introductorio, y ciudadanía en el último; la relación resulta importante al ser ética un tema de reflexión y ciudadanía un tema que invita más a prácticas como el debate, la propuesta y la participación; además de ser la categoría eje del análisis de esta investigación.

¿Cómo se desarrollaron las temáticas de justicia y bien común?

	Frecuencia	Porcentaje
Mal / Nada	4	1.9
Suficiente / Poco	47	21.9
Válidos Bien / Algo	120	55.8
Excelente / Mucho	44	20.5
Total	215	100.0

Tabla 17. Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo se desarrollaron las temáticas de ética y ciudadanía?

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Mal / Nada	3	1.4
	Suficiente / Poco	35	16.3
	Bien / Algo	122	56.7
	Excelente / Mucho	55	25.6
	Total	215	100.0

Tabla 18. Fuente: Elaboración propia.

Por último, un 77.6% de los jóvenes bachilleres consideran que las temáticas de vida democrática y sus valores se desarrollan *bien y excelente*.

¿Cómo se desarrollaron las temáticas de vida democrática y valores?

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Mal / Nada	4	1.9
	Suficiente / Poco	44	20.5
	Bien / Algo	105	48.8
	Excelente / Mucho	62	28.8
	Total	215	100.0

Tabla 19. Fuente: Elaboración propia.

La diferencia estriba al comparar el desarrollo de las temáticas de cada bloque con los propósitos alcanzados, con las competencias desarrolladas y con las actividades realizadas. Al comparar el desarrollo de las temáticas de ética y problemas filosóficos con el propósito específico del bloque temático al que pertenecen, *Filosofía y reflexión crítica*, la relación es positiva. Solo un 21.9% de los jóvenes encuestados considera que las temáticas se desarrollaron de manera *suficiente o poco*, o se desarrollaron *mal o nada*. Este dato coincide con un 13% de la población estudiantil que considera *más bien NO* haber reflexionado sobre problemas de su entorno. Es preciso destacar que la reflexión filosófica se propicia a partir de textos específicos y la noción de la ética se retoma como una de las ramas de la Filosofía.

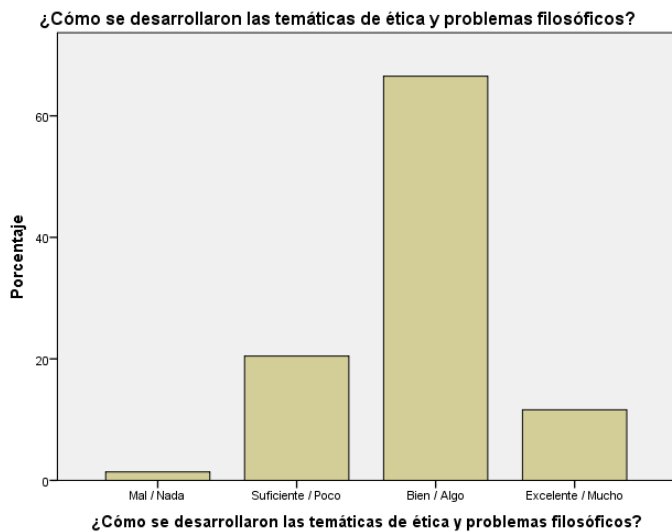


Gráfico 22. Fuente: Elaboración propia.

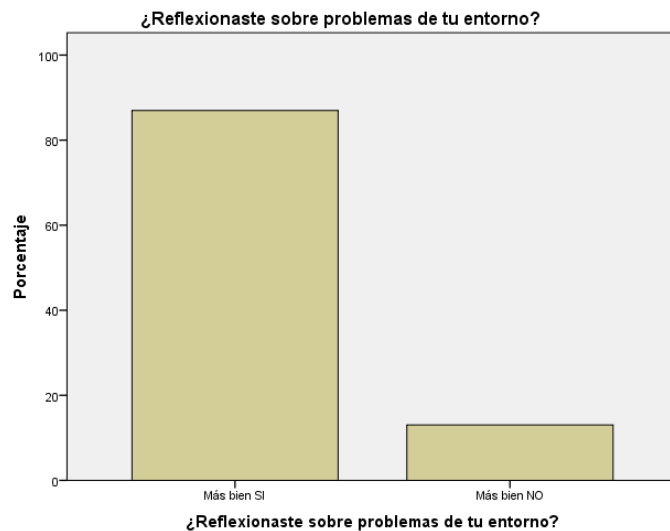


Gráfico 23. Fuente: Elaboración propia.

La relación entre el desarrollo de temáticas y las actividades de aprendizaje referentes a la reflexión acerca de la necesidad de generar conciencia y recuperar la memoria de los grandes crímenes de la humanidad; actividad integradora que se enfatiza a lo largo del primer bloque temático, resulta similar. Solo un 18.6% de los estudiantes considera que *nunca* cumplió con esta actividad. Cabe resaltar que previo al desarrollo de la habilidad reflexiva, se encuentra anotada la actividad de visitar el Museo Memoria y Tolerancia.

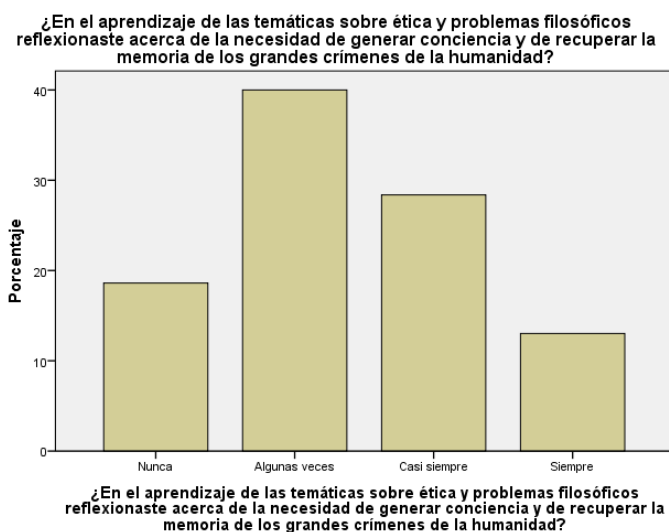


Gráfico 24. Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de las temáticas sobre dignidad humana y Derechos Humanos también es favorable; cuando se cuestiona a los jóvenes bachilleres sobre las actividades de aprendizaje que conllevan reflexión sobre las implicaciones éticas que produce el Bullying, solo el 13% considera que *nunca* realizó esta actividad.

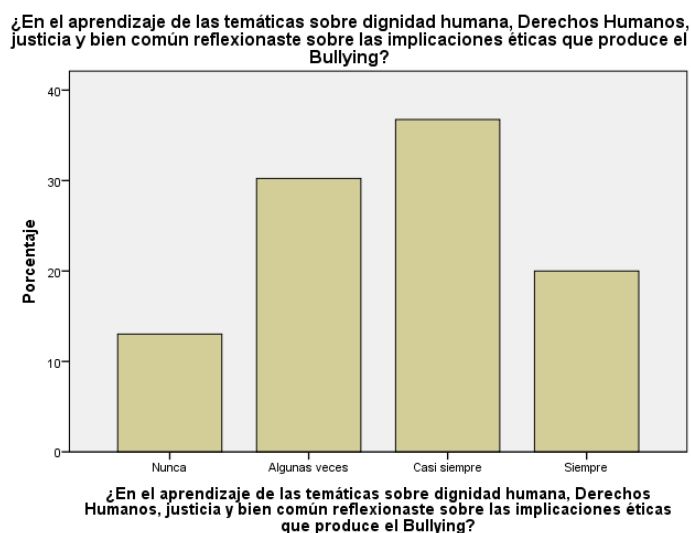


Gráfico 25. Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, al preguntar a la población estudiantil sobre las actividades que enfatizan en el análisis y discusión del problema del Bullying, solo el 15.3% sostiene que *nunca* efectuó la actividad.

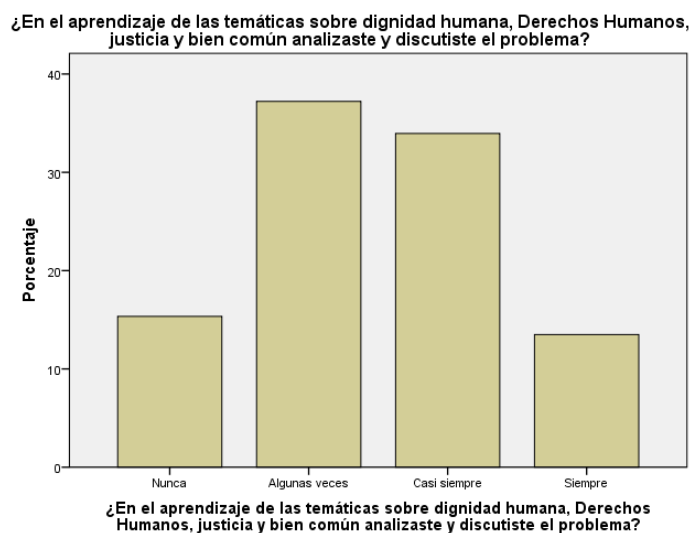


Gráfico 26. Fuente: Elaboración propia.

En contraste, al relacionar el desarrollo de las temáticas con el propósito particular del bloque temático y la actividad de aprendizaje que puntualiza la organización de un archivo con una propuesta de solución al problema del Bullying, se observa una distancia. Solo el 34.4% de la población refiere que *más bien SI* participó en la defensa de la dignidad humana; un 65.6% de los estudiantes del Colegio de Bachilleres reconocen *más bien NO* haber cumplido con esta actividad. Si bien es cierto que se cumplen los objetivos y se desarrollan las capacidades cognitivas básicas, los propósitos que implican actividades prácticas dentro y fuera del aula o ejercicios de acción colectiva son escasamente realizados y pobremente valorados por la población estudiantil.

Respecto a la organización de un archivo (evidencia de aprendizaje escrita, gráfica o digital) que contenga una propuesta de solución al problema del Bullying, solo un 7.4% afirma que *siempre* realizó esta actividad, en comparación con 39.5% de los estudiantes que refieren *nunca* haberla realizado. El porcentaje restante 53.1% sostiene que *casi siempre* realizó la actividad (21.9%), o *algunas veces* (31.2%).



Gráfico 27. Fuente: Elaboración propia.

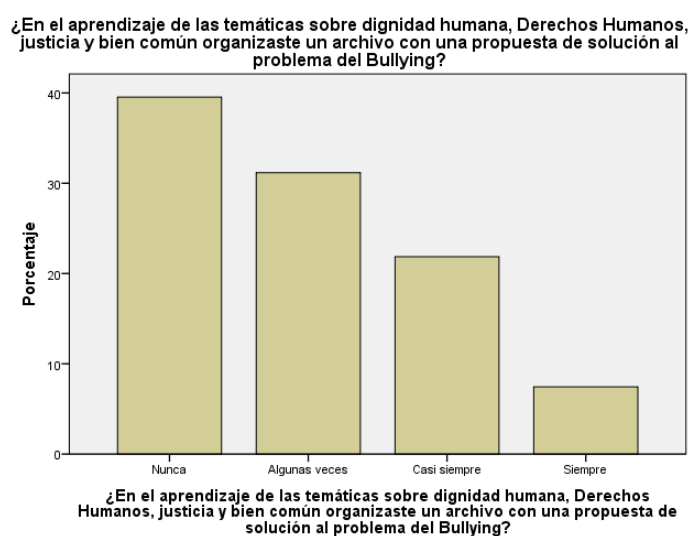


Gráfico 28. Fuente: Elaboración propia.

Al cuestionar a jóvenes estudiantes sobre las actividades argumentativas y propositivas para la solución a problemas en defensa la dignidad humana, 52.1% sostiene que *más bien NO* realizó la actividad de argumentación. Sobre las temáticas y el desarrollo de habilidades para confrontar posturas acerca de la justicia y bien común, de la misma manera, 55.3% de la población estudiantil indica *más bien NO* haber cumplido con dicha actividad. Así, aunque la mayoría no es significativa, si es menor la población que manifiesta no haber cumplido con los objetivos referentes a la confrontación de posturas y argumentación.

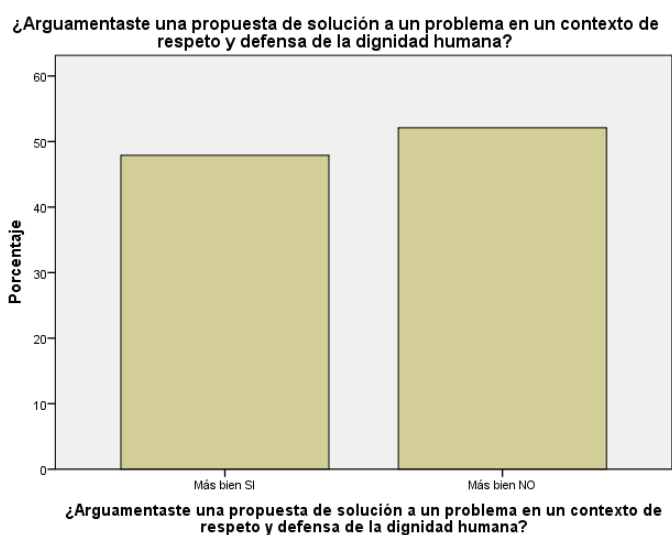


Gráfico 29. Fuente: Elaboración propia.

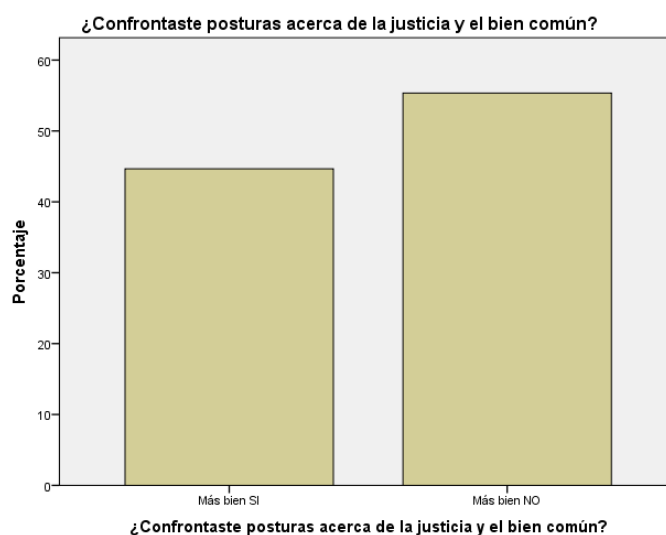


Gráfico 30. Fuente: Elaboración propia.

El tercer bloque *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana* contiene temáticas sobre ética y ciudadanía, y sobre vida democrática y valores. El desarrollo de las temáticas sobre ética y ciudadanía fue el mejor valorado por los jóvenes bachilleres (82.3% opinan que las temáticas se desarrollaron *bien* o *excelente*). Así mismo, los contenidos referentes a vida democrática y valores son percibidos como temáticas que se desarrollan *bien* y *excelente* (77.6%).

El bloque temático se relaciona directamente con los elementos y las características de dos de los tipos de ciudadanía enunciados anteriormente: conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico, y conjunto de competencias que permiten a los individuos participar en un sistema democrático. El estatus jurídico-político que confiere derechos y obligaciones en una comunidad, está relacionado con el derecho al voto otorgado al adquirir el estatus ciudadano.

Los propósitos, competencias y actividades que vinculan estas temáticas conllevan la práctica y el ejercicio de ciudadanía. Pese a que el desarrollo de las temáticas fue percibido positivamente por los estudiantes jóvenes, el desarrollo de las habilidades y actividades correspondientes reflejan una diferencia significativa. Al cuestionar a los estudiantes sobre la capacidad de análisis de la relación entre ética y ciudadanía a partir de los problemas de la democracia y sus valores, 69.8% considera que *más bien SI* ha desarrollado dicha habilidad; sin embargo, los estudiantes jóvenes no alcanzan a desarrollar competencias que implican niveles cognitivos de propuesta de acciones y soluciones; que son de suma importancia para la formación y el ejercicio ciudadano.

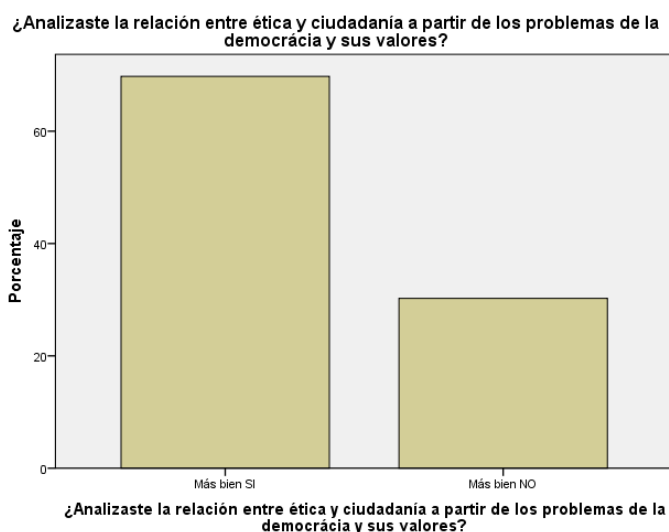


Gráfico 31. Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar sobre el desarrollo de la habilidad para elaborar propuestas de solución a un problema relacionado con su proceso de ciudadanía, 68.4% de los jóvenes refieren que *más bien NO* desarrollaron dicha capacidad. Así mismo, no cumplen con la actividad de aprendizaje que implica proponer acciones éticamente responsables para la vida. Solo el 19.6% de los estudiantes considera haber realizado dicha actividad *siempre* o *casi siempre*, el 48.8% expone haberla realizado *algunas veces* y el restante 31.6% *nunca*.

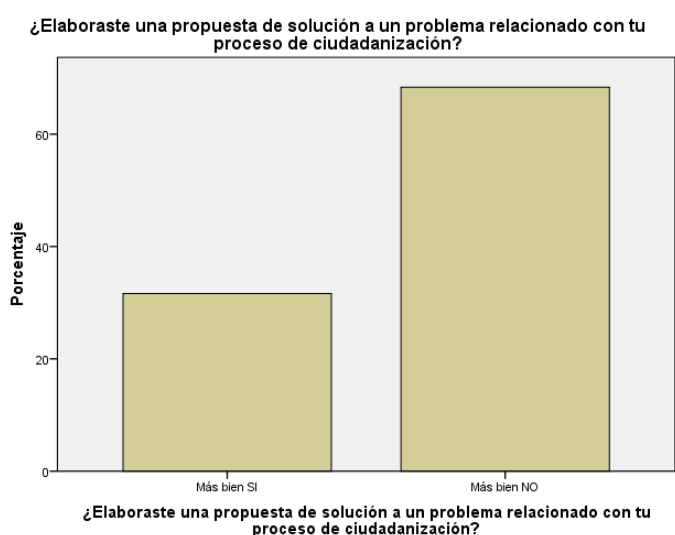


Gráfico 32. Fuente: Elaboración propia.

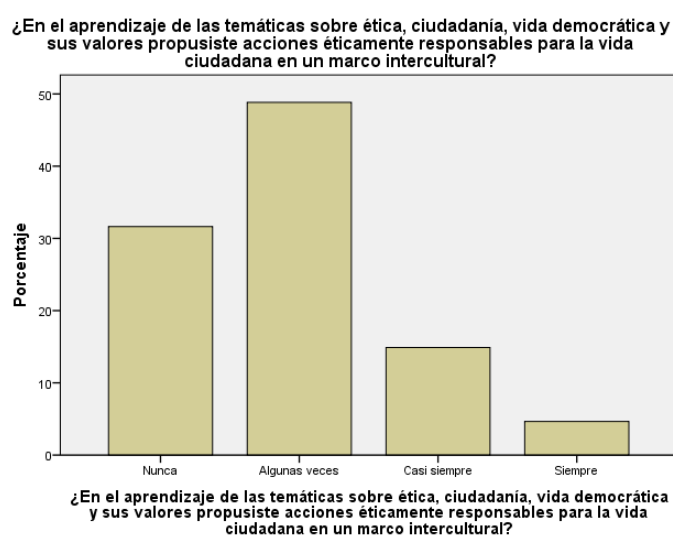


Gráfico 33. Fuente: Elaboración propia.

Estos datos contribuyen a sostener el argumento de que el desarrollo de los contenidos del bloque temático *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana* se desarrolla de manera precaria y poco significativa respecto a la conformación ciudadana que implica el modelo de vida cívico y el conjunto de cualidades para participar en un sistema democrático. De manera adicional, al cuestionar a la población joven sobre el propósito alcanzado en dicho bloque, menos de la mitad (42.8%), sostiene que *más bien SI* cumplieron con el objetivo.

Las temáticas generales del curso, que los estudiantes han referido, son la reflexión filosófica sobre la ética, el ser humano, la justicia, el bien común

y los valores; que discuten, se vinculan al contexto social donde habitan y a situaciones cotidianas que experimentan.

“Eduardo: la justicia, el bien común, los valores [...] lo que nosotros mismos hemos aprendido [...] que eran acciones que no solo nos ayudaban a nosotros, sino también eran buenas para la comunidad, por decirlo así. Bienestar entre todos, lo que ayuda a la sociedad” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Cabe destacar que estas temáticas son retomadas por los estudiantes de autores como Aristóteles y Platón (la lectura del Critón y los Diálogos de Platón). Se enfatiza en la visión historiográfica y filosófica de la sociedad y la ciudadanía.

Metodología de enseñanza y aprendizaje para la Construcción Ciudadana

Estrategias de enseñanza para la Construcción Ciudadana

La metodología de enseñanza acentúa el proceso educativo centrado en el alumno; donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, y donde este le resulta significativo. La estrategia de enseñanza y aprendizaje propuesta articula los contenidos de cada bloque temático, a partir de la *problemática situada*, que invita a la reflexión, análisis, argumentación y propuesta de solución a una situación específica. No obstante ser la propuesta de enseñanza central, en la práctica docente, se recurre a actividades de distinta índole.

Lo que el programa de estudio enfatiza *debe ser* el rol del docente, es que éste retome una actitud como promotor y guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes bachilleres. Las facultades del docente son: 1) inducir el tratamiento de las problemáticas situadas de acuerdo a los propósitos de cada bloque temático; 2) realizar preguntas o cuestionamientos para detonar la

reflexión, el análisis y el debate entre los estudiantes; 3) orientar el tratamiento de la problemática; 4) propiciar el trabajo dialógico y colaborativo; 5) designar las lecturas correspondientes y promover el tratamiento de textos y 6) valorar los objetivos cumplidos, las competencias desarrolladas y el aprendizaje alcanzado.

El proyecto curricular delimitado *programa docente*, ya ha sido valorado desde la propia voz, experiencias y prácticas de los profesores de la asignatura. La percepción de los estudiantes jóvenes bachilleres sobre las estrategias de enseñanza resulta sustantiva como elemento analítico para evaluar el *cómo* se lleva a cabo el proceso de conformación ciudadana. Las estrategias que interesa observar son aquellas que propician en el estudiantado una actitud reflexiva, crítica, analítica, argumentativa, dialógica y propositiva.

Al cuestionar a los jóvenes bachilleres sobre las distintas estrategias o actividades de enseñanza que retomó su profesor para impartir la asignatura, se observan algunas pautas que dejan entrever los métodos y prácticas que fueron significativas. Al preguntarles qué tan frecuentemente su profesor diseñó estrategias para la realización de prácticas comunes, solo un 7% afirma que *siempre* utilizó esta estrategia; mientras que un 13.5% confirma que *nunca* lo hizo. Casi la mitad de la población estudiantil (49.3%) considera que solo *algunas veces* su profesor propició esta actividad.

Respecto a propiciar y guiar estrategias de trabajo colaborativo y de conformación de equipos, solo un 4.2% sostiene que *nunca* se llevaron a cabo estas prácticas. Es relevante que el 66.5% de la población estime que su profesor promovió el trabajo colaborativo *siempre* o *casi siempre*, pues es un indicador para la formación ciudadana de tipo cívico al promover el trabajo y las prácticas comunes.

Si se establece una relación entre el diseño de estrategias para la promoción de trabajo colaborativo y el desarrollo de prácticas comunes, se observa que es más la población que afirma que *siempre* se llevaron a cabo estas actividades (33%), que aquella que dice que no se llevaron *nunca* a cabo (17.7%); casi el doble de los jóvenes estudiantes tiene una apreciación positiva. Del mismo modo, un porcentaje considerable (34.8%), estima que *casi siempre* se retomaron estas actividades como estrategias de enseñanza.

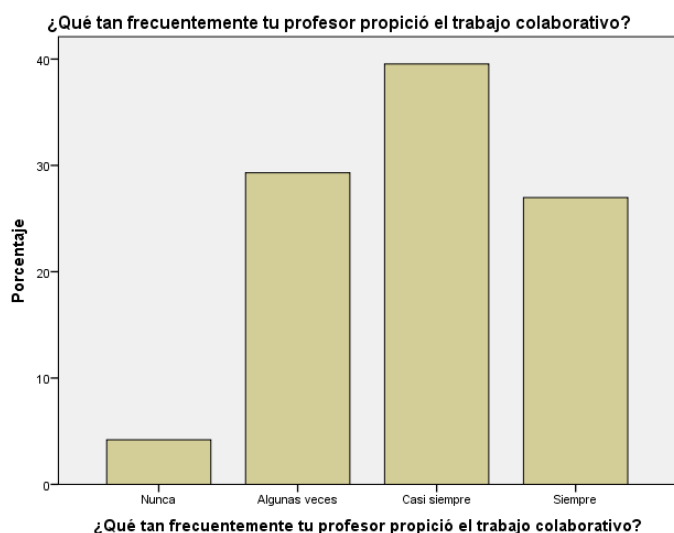


Gráfico 34. Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 35. Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de enseñanza no se observan como actividades jerárquicas, más bien integradoras de los tres bloques temáticos. Así, por ejemplo, cuando se indaga sobre la orientación de parte del docente, en la elaboración de soluciones a los problemas del entorno, 46.5% de los bachilleres consideran que se retomó esta función *casi siempre* o *siempre*, mientras que el resto (53.5%) sostiene que solo *algunas veces* o *nunca*.

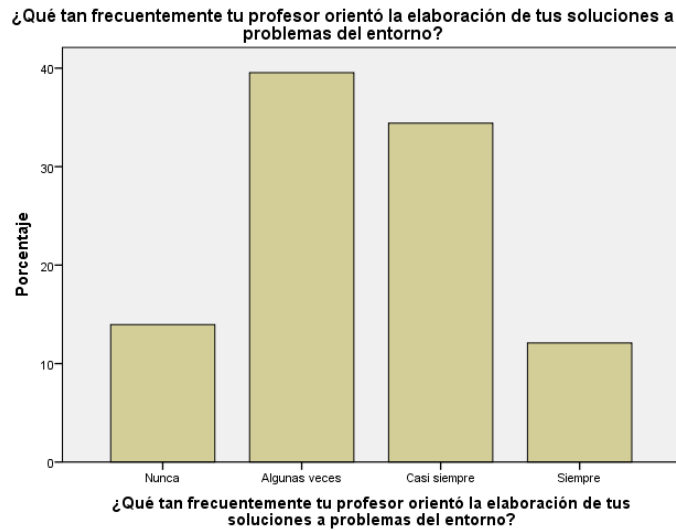


Gráfico 36. Fuente: Elaboración propia.

La promoción de la práctica argumentativa y el pensamiento crítico son dos estrategias de enseñanza que se observan favorables; y que además son importantes para la construcción ciudadana, en el sentido de que contribuyen a la formación de sujetos sociales con facultades para sostener posturas respecto a situaciones o problemáticas comunes y considerar opiniones de los demás miembros que conforman su comunidad.

Al preguntar sobre la frecuencia en que el profesor promovió la práctica argumentativa, solo un 5.6% considera que *nunca* lo hizo; de igual forma, respecto a la promoción del pensamiento crítico, el 3.3% de los estudiantes sostienen que su profesor *nunca* impulsó el desarrollo de la habilidad. En contraste, un 20% y un 26% de los estudiantes estiman que su profesor siempre promovió la práctica argumentativa y el pensamiento crítico respectivamente. Es más el porcentaje de jóvenes que afirman se promovió el pensamiento crítico *casi siempre* (42.8%), que aquellos que consideran que se generó la practica argumentativa (32.6%) con la misma frecuencia.

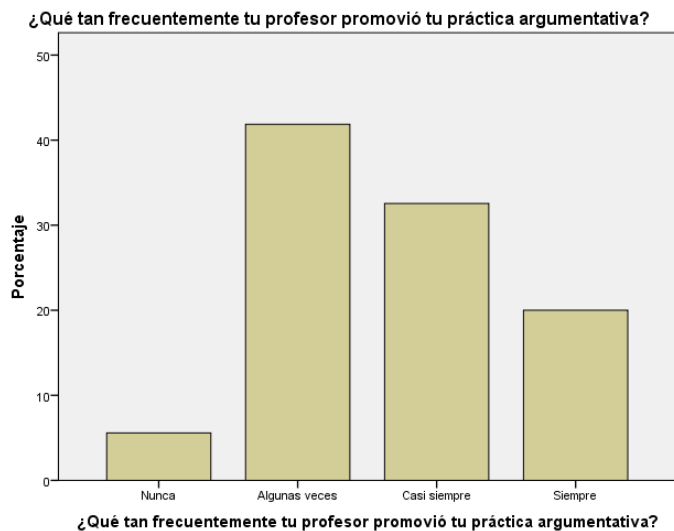


Gráfico 37. Fuente: Elaboración propia.

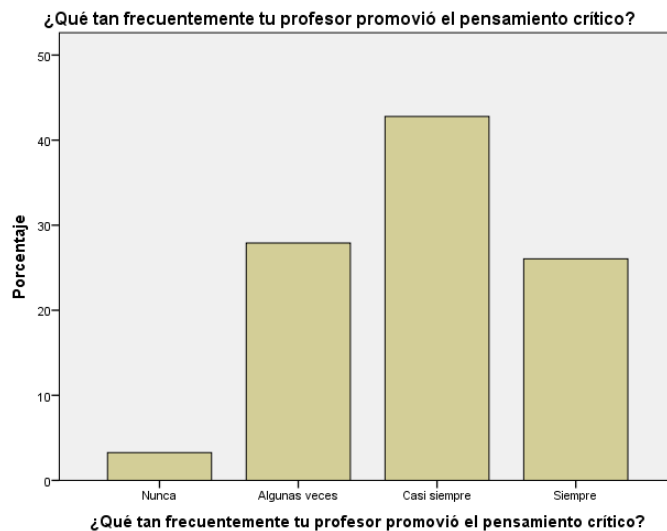


Gráfico 38. Fuente: Elaboración propia.

El diálogo y la participación son elementos indispensables en los tipos de construcción ciudadana que conforman el conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico y el grupo de competencias para participar en un sistema democrático; que apelan mucho más a la práctica y ejercicio ciudadano colectivo.

Las percepciones de los estudiantes respecto a la promoción de estas dos competencias se advierten alentadoras; un 29.3% de los estudiantes indica que *siempre* se promovió el diálogo en el salón de clases, en contraste con solo un 1.9% que sostiene que *nunca* se promovió. Un considerable 39.5% sostiene que *casi siempre* su profesor promovió el diálogo. La orientación respecto a la participación es similar; solo un 5.6% anota que el profesor *nunca* promovió la participación, mientras que el 25.6% afirma que *siempre* lo hizo. El 40.9% estima que *casi siempre* se promovió la practica participativa en el salón de clase y en el espacio escolar.

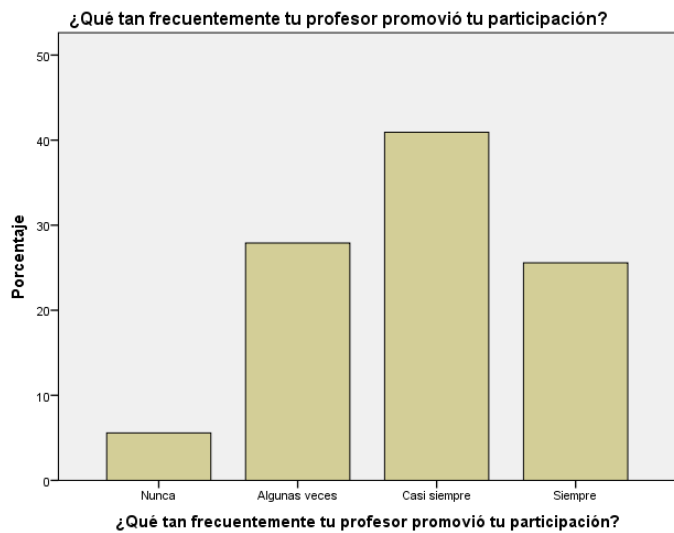


Gráfico 39. Fuente: Elaboración propia.

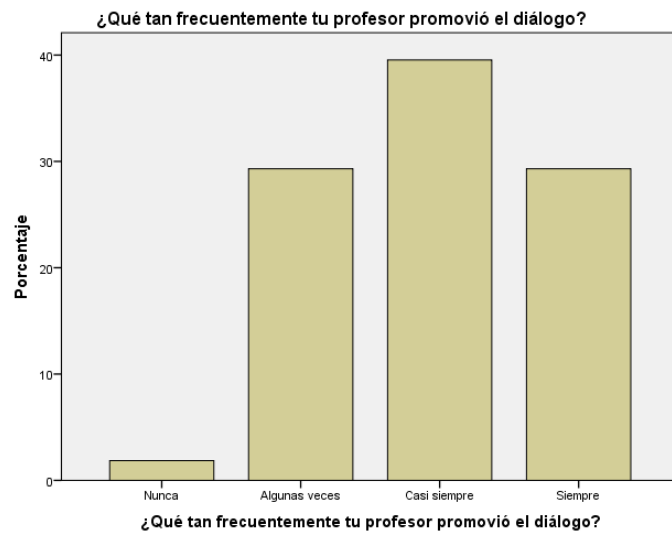


Gráfico 40. Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias o actividades de enseñanza que implican reflexión, análisis, argumentación y participación, se cumplen parcialmente, pero no a partir de acciones y ejercicios colectivos, sino a través de la discusión de lecturas sugeridas sobre los contenidos temáticos y de los cuestionarios que tienen como núcleo central las *preguntas detonadoras*, es decir, que integran preguntas que no solo implican la memorización de conceptos e ideas, sino que propician la reflexión y el debate.

Una estrategia retomada por los docentes dentro de su planeación didáctica, fue la exposición o escenificación de la una problemática identificada y significativa para los estudiantes. Los estudiantes realizaron obras, representaciones o *sociodramas* para interpretar las problemáticas y saber cómo resolverlas, aunque fuera de manera hipotética. Así también expusieron algunos valores desde su fundamentación filosófica e implicación en contextos reales.

“Eduardo: nosotros exponíamos una problemática de acuerdo a un valor, [...] la tolerancia, [...] o la igualdad, [...] depende el valor que nos haya tocado, [...] el respeto, en mi exposición hablábamos de que dos personas tenían puntos de vista diferentes [...] Michelle: con mi profesor era todo más didáctico, [...] él explicaba y nos ponía ciertas situaciones y ya nosotros le íbamos diciendo lo que pensábamos [...]

no hubo como tal exposiciones o actividades, pero si nos daba mucha teoría [...] y después nos ponía situaciones [...] Monserrat: mi maestra nos dio situaciones a cada equipo, que teníamos que tener empatía, [...] aprender a no juzgar antes de conocer a una persona o una situación” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Las percepciones de los sujetos jóvenes dejan entrever que en la metodología de enseñanza y aprendizaje, hay indicadores de relaciones cada vez más horizontales entre el docente y los alumnos y así también se observa que los estudiantes pueden ser productores de su propio conocimiento. Existe un equilibrio entre los aprendizajes teóricos y la puesta en práctica de estos; aunque esta difícilmente trasciende el salón de clase o la institución educativa.

De entre los recursos y fuentes de aprendizaje los estudiantes enuncian las lecturas, los cuestionarios, las consultas en Internet y esporádicamente la visita a museos (Museo Memoria y Tolerancia).¹⁸⁶ Los estudiantes refieren que estos recursos son utilizados para explicar definiciones y propiciar la reflexión y el debate en clase; no obstante, también declaman que los aprendizajes fueron más teóricos que prácticos, que muchas de las veces se encontraron descontextualizados en relación a sus intereses y experiencias reales y que muchos de ellos los aprendieron en momentos diferentes a la impartición de la asignatura o los complementaron en otros cursos.

“Monserrat: mi maestra nos daba lecturas, actividades o nos mandaba al museo o a realizar investigaciones, pero pues ella nunca lo explicaba [...] Brandon: con mi maestra yo creo que si fue algo más teórico, aprendimos más las cosas porque ella nos daba lecturas y nos daba definiciones, nos explicaba, lo hacíamos interactivo, [...] Michelle: mi maestro [...] dialogaba mucho con nosotros en clase, [...] no era como

¹⁸⁶ *Ibíd.*, Museo Memoria y Tolerancia.

que, nada más voy a estar escribiendo en el pizarrón las definiciones y les voy a dejar tarea e investigación, no, él era como [...] te dejo una tarea pero te la dejo porque lo vamos a hablar y en Internet igual, pero pues nada más nos dejaba ver videos que él hacía, [...] se grababa explicando ciertas cosas, [...] Nancy: yo [...] no me acuerdo de nada, porque nada más [...] llegaba la maestra con una lectura que yo no entendía nada y has un resumen y fin, [...] muchos de los conceptos [...] si los aprendí en la escuela, pero en tiempos diferentes al momento que los tuve que haber aprendido, [...] Paola: la maestra que tenía si utilizaba exposiciones, nos daba lecturas, pero luego los conceptos que nos daba siento que nos los explicaba, pero con unas palabras que nosotros no entendíamos, y al menos yo buscaba en internet y así en otras fuentes en forma que yo entendiera, [...] Leslie: el tipo de lenguaje confundía mucho y luego había conceptos en los que tu no entendías unas palabras [...] Catherine: en vez de aprender nos confundía más, por eso luego se nos hacía más difícil la materia” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación forman parte del conjunto de elementos del proyecto curricular que tiene como objetivo que el estudiante ejerza su responsabilidad ética, asumiéndose como integrante de la sociedad, con conciencia de sí mismo, de su compromiso y participación en su proceso de ciudadanización, en un marco democrático y de diversidad de valores, ideas y prácticas sociales. Así, valorar las estrategias y los elementos de evaluación, complementa el análisis sobre el proceso educativo para la construcción ciudadana de los jóvenes bachilleres.

Las estrategias de evaluación no solo son propuestas o técnicas para la acreditación; son además rutas que posibilitan la evaluación integral de los

aprendizajes centrados en competencias. Los tipos de evaluación que propone el programa de estudio son: diagnóstica, formativa y sumativa, las formas enuncian la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación.

Sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la valoración de los aprendizajes, cabe hacer algunos señalamientos. Respecto a la evaluación diagnóstica,¹⁸⁷ cuando se les pregunta a los estudiantes qué tan frecuentemente su profesor valoró sus conocimientos, solo un 2.8% estima que *nunca* lo hizo, de manera favorable un 62.8% consideran que *siempre* o *casi siempre* su profesor valoró sus conocimientos previamente.

¿Qué tan frecuentemente tu profesor valoró previamente tus conocimientos?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	2.8
Algunas veces	74	34.4
Válidos Casi siempre	72	33.5
Siempre	63	29.3
Total	215	100.0

Tabla 20. Fuente: Elaboración propia.

La evaluación formativa y sumativa son tipos de evaluación que se aplican estratégicamente durante el bloque temático o ciclo escolar, y al final de estos. La evaluación formativa apela por una valoración constante del conocimiento, con el objetivo de reiterar, reajustar y continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tanto, la evaluación sumativa integra todas las evidencias de aprendizaje que se generaron durante el proceso educativo. Ambas tienen su justa importancia para la valoración de los conocimientos, pero se destaca la evaluación sumativa como estrategia recurrente de los docentes del Colegio de Bachilleres para la evaluación.

¹⁸⁷ La evaluación diagnóstica da la posibilidad de advertir sobre los conocimientos previos de los estudiantes, en este caso, sobre nociones, conceptos y ejercicios ciudadanos; y con base en ello realizar una planeación adecuada del bloque temático que se va a impartir.

Al interrogar a los jóvenes sobre la valoración formativa y sumativa, el 21.4% estima que su profesor realizó una revisión constante de su conocimiento *siempre*, un porcentaje considerable establece que lo hizo *casi siempre* y un 31.6% estima que solo *algunas veces*. En comparación, un porcentaje elevado de los estudiantes (62.3%) afirma que su profesor *siempre* realizó una evaluación total al final del curso, un 22.3% sostiene que *casi siempre* lo hizo y un 12.1% indica que realizó este tipo de evaluación *algunas veces*.

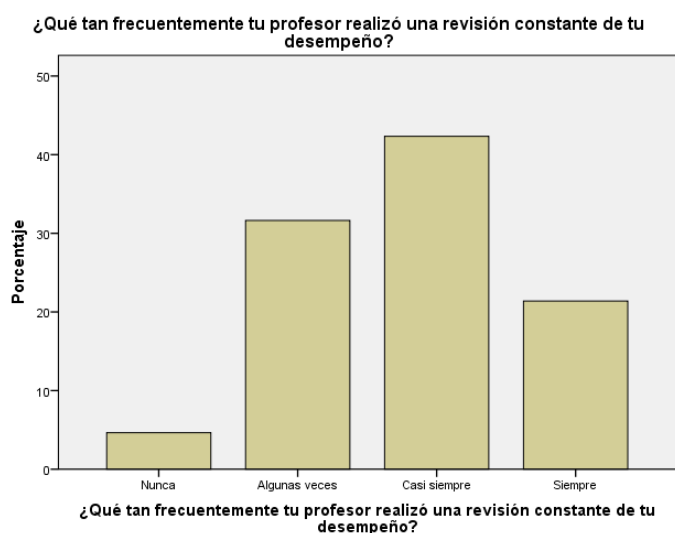


Gráfico 41. Fuente: Elaboración propia.

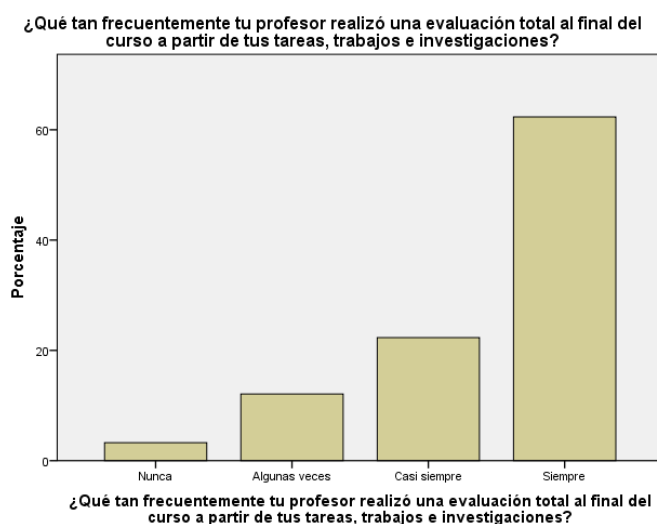


Gráfico 42. Fuente: Elaboración propia.

El diagnóstico de la evaluación deja entrever que se recurre más a la estrategia de evaluación para la acreditación que para la valoración de los conocimientos, aprendizajes y prácticas. Esta orientación empobrece los propósitos que enfatizan en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de competencias genéricas.

Adicionalmente, cabe indicar que los estudiantes son evaluados en función de calificaciones y no de atributos. El mecanismo de evaluación por atributos tiende más a la valoración constante e integral de los aprendizajes logrados; posibilita estimar logros significativos en habilidades y valores

como la argumentación, análisis, diálogo, trabajo colaborativo y participación, mismos que son los propósitos centrales de la asignatura y elementos de la conformación ciudadana. La evaluación con calificación facilita los criterios de acreditación, más no es un referente preciso para la valoración del conocimiento y el ejercicio ciudadano.

Al preguntar a la población estudiantil sobre los criterios de evaluación, el 85.6% confirma que *siempre* se evalúa con calificación y el 11.2%, considera que *casi siempre*. En cuanto a la evaluación con atributo (malo, suficiente, bueno, excelente), solo un 12.6% afirma que *siempre* se realizó, el 65.6% sostiene que el profesor evaluó con atributos *algunas veces* o *nunca*.

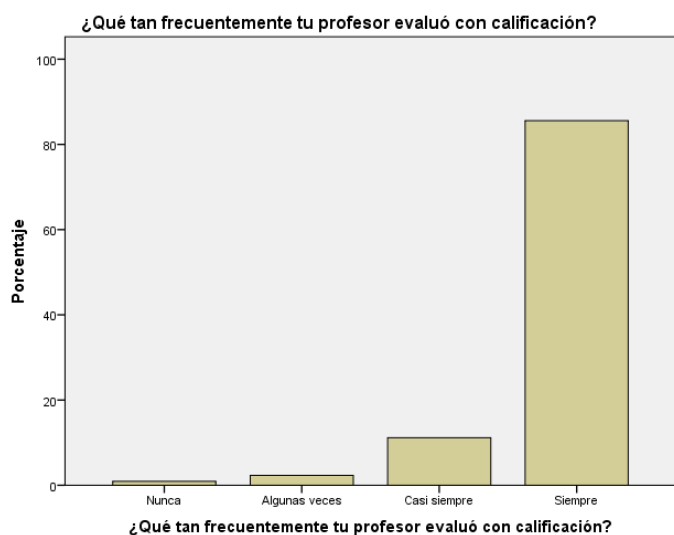


Gráfico 43. Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 44. Fuente: Elaboración propia.

Dos elementos indispensables para la evaluación, son los instrumentos y las evidencias que se generan a lo largo del curso, y que el docente utiliza para la valoración de conocimientos, aprendizajes y prácticas. De entre los más recurrentes y útiles se encuentran las respuestas a *preguntas detonadoras*, los proyectos de investigación y las exposiciones. Estos elementos integran niveles cognitivos de reflexión crítica, argumentación fundamentada y participación dialógica.

El elemento de evaluación que refiere las *respuestas a preguntas*, no debe entenderse como una evaluación tipo *test*. Las preguntas aluden a cuestionamientos o interrogantes detonadoras para la reflexión y el debate. Cuando se indaga sobre la frecuencia en que el profesor utilizó las respuestas a *preguntas detonadoras* para evaluar el aprendizaje, un porcentaje considerable de la población (29.8%) sostiene que *siempre* recurrió a este recurso, el 37.7% afirma que *casi siempre* y el restante 32.6% dice que solo *algunas veces* o *nunca* lo utilizó.

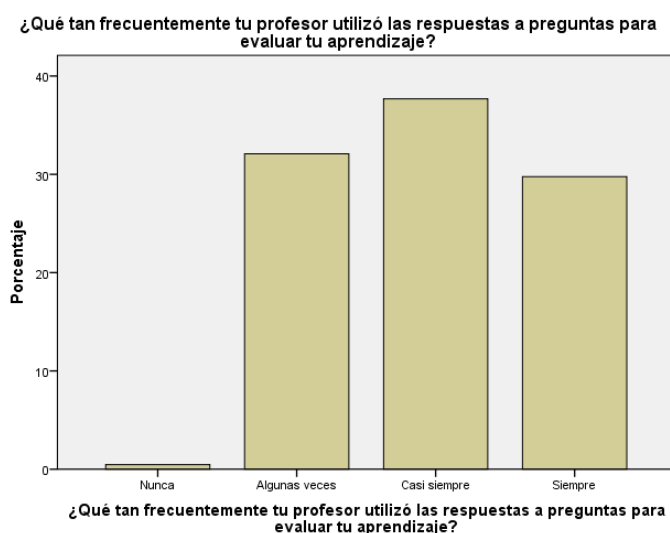


Gráfico 45. Fuente: Elaboración propia.

Hay una percepción favorable respecto a las preguntas detonadoras como instrumentos de valoración del aprendizaje. Algunas de las preguntas que el programa señala como ejemplos son: ¿Qué aspectos éticos identificas en los crímenes de la humanidad?, ¿Por qué tendríamos que interesarnos en recuperar la Memoria de los daños y por qué tendríamos que reflexionar sobre ello?, en el bloque temático *Filosofía y reflexión crítica*; ¿De qué manera se manifiesta la dignidad humana en situaciones cotidianas? ¿Por qué se violan los Derechos Humanos?, en *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana*; y ¿Por qué es posible que en un régimen democrático se discrimine a los grupos indígenas?, en *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana* (Colegio de Bachilleres, 2012).

Otros elementos fundamentales para la evaluación del aprendizaje son los proyectos de investigación y las exposiciones. Al cuestionar a los jóvenes bachilleres sobre la frecuencia en que su profesor utilizó proyectos de investigación para evaluar su aprendizaje, solo un 5.1% sustenta que *nunca* lo hizo; en contraste, un 65.5% estima que *casi siempre* o *siempre* utilizó esta evidencia de aprendizaje. Respecto a las exposiciones, un 14.9% considera que *nunca* las utilizó como evidencias para la evaluación, y un 55.8% que *casi siempre* o *siempre* fueron utilizadas para la valoración de los conocimientos, aprendizajes y prácticas.

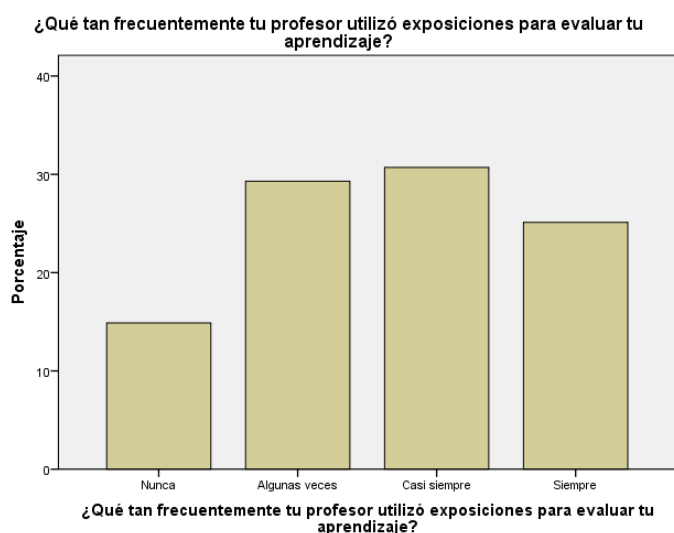


Gráfico 46. Fuente: Elaboración propia.

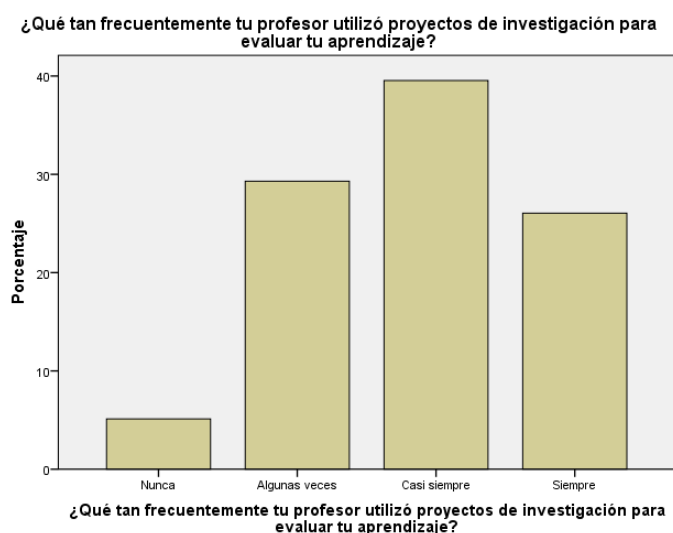


Gráfico 47. Fuente: Elaboración propia.

Estos elementos o estrategias de evaluación, no son los más socorridos por los docentes, un 29.3% de la población encuestada refiere que solo algunas veces se utilizaron los proyectos de investigación y las exposiciones para valorar el aprendizaje, en cambio, estrategias como los resúmenes y los controles de lectura son evidencias de aprendizaje recurrentes para la evaluación o acreditación. Un 78.2% de los estudiantes bachilleres sostienen que es la forma de evaluación que se utilizó *siempre* o *casi siempre* por los profesores, un 20.5% considera que solo se recurrió a ésta evidencia *algunas veces*.

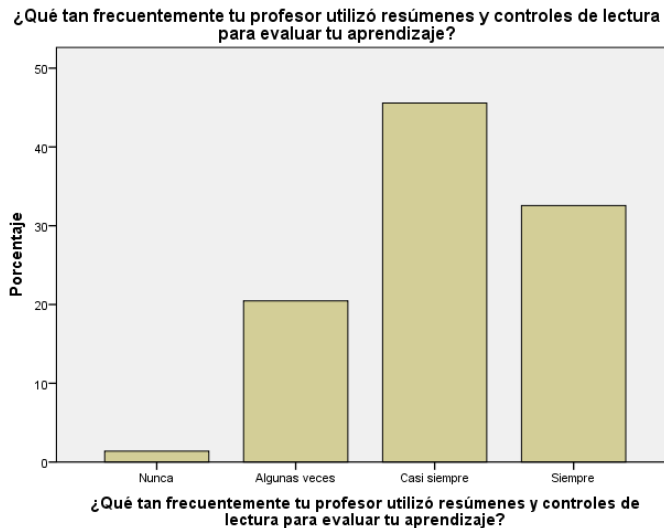


Gráfico 48. Fuente: Elaboración propia.

Aprendizajes para la Construcción Ciudadana

El aprendizaje sobre la conformación ciudadana de los estudiantes bachilleres, enfatiza en la formación ética, la reflexión y concientización sobre la dignidad humana, el bien común, la justicia y los Derechos Humanos y la argumentación y participación en su proceso de ciudadanización desde un contexto democrático. Dicho conocimiento no solo se advierte como aprendizaje historiográfico, sino además práctico; que aunque muestra debilidades, también reconoce estrategias basadas en la experiencia inmediata de los estudiantes. Los estudiantes discuten que las temáticas se tratan a partir de lo cotidiano, y en este sentido rompen un tanto con el tratamiento filosófico.

Las actividades de consulta y búsqueda de información son prácticas introductorias sugeridas en cada uno de los bloques temáticos, en el bloque *Filosofía y reflexión crítica*, se propone la visita al Museo Memoria y Tolerancia, para cumplir con el propósito de reflexión sobre alguna problemática del entorno, para valorar la importancia del proceso de ciudadanización y formación humana. Aunque las visitas a museos, sitios, conferencias o exposiciones no son prácticas del todo sugeridas y utilizadas

por los docentes, el 72.6% de los jóvenes encuestados señala que visitó dicho museo. Este dato resulta favorable, ya que el municipio de Ecatepec cuenta con muy pocos museos, sitios y bibliotecas donde se pueda promover algún tipo de aprendizaje para la formación ciudadana.

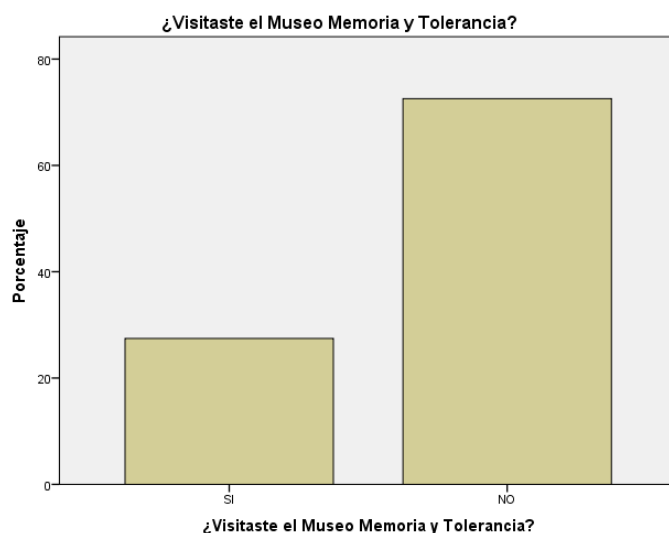


Gráfico 49. Fuente: Elaboración propia.

Las actividades sugeridas para cada bloque temático se relacionan con los propósitos enunciados; las actividades se establecen en orden jerárquico con la intención de primero, introducir a los estudiantes en el conocimiento de las temáticas, y gradualmente dirigirlos a cumplir con el desarrollo de las habilidades reflexiva, crítica, argumentativa, dialógica, propositiva y participativa. Las actividades que enfatizan en los niveles cognitivos de búsqueda e identificación de información, apuntan hacia la consulta y la investigación; además de la visita al museo antes mencionada.

Al preguntar a la población de estudiantes bachilleres sobre la consulta de información sobre los *grandes crímenes de la humanidad*, referente a las temáticas de ética y problemas filosóficos, solo el 6% afirma que *siempre* cumplió con esta actividad, en tanto, un considerable 72.6% dice que solo *algunas veces o nunca* realizó la actividad propuesta. Quiere decir que se sugirió otra situación o problemática situada para el tratamiento de las

temáticas, o bien, los estudiantes no se dan a la tarea de realizar consultas y buscar información de manera independiente; más bien retoman aquellas otorgadas por el profesor.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética y problemas filosóficos consultaste información sobre los grandes crímenes de la humanidad?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	2.8
Algunas veces	74	34.4
Válidos Casi siempre	72	33.5
Siempre	63	29.3
Total	215	100.0

Tabla 21. Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar a los estudiantes sobre el análisis y discusión respecto al problema de los *grandes crímenes de la humanidad*, y sobre la exposición de las lecturas realizada en torno a estos temas, las cifras resulten semejantes. Un 14% del estudiantado refiere que *siempre* realizó la actividad analítica, del mismo lo estima el 13% de los jóvenes bachilleres respecto a la exposición de lecturas. El 28.8% y el 23.3% sostiene que *casi siempre* analizaron y discutieron el problema, y expusieron las lecturas realizadas. De igual forma, el 21.4% estima que *nunca* realizó la actividad de análisis, así mismo un 22.3% respecto a la exposición de lecturas.

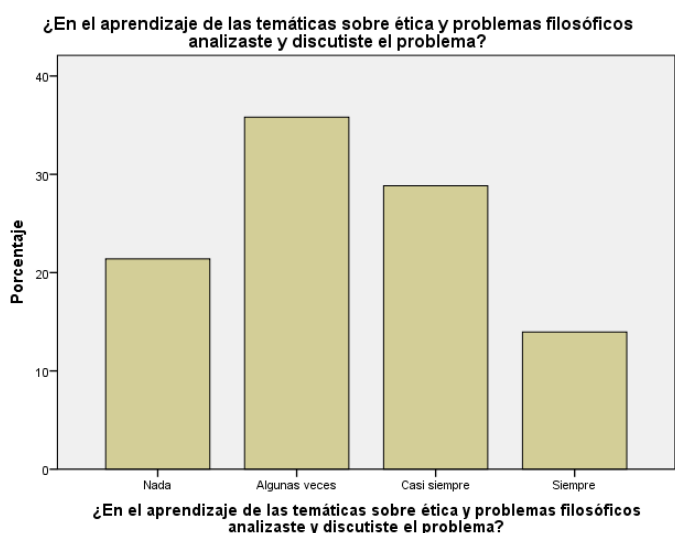


Gráfico 50. Fuente: Elaboración propia.

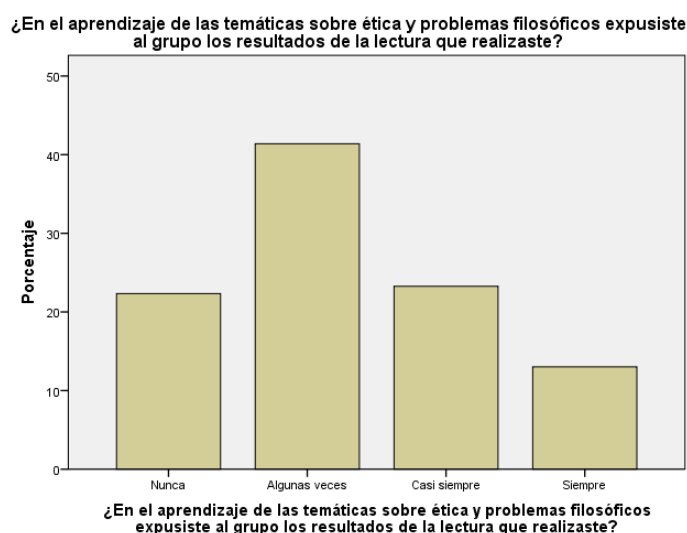


Gráfico 51. Fuente: Elaboración propia.

La similitud de los datos probablemente se debe a la relación que existe entre ambas competencias; análisis y exposición expresan niveles cognitivos cercanos que comparten el desarrollo de habilidades comunes. No obstante ambas actividades se aprecian débiles; el análisis y la exposición aunque si son aludidas por los estudiantes que cursaron la asignatura, no trascienden más allá del ámbito escolar, de lecturas asignadas por los profesores y de problemáticas hipotéticas, no trasladadas a contextos reales, cotidianos y significativos de los jóvenes estudiantes. Respecto al trabajo colaborativo y la organización de equipos, es considerable que en conjunto, un 66.1% de la población consultada confirma que la formación de quipos fue una actividad recurrente *siempre* o *casi siempre*. Solo un 7% sostiene que *nunca* se formaron equipos de trabajo.

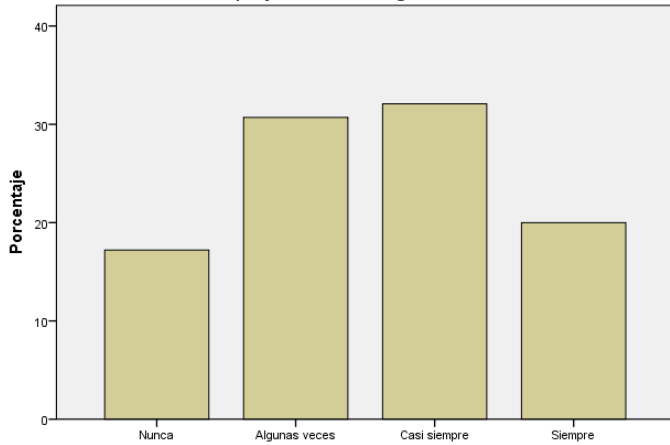
¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética y problemas filosóficos formaste equipos de trabajo?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	15	7.0
Algunas veces	58	27.0
Válidos Casi siempre	73	34.0
Siempre	69	32.1
Total	215	100.0

Tabla 22. Fuente: Elaboración propia.

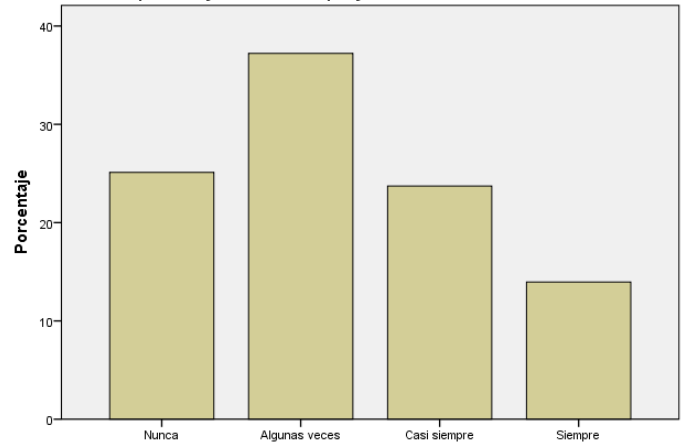
La actividad de aprendizaje que sugiere la elaboración y discusión de un proyecto de investigación sobre los contenidos de ética y problemas filosóficos, resulta poco trascendente para la comunidad estudiantil. Conjuntamente, 52.1% afirman haber realizado un proyecto de investigación *siempre* o *casi siempre*; el porcentaje restante (47.9%), estima que solo *algunas veces* o *nunca* se llevo a cabo dicha actividad. Referente a la presentación y discusión del proyecto de investigación, es menor la población que afirma haber realizado esta actividad *siempre* o *casi siempre* (37.7%), mientras que una cuarta parte de los estudiantes (25.1%) afirman no haberla realizado *nunca*.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética y problemas filosóficos realizaste un proyecto de investigación?



¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética y problemas filosóficos realizaste un proyecto de investigación?

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética y problemas filosóficos compartiste y discutiste tu proyecto en el salón de clase?



¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética y problemas filosóficos compartiste y discutiste tu proyecto en el salón de clase?

Gráfico 52. Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 53. Fuente: Elaboración propia.

Sobre la problemática situada del Bullying; correspondiente al bloque temático *Reflexión filosófica sobre la dignidad humana*, la actividad que implica la consulta en internet sobre el Bullying, parece no trascender significativamente. Un 53.9% de los estudiantes encuestados sostienen que *siempre* o *casi siempre* realizaron esta actividad propuesta. Esta cifra sin embargo no es del todo; debido quizá a lo significativa y próxima que resulta la problemática del Bullying para los jóvenes estudiantes.

En el aprendizaje de las temáticas sobre dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común consultaste en internet sobre el Bullying?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	29	13.5
Algunas veces	70	32.6
Válidos Casi siempre	65	30.2
Siempre	51	23.7
Total	215	100.0

Tabla 23. Fuente: Elaboración propia.

Una de las actividades que deriva de la búsqueda de información, de la consulta y de la lectura, es la exposición de las lecturas realizadas. Las lecturas sugeridas son una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utiliza con más frecuencia; no obstante, esto no quiere decir que la exposición y discusión de ellas sea una actividad que se realizó constantemente. Solo un 10.7% de los estudiantes bachilleres afirma haber

realizado esta actividad *siempre*; en contraste, más de la mitad de la población encuestada (61%) sostiene solo haberla realizado *algunas veces* o *nunca*.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común expusiste al grupo los resultados de las lecturas que realizaste?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	53	24.7
Algunas veces	78	36.3
Válidos Casi siempre	61	28.4
Siempre	23	10.7
Total	215	100.0

Tabla 24. Fuente: Elaboración propia.

El frágil desarrollo de la capacidad expositora confirma que el desarrollo más o menos óptimo de las competencias genéricas y disciplinares se da en los niveles cognitivos básicos e introductorios; sin trascender el plano teórico o hipotético. La reflexión, crítica y argumentación no trascienden el ámbito escolar y tampoco al ejercicio práctico.

Finalmente, una actividad que también implica el desarrollo de capacidades prácticas, como la argumentación fundamentada, la discusión dialógica, la propuesta de soluciones y la participación, es la organización de equipos y el trabajo colaborativo. Al respecto, en el desarrollo de las temáticas sobre dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común, un 56.8% de la población de estudiantes bachilleres considera haber conformado equipos de trabajo *siempre* o *casi siempre*, el restante 43.3% estima solo *algunas veces* haber trabajado en equipo o *nunca*.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común formaste equipos de trabajo?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	24	11.2
Algunas veces	69	32.1
Válidos Casi siempre	72	33.5
Siempre	50	23.3
Total	215	100.0

Tabla 25. Fuente: Elaboración propia.

A decir del bloque temático *Reflexión ética sobre la praxis ciudadana*, que conjunta las temáticas de ética, ciudadanía, vida democrática y sus valores, la exposición de lecturas realizadas es poco frecuente. Solo el 24.6% de la población estudiantil encuestada sustenta que realizó la actividad *siempre* o *casi siempre*. El restante 75.4% afirma solo haberla realizado *algunas veces* o *nunca*.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética, ciudadanía, vida democrática y sus valores expusiste al grupo los resultados de las lecturas que realizaste?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	67	31.2
Algunas veces	95	44.2
Válidos Casi siempre	39	18.1
Siempre	14	6.5
Total	215	100.0

Tabla 26. Fuente: Elaboración propia.

La exposición como capacidad cognitiva resulta desfavorable para la conformación ciudadana de los jóvenes bachilleres. En cuanto a la conformación de equipos y trabajo colaborativo, no hay una apreciación significativa respecto a la actividad. Un 15.3% afirma *siempre* haber formado equipos de trabajo, contrariamente, el 16.3% sostiene *nunca* haberlo hecho.

¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética, ciudadanía, vida democrática y sus valores formaste equipos de trabajo?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	35	16.3
Algunas veces	78	36.3
Válidos Casi siempre	69	32.1
Siempre	33	15.3
Total	215	100.0

Tabla 27. Fuente: Elaboración propia.

A partir de las discusiones de los estudiantes, más que de las interrogantes sobre su proceso educativo, el aprendizaje significativo cobra presencia, se aprecia que los aprendizajes cotidianos sobre la ciudadanía y la vida democrática se refuerzan en la institución escolar; y a la inversa, que los

conocimientos teóricos que se aprenden en la escuela, se aplican a lo largo de la vida. Los jóvenes expresan que con el tiempo pondrán en práctica aprendizajes sobre ética, Derechos Humanos, justicia, bien común, ciudadanía y vida democrática, establecen que estos aprendizajes son el cimiento para que puedan desenvolverse eficazmente como ciudadanos.

Particularmente, sobre las temáticas de vida democrática y valores, los jóvenes estudiantes consideran que la *democracia* es una especie de *derecho*. Definen a la democracia no desde su terminología etimológica: demos=pueblo, kratos=gobierno, *poder del pueblo*; sino como un valor para la comunidad, como un equilibrio.

“Nancy: Democracia se logra cuando una persona no es apática a lo que le pasa, o sea, siempre participa. [...] un ciudadano como tal, es una persona que participa, es una persona que se integra con su comunidad y trata de hacer algo mejor, [...] para la democracia se trata de que tu tengas [...] ese habito de aprender y de hacer cosas, bueno, informarte sobre lo que pasa en tu comunidad, y yo creo que esto es parte de lo que nos enseñaron en su momento, porque pues pronto nosotros seremos personas ya mayores de edad y tenemos que actuar como se supone que aprendimos” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Expresan que los aprendizajes de la vida democrática comienzan desde el ámbito familiar, desde el hogar, pero se refuerzan en la institución escolar, de manera más teórica. “Brandon: desde la casa creo que vienen los valores, aquí se refuerzan [...] Leslie: llevarlos a cabo y ponerlos en práctica” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Las nociones de ciudadanía y vida democrática se caracterizan por la implicación social que conllevan, es decir, los estudiantes las definen desde una visión social; como integración en una comunidad y como acciones para el bienestar común de la sociedad. En relación a las temáticas y al tratamiento filosófico que establece la asignatura, consideran que la Filosofía es una disciplina que propicia la reflexión, la argumentación crítica y el debate.

“Nancy: Filosofía como una materia [...] que te hace no hablar por hablar, siempre tener algo, un argumento para saber lo que estás diciendo, [...] la Filosofía te ayuda a tener un buen argumento y realmente defender [...] lo que tienes que defender pero realmente con bases” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Los aprendizajes, a partir de las problemáticas situadas como estrategias de enseñanza, se aprecian aun frágiles, respecto a las intenciones que tiene el programa de estudio de desarrollar competencias genéricas, disciplinares y transversales a través de esta propuesta. Los estudiantes difícilmente recuerdan alguna situación o problemática sugerida por sus profesores para reflexionar, analizar y discutir las temáticas planteadas. Reconocen algunas como el Bullying, la discriminación, la discapacidad, pero la discusión sobre el tratamiento de estas problemáticas y cómo contribuyen a su formación ciudadana en el proceso de aprendizaje, es superficial.

Las problemáticas situadas se definen como situaciones contextuales reales que invitan a los estudiantes a la reflexión, al análisis, al debate y a establecer propuestas de solución. Para los jóvenes bachilleres, las problemáticas tienen la intención de ubicar un problema social que les sea más o menos cercano o que llame su atención, reflexionarlo, tratar de explicarlo y buscar una solución. Sostienen que las problemáticas contribuyen

a propiciar la reflexión de una situación, a partir de las *preguntas detonadoras* como dinámica de aprendizaje; a observar el problema de una manera crítica y a tratar de resolverlo a partir del razonamiento y la argumentación.

“Fernando: el chiste de la materia era verlos de una manera filosófica [...] tratar de observar primero el problema y después resolverlo. [...] Catherine: te ponían preguntas y era donde teníamos que desarrollar, después regresamos y ya las respondemos a partir de lo que aprendimos. [...] Fernando: otra cosa muy importante es que hay que tener en cuenta que ese primer semestre, [...] veníamos con una mentalidad de secundaria, [...] entonces esta materia ayudo mucho a empezar [...] a forjar una mentalidad madura” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Los aprendizajes alcanzados a partir de las problemáticas situadas y de estrategias de enseñanza como la exposición o escenificación de una situación referente a las temáticas abordadas, contribuyen a la conformación de la personalidad y de la identidad ciudadanas. Es prudente decir que el proceso de construcción ciudadana de los estudiante bachilleres se encuentra en una etapa inicial, que los introduce a crear conciencia de su formación como seres sociales, como ciudadanos que integran una comunidad; y que por tanto tienen derechos, pero también responsabilidades dentro de ella. Pese a ello, los jóvenes estudiantes aprecian sí, la formación ciudadana como un proceso producido por la institución escolar, pero estiman la ciudadanía efectiva como una etapa moratoria, es decir, que se alcanza cuando se cumple la mayoría de edad (18 años) y que se relaciona con la adquisición de la ciudadanía legal, con el derecho al voto.

“Nancy: esta materia nos ayudaba como que para empezar a hacer cosas que ya tengamos que hacer cuando tengamos 18 años y seamos

ciudadanos, [...] Paola: somos ciudadanos, pero ya después de los 18, ya somos como oficiales, [...] Brandon: legales. [...] Eduardo: o sea, todavía no podemos votar. [...] Brandon: yo creo que es hasta los 18 porque es como cuando ya estamos más consientes de los actos, podemos tomar decisiones propias [...] es como que nos van formando no, como para esa edad llegar y ya saber que hacer [...] Abraham: es desde antes que tienen que ir forjando a la persona, porque si no como vas a tener experiencia, como vas a aprender, como vas a saber que debes de hacer si nada más cumpliendo 18 años ya en automático ya eres una persona consiente, no se puede. [...] Eduardo: ya a esa edad ya sabemos los problemas, lo que nos conviene, lo que no, yo creo que por eso ya somos oficiales para votar o para ser ciudadanos ya estables. [...] Abraham: primero tienes que tener un buen cimiento para formar algo, para formar tu propio criterio [...] no puede aparecer de un día para otro nada más cumpliendo 18. [...] Leslie: son los cimientos, las bases que tienes, los valores que te inculcan en tu casa [...] Catherine: no es exactamente a los 18 [...] solo que a los 18 obviamente ya eres oficial frente al gobierno” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Esta característica moratoria propia de la visión adultocéntrica de la formación ciudadana juvenil, alude a una etapa preparatoria para la adquisición de ciudadanía legal, oficial y jurídica; a una etapa de aprendizaje para el ejercicio ciudadano y a una fase de formación de criterio, de toma de conciencia y de decisiones. La visión de ciudadanía de los estudiantes jóvenes además de estar relacionada con el aspecto jurídico y político, se considera como la pertenecían a un territorio, a una comunidad.

“Michelle: somos ciudadanos desde el momento en que nacemos en cierto país, somos ciudadanos de ese país, [...] lo de la mayoría de edad es como, [...] ir preparando a los ciudadanos para que en un

futuro sean [...] ciudadanos que puedan tomar decisiones [...] crear o educar mejores ciudadanos, [...] Monserrat: el buen ciudadano [...] una persona que se informa y que se preocupa o se interesa por su país, por si mismo también y por todo lo que le rodea” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de bachilleres, 8 de febrero de 2016).

La conformación ciudadana parece ser un estado que se alcanza cuando los individuos participan social y políticamente dentro de su comunidad y su gobierno, cuando se informan, participan en su comunidad y son capaces de tomar decisiones. El ejercicio ciudadano de los estudiantes jóvenes es propicio en la comunidad inmediata, como modelo cívico.

“Leslie: ahorita como ciudadanos cuando ya casi cumplimos los 18, podemos ver los errores y darnos cuenta de por quienes votamos y poner en práctica todo lo que nos han enseñado [...] Catherine: en mi comunidad hacen reuniones de vecinos, pero siempre están entre adultos, no meten mucho a los adolescentes [...] siento que no nos toman en serio, pero yo si puedo opinar, puesto que yo se que pasa en mi *unidad* y puedo dar una opinión, me doy cuenta de los problemas” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

En el discurso de los jóvenes se observa una tendencia a la conformación ciudadana caracterizada por el aprendizaje, la toma de conciencia, la búsqueda de información y la participación; pese a ello, la limitante en el ejercicio efectivo de la ciudadanía para jóvenes estudiantes de bachillerato que en su mayoría tienen 17 años y que comenzaron su formación ciudadana a los 15, es la condición moratoria y subordinada de ciudadanía.

“Michelle: a nosotros los jóvenes a veces no tachan de, no, es que ellos no saben, es que ellos todavía no han vivido [...] siento que ellos

nos juzgan mal porque últimamente los jóvenes estamos siendo más conscientes de lo que está pasando, ya sea por información que tenemos de las redes sociales o porque ya hay medios de expresión un poco más abiertos y anónimos, entonces siento que eso nos ayuda a darnos cuenta de lo que está pasando y así formarnos como [...] ciudadanos. [...] Eduardo: informarnos y ver lo que hace el gobierno y los partidos, y no podemos hacer tanto en este momento, [...] porque de todas formas nosotros todavía no podemos votar. [...] solo podemos opinar [...] no podemos hacer gran cosa todavía” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de bachilleres, 8 de febrero de 2016).

La discusión sobre el aprendizaje significativo enfatiza en la correspondencia y mutua retroalimentación entre el entorno escolar y la comunidad circundante, entre los aprendizajes logrados en la escuela y la práctica de estos aprendizajes en la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes jerarquizan el ejercicio ciudadano y le otorgan mayor importancia a lo que perciben más alejado (su inserción como ciudadanos oficiales y efectivos con derecho al voto dentro de una democracia representativa); mientras que minimizan la opinión, el tomar postura y la participación como prácticas poco significativas que se suscriben al entorno inmediato de la institución escolar.

Para los jóvenes estudiantes, su opinión es significativa en la comunidad cercana o en la escuela, en ellas pueden tomar una postura, opinar y participar; en el ámbito gubernamental aun no. Del mismo modo, es la escuela como institución socializadora y de formación ciudadana, la que propicia los aprendizajes y la aprehensión de valores como el *respeto*, la *tolerancia*, la *igualdad* y la *participación*, que se suscriben al modelo cívico de construcción ciudadana.

“Michelle: los valores que se incentivan en la escuela, [...] la igualdad [...] por ejemplo nosotros ante la escuela todos somos iguales, [...] cuando seamos ya ciudadanos, [...] todos vamos a ser iguales, [...] Monserrat: ser muy tolerantes, [...] hay algunos de mis compañeros que luego chocan, [...] pero a fin de cuentas [...] son diferentes puntos de vista y cualquier punto está bien ante el criterio que nosotros tengamos” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

La *democracia* es considerada por los estudiantes como un derecho, pero también como un valor, añaden una carga valorativa a la democracia como normativa para la convivencia social, exponen que en un entorno democrático se adquieren derechos y obligaciones necesarios para la interacción social. Así también observan a la democracia como una noción político-jurídica relacionada con la forma de gobierno y con el voto para elegir representantes políticos.

“Catherine: es una forma digamos de que el gobierno sea equitativo, de votar por sus representantes dependiendo [...] de una decisión correcta o no, [...] democracia es que el pueblo elija quién los va a representar. [...] Eduardo: eso es una democracia, elegir. [...] Paola: un acuerdo entre los ciudadanos para llegar a un solo punto, a un solo acuerdo, [...] Eduardo: minoría contra mayoría, [...] eso es una democracia también” (Proceso educativo y construcción ciudadana. Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

La noción de la democracia en el aspecto político, se relaciona con el gobierno y con las instituciones políticas:

“Michelle: en el ámbito político hay el término democracia, pero realmente siento que no hay, o sea, si hay, pero no se cumple, siento que no es que México no sea un país democrático, sino que simplemente la política no lo cumple [...] no lo suficiente” (Proceso

educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

En el ámbito de la comunidad se estima como la capacidad para opinar, para tomar decisiones y para elegir a representantes:

“Catherine: en el ámbito de la comunidad, como el presidente de la mesa directiva o el tesorero, porque saben que esas personas pueden ser un poco más responsables, [...] Michelle: en casa siento que no hay tanta democracia, [...] si nos piden opinión nuestros padres en ciertas cosas, pero a fin de cuentas, terminan haciendo lo que ellos quieren. [...] Brandon: en el trabajo, [...] nos preguntaban, ¿qué es lo que quieren que se realice para cambiar la dinámica?, o sea para, [...] convivir bien, nos pedían nuestras opiniones [...] Monserrat: en mi comunidad se está llevando a cabo la construcción del *Mexicable* [...] fueron los gobernadores a preguntarnos si estaba bien o no, [...] todos dijimos que no porque sabíamos los problemas que iba traer a nuestra comunidad, pero pues no les importo [...] y ahí no hubo democracia, porque pues no les importó la opinión” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

La democracia efectiva para los estudiantes de bachillerato como jóvenes, se establece en la comunidad próxima y cercana, a partir del reconocimiento de sus opiniones. Para ellos sus opiniones, argumentos y participaciones son importantes y son lo que dan sustento a una sociedad democrática. Otorgan además importancia a establecer un buen criterio para verter opiniones y tomar decisiones, previo a cumplir los 18 años; consideran que la construcción ciudadana es un proceso donde cada vez se es más consciente y justo, y que estos aprendizajes, además de ser la semilla que germinará a favor de cambios significativos, se pueden transmitir a otras personas.

Adicionalmente, los jóvenes estudiantes definen su proceso de construcción ciudadana, a partir de la formación de la identidad y la personalidad; consideran que el *buen ciudadano* es quien se informa, escucha a los demás, participa y es tolerante con otros puntos de vista, posturas y condiciones.

“Nancy: la ciudadanía forma parte de nuestra personalidad, [...] lo que es bueno para ti lo vas a seguir, [...] tu vas a formar tu propio criterio pero yo creo que hay cosas que todos tenemos en común, [...] yo creo que viene con tu personalidad [...] si tienes respeto, pues vas a ser un buen ciudadano porque vas a saber escuchar a los demás [...] un mal ciudadano es aquel que no se informa, que no le importa, [...] Abraham: tu personalidad va a decir que tipo de ciudadano eres, [...] si decides no informarte, si no participas, si crees que todo lo que están haciendo está bien o está mal y te quedas sentado, entonces no estás siendo un buen ciudadano, no estás interactuando con los demás ciudadanos, con la democracia, [...] esa es la relación que hay entre la personalidad y la ciudadanía, el saber decidir” (Proceso educativo y construcción ciudadana, Colegio de Bachilleres, 8 de febrero de 2016).

Bibliografía y materiales de consulta

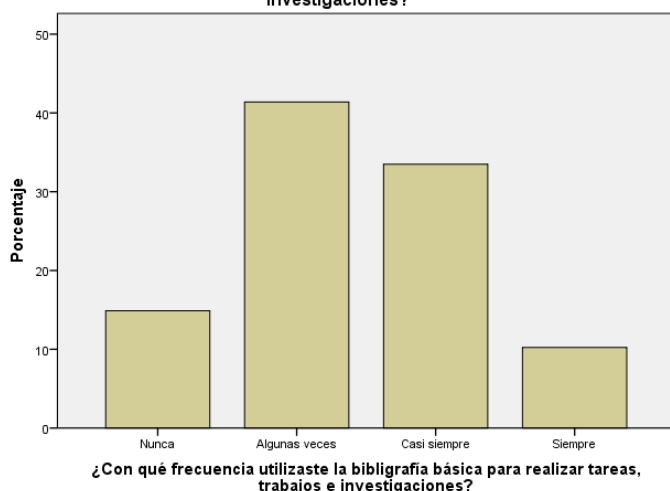
La bibliografía sugerida y los materiales de consulta, son elementos del programa de estudio. Anteriormente se anotó sobre los autores y las lecturas sugeridas para el desarrollo y tratamiento de las temáticas y sobre aquellas que contribuyen a la conformación ciudadana de los jóvenes estudiantes bachilleres.

Mucha de la bibliografía y materiales de consulta sugeridos en el programa de la asignatura se descartaron al observar el tratamiento que los docentes dieron a esta guía curricular. Los docentes recurren a la bibliografía

propuesta en el programa; algunas veces la retoman, otras la adecuan y otras más la descartan. Ellos son los promotores del cumplimiento de objetivos y del desarrollo de competencias; pero los protagonistas del proceso educativo son los jóvenes estudiantes; así, se observan las percepciones de la población estudiantil respecto a la bibliografía y materiales de consulta propicios para la conformación ciudadana.

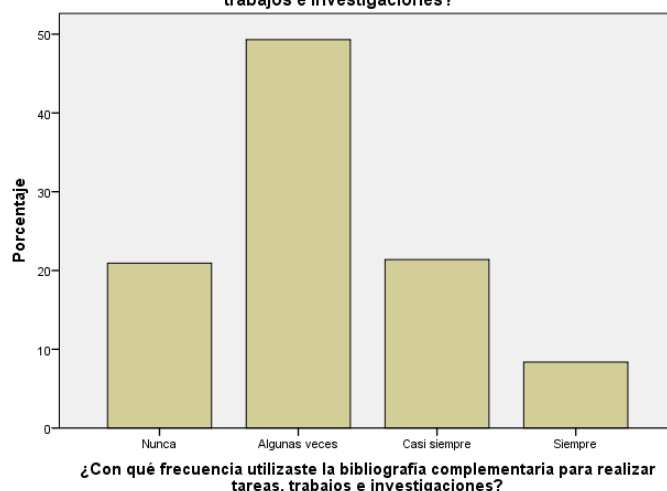
Al cuestionar a los estudiantes que cursaron la asignatura sobre la bibliografía y los materiales de consulta utilizados, hay diferencias entre la bibliografía básica y complementaria. Mientras un 43.7% estima que *siempre* o *casi siempre* se utilizó la bibliografía básica, un porcentaje menor (29.8%) considera que se utilizó la bibliografía complementaria con la misma frecuencia. Más de la mitad de la población encuestada (56.3%) sostiene haber utilizado la bibliografía básica solo *algunas veces* o *nunca* y el 70.2% de igual forma con respecto a la bibliografía complementaria.

¿Con qué frecuencia utilizaste la bibliografía básica para realizar tareas, trabajos e investigaciones?



Gráfica 54. Fuente: Elaboración propia.

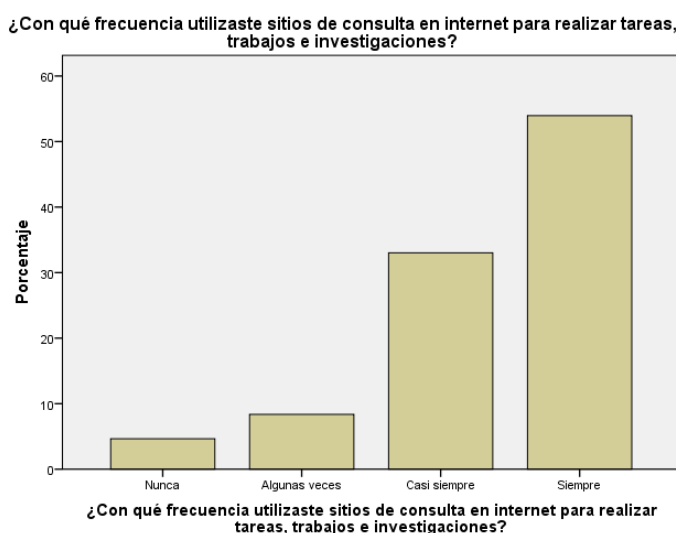
¿Con qué frecuencia utilizaste la bibliografía complementaria para realizar tareas, trabajos e investigaciones?



Gráfica 55. Fuente: Elaboración propia.

Esto sugiere que la propuesta bibliográfica no fue la más socorrida por los docentes, y que los estudiantes recurren a otras lecturas, textos o documentos para el aprendizaje de los contenidos de los bloques temáticos. Este argumento se sostiene al observar la frecuencia con la cual los

estudiantes recurren a sitios de internet para realizar tareas, trabajos e investigaciones. El 87% considera que *siempre* o *casi siempre* utilizó este medio como herramienta para las actividades de aprendizaje. Solo un 13.1% sostiene que *algunas veces* o *nunca* utilizó el Internet para realizar tareas, trabajos e investigaciones.



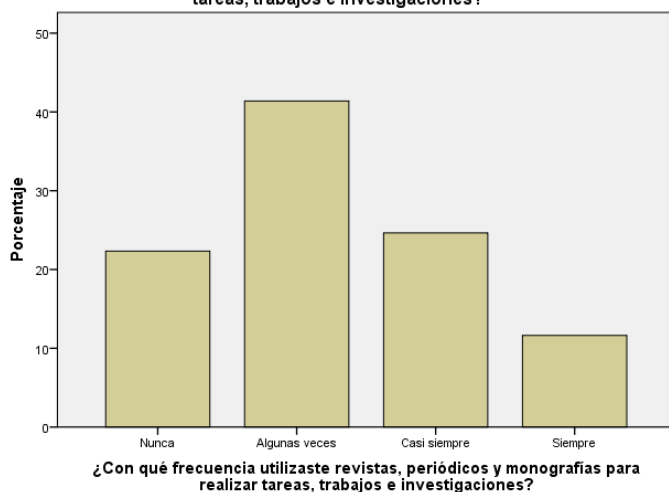
Gráfica 56. Fuente: Elaboración propia.

La consulta en Internet es una estrategia de aprendizaje sencilla y accesible para la comunidad estudiantil. Los jóvenes refieren la consulta en sitios de Internet para buscar y reforzar nociones, conceptos y ejemplos sobre las temáticas del curso. Otras fuentes de información relevantes para el desarrollo de las temáticas, son revistas, periódicos, videos, documentales y exposiciones. Este tipo de herramientas contribuyen al cumplimiento de los propósitos enunciados y al desarrollo de las competencias tanto genéricas como disciplinares de la asignatura; en tanto que inducen a la reflexión fundamentada, reflexión crítica y participación dialógica; en concreto, a la formación práctica y contextualizada de la ciudadanía. No obstante, estos recursos fueron utilizados esporádicamente.

Solo un 11.6% estima *siempre* haber utilizado revistas periódicos y monografías para realizar alguna de las actividades de aprendizaje; en tanto

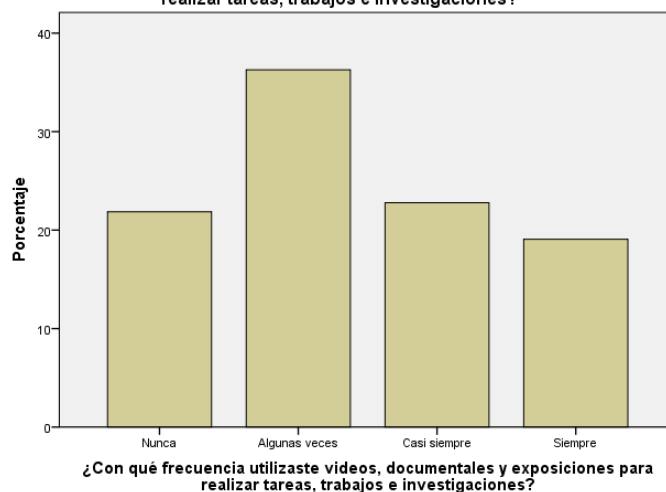
un 19.1% sostiene haber recurrido a videos, documentales y exposiciones con la misma frecuencia. Más de la mitad de la población (63.7%) refiere solo *algunas veces* o *nunca* haber utilizado revistas, periódicos y monografías; así mismo, el 58.2% afirma la misma frecuencia con respecto a videos, documentales y exposiciones.

¿Con qué frecuencia utilizaste revistas, periódicos y monografías para realizar tareas, trabajos e investigaciones?



¿Con qué frecuencia utilizaste revistas, periódicos y monografías para realizar tareas, trabajos e investigaciones?

¿Con qué frecuencia utilizaste videos, documentales y exposiciones para realizar tareas, trabajos e investigaciones?



¿Con qué frecuencia utilizaste videos, documentales y exposiciones para realizar tareas, trabajos e investigaciones?

Gráfica 57. Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 58. Fuente: Elaboración propia.

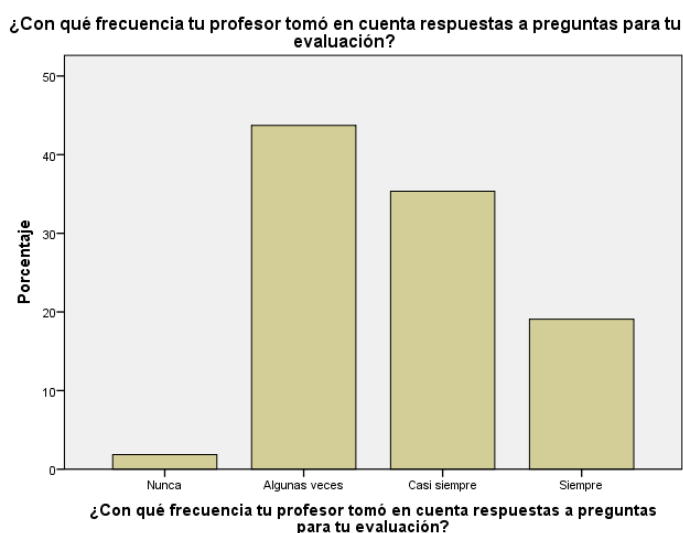
Evaluación

Las estrategias de evaluación, valoración o acreditación son un elemento más del programa curricular que contribuye a la conformación ciudadana. Las actividades o mecanismos con que se valoran los objetivos alcanzados, el aprendizaje y las competencias desarrolladas tienen que ver con las respuestas a *preguntas detonadoras*, proyectos de investigación, resúmenes y controles de lectura, guiones de sociodrama y el debate de lecturas, trabajos e investigaciones.

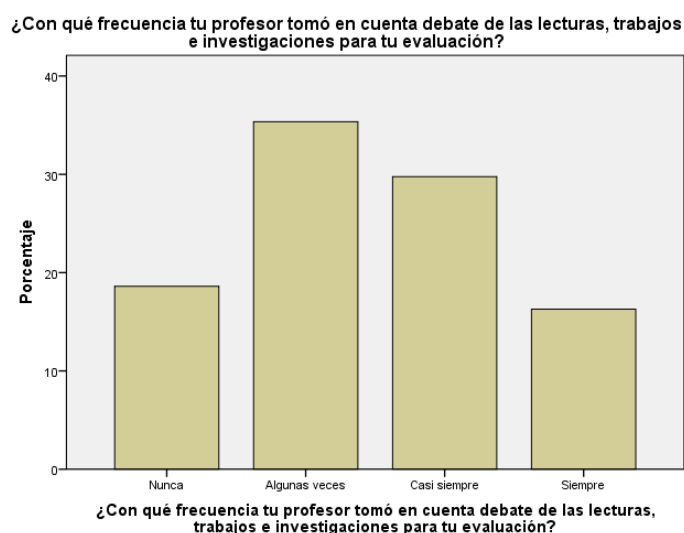
Cuando se cuestiona a los estudiantes sobre las respuestas a preguntas detonadoras, como estrategia de evaluación, poco más de la mitad de los estudiantes (54.4%) afirman que *siempre* o *casi siempre* su profesor utilizó esta actividad para valorar su aprendizaje y habilidades; solo un 1.9%

sostienen que *nunca* la empleó. Esto demuestra que existe apertura para realizar actividades que promuevan la reflexión, la argumentación, el dialogo y la participación.

Del mismo modo, el debate de lecturas, trabajos y exposiciones es un mecanismo que propicia el desarrollo de las habilidades analítica, crítica, expositora, dialógica y participativa; sin embargo, la frecuencia con que los docentes utilizaron esta actividad como estrategia para la evaluación es menos alentadora: un 18.6% de la población considera que su profesor *nunca* recurrió al debate como mecanismo de evaluación, y menos de la mitad de la población, 46.1% estima que *siempre* o *casi siempre* su profesor recurrió al debate para valorar sus aprendizajes y capacidades.



Gráfica 59. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 60. Fuente: Elaboración propia.

Otro tipo de estrategias, como resúmenes y controles de lectura, son más socorridos por los docentes para la evaluación. Esto debido a lo práctico que resulta valorar una evidencia de aprendizaje escrita. Un 67.4% de los jóvenes encuestados considera que *siempre* o *casi siempre* se recurrió a los resúmenes y controles de lectura para la evaluación, en tanto, solo el 2.8% sustenta lo contrario, que *nunca* su profesor utilizó esta evidencia de aprendizaje para la evaluación.

¿Con qué frecuencia tu profesor tomó en cuenta resúmenes y controles de lectura para tu evaluación?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	2.8
Algunas veces	64	29.8
Válidos Casi siempre	97	45.1
Siempre	48	22.3
Total	215	100.0

Tabla 28. Fuente: Elaboración propia.

Los proyectos de investigación también son evidencias prácticas y viables para la valoración de los aprendizajes que se utilizan generalmente para la evaluación parcial o total del curso. Al respecto, un significativo 66.5% de la población estudiantil, sostiene que los proyectos de investigación fueron utilizados *siempre* o *casi siempre* para la evaluación; en contraste, solo 5.1% confirma que su profesor *nunca* los utilizó.

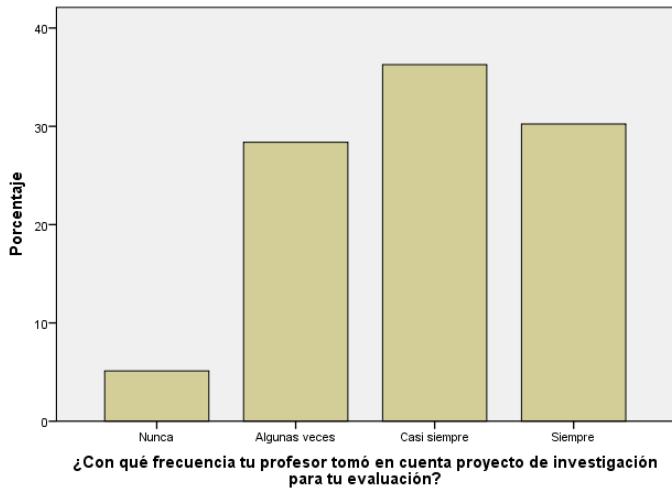
¿Con qué frecuencia tu profesor tomó en cuenta proyecto de investigación para tu evaluación?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	11	5.1
Algunas veces	61	28.4
Válidos Casi siempre	78	36.3
Siempre	65	30.2
Total	215	100.0

Tabla 29. Fuente: Elaboración propia.

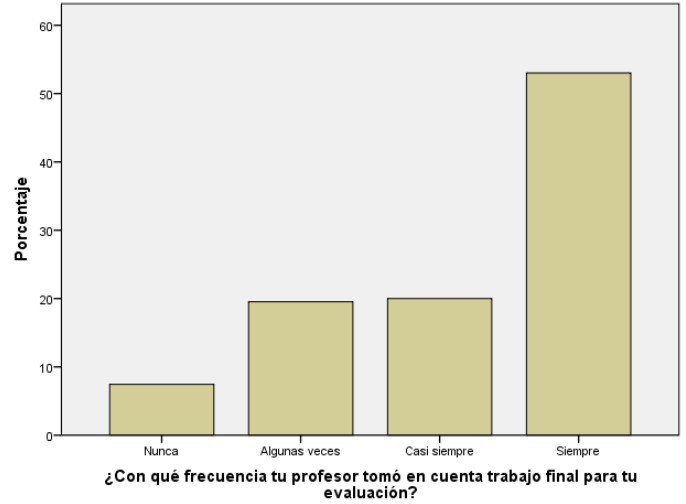
Los proyectos de investigación, como evidencias de evaluación, se relacionan con los trabajos finales, que son propicios para valorar los aprendizajes y habilidades alcanzados, pero además como mecanismo de acreditación que integra muchos de los elementos abordados durante el curso. Así, al preguntar a los jóvenes bachilleres la frecuencia con la que su profesor tomó en cuenta trabajo final para su evaluación, el 73% confirma que se utilizó *siempre* o *casi siempre*, mientras que solo un 7.4% considera que *nunca* se utilizó. Este dato confirma además que es mucho más recurrente, viable y práctica la evaluación sumativa para valorar los conocimientos y aprendizajes.

¿Con qué frecuencia tu profesor tomó en cuenta proyecto de investigación para tu evaluación?



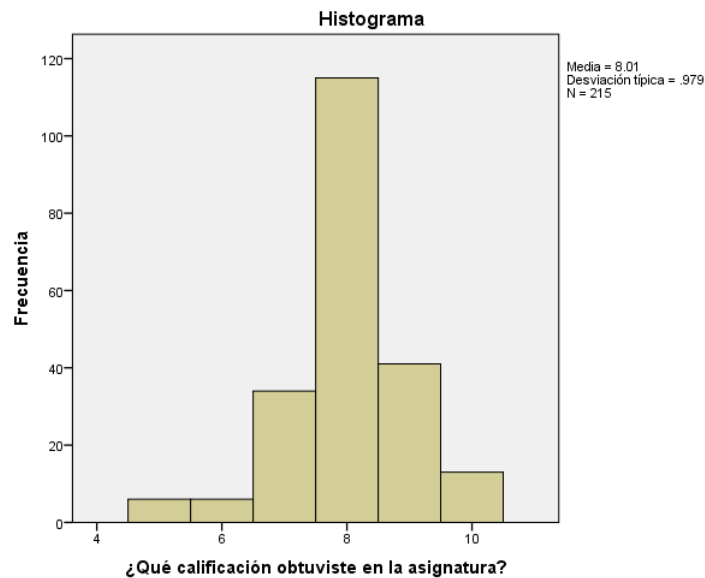
Gráfica 61. Fuente: Elaboración propia.

¿Con qué frecuencia tu profesor tomó en cuenta trabajo final para tu evaluación?



Gráfica 62. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, sobre la evaluación de conocimientos, aprendizajes, prácticas y habilidades, al cuestionar a la comunidad estudiantil sobre la calificación que obtuvo en la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, la media se encuentra en el (8) como calificación obtenida.



Gráfica 63. Fuente: Elaboración propia.

REFLEXIONES FINALES

La propuesta de aprendizaje sobre la conformación ciudadana que aquí se analiza y valora, constituye un referente del proceso educativo y de la construcción ciudadana que en conjunto establecen una categoría o elemento de socialización propicio de los jóvenes escolarizados. El supuesto inicial de la investigación sugiere que es a partir del proceso educativo, inscrito dentro del proceso de socialización, que los estudiantes bachilleres construyen ciudadanía. La noción de ciudadanía juvenil se relaciona con la conformación de la personalidad y la identidad de los sujetos, considerando que ambas se desarrollan y consolidan en el proceso de socialización escolar. La tipología de construcción ciudadana refiere estatus jurídico-político, adquisición y reconocimiento de derechos y obligaciones, pertenencia a una comunidad, ejercicio cívico, conformación de valores democráticos y participación en un sistema democrático.

Al valorar cómo los jóvenes estudiantes bachilleres construyen ciudadanía, se estima el análisis del proceso educativo, particularmente de la propuesta educativa para la conformación ciudadana del Colegio de Bachilleres, integrada en el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía; que deriva de la Reforma Integral a la Educación Media Superior del Bachillerato General. Es a partir del proyecto curricular y de los objetivos para la construcción ciudadana que se analiza el proceso de socialización escolar, es decir, a partir de los propósitos del Bachillerato General y de los elementos del programa de estudio.

La propuesta de aprendizaje para la ciudadanía inscrita en los documentos oficiales y formales del bachillerato, contempla una conformación compleja y ambiciosa de formación ciudadana para el Nivel Medio Superior. Estima el conocimiento teórico, pero además el ejercicio

práctico de la ciudadanía a partir del desarrollo de competencias disciplinares, genéricas y transversales, desde las distintas disciplinas, hasta el aprendizaje, aprehensión y práctica ciudadana en un entorno democrático.

La propuesta general se orienta a la búsqueda de la calidad de la educación centrada en el aprendizaje, y hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad. En la revisión de los lineamientos generales del Bachillerato General y del programa de estudio del plan de estudios, institucional o académico, se enfatiza en la promoción de la participación creativa de los jóvenes en la sociedad, en la formación de la personalidad de los jóvenes y en la construcción de un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida. Así mismo, se acentúa la necesidad de formular propuestas curriculares que den respuesta a las necesidades de los estudiantes jóvenes, pues este nivel educativo debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse como miembros de una sociedad compleja. Se estima además la promoción del aprendizaje y la formación en contextos significativos para los estudiantes; donde aprender tenga pertinencia en términos sociales, políticos y culturales.

Los propósitos de la EMS empatan con cualidades del proceso de socialización para la construcción ciudadana que se anotan a lo largo de la investigación. La formación integral y la propuesta educativa centrada en el aprendizaje significativo, corresponden con la formación ciudadana, con el aprendizaje útil, práctico y efectivo para las relaciones sociales que se establecen en toda comunidad y sistema democrático. La participación activa y la conformación de la personalidad y la identidad de los jóvenes, se relacionan con la propia conformación ciudadana y con los desempeños, roles, valores y prácticas sociales que se establecen en el contexto de

socialización escolar. El proyecto curricular converge con la formación integral de los estudiantes jóvenes a partir del desarrollo de competencias, es decir, de habilidades y capacidades para el óptimo desempeño social, cívico y ciudadano. Finalmente, la promoción del aprendizaje significativo confluye con el proceso de socialización en el ámbito escolar, que como se ha enunciado es el espacio propicio de construcción de identidad ciudadana.

La estrecha relación entre el proceso de socialización y la educación subraya que, esta última, es un proceso mediante el cual las personas adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten su desarrollo social, y cuyo fin es que participen de manera integrada y efectiva en la construcción de su propia realidad, de su identidad particular y de la transformación social, propósitos que se enlazan con la conformación ciudadana de todo sujeto social.

El Bachillerato General expresa un proceso educativo a lo largo de la vida, el cual representa una construcción continua de conocimientos, aptitudes y prácticas; de desarrollo de facultades de juicio y de acción, que permiten tomar conciencia de sí mismo y del entorno, para desempeñar una función social en la vida pública. La educación formal, que es el contexto en el cual se inscribe al análisis del proceso educativo para la construcción ciudadana, concibe que el proceso educativo se desarrolla en la escuela y responde a un propósito que lleva a la especificación y justificación de qué y cómo enseñar, bajo qué normas de enseñanza, y a partir de cuales estrategias de aprendizaje.

Particularmente, el proyecto curricular es un elemento de socialización escolar propicio para la conformación ciudadana, cuales quiera que sean sus características. Se entiende como una construcción social y cultural donde confluyen e interactúan distintos aspectos de la totalidad educativa, y como una integración de los instrumentos que permiten organizar una serie de prácticas escolares. El currículo abarca más allá del plan de estudios, e

implica también programas de estudio. No obstante que el planteamiento del problema inicial alude a la observación y valoración del currículo formal para la conformación ciudadana, es decir, al análisis de los elementos curriculares del programa de estudio del Colegio de Bachilleres, el propio proceso de investigación arroja hallazgos de las categorías de análisis pertenecientes al currículo real y oculto.

Del currículo formal se rescata el proyecto (plan o programa) educativo institucional que interactúa con un proceso más amplio de relaciones sociales y culturales (proceso de socialización), tanto en la escuela, como fuera de ella; y en donde se define una intencionalidad explícita respecto a los objetivos, contenidos y prácticas educativas. El currículo real o vivido se observa en el *programa docente* e implica la puesta en práctica del currículum formal, con las modificaciones y ajustes que requiere adaptar un programa de estudio institucional y académico a la realidad del aula y contexto escolar. En el programa del docente confluyen y se entrecruzan distintos factores sociales, culturales e incluso políticos emergentes, no previstos en la planeación educativa. Dichos factores tienen que ver con el contexto específico de la institución educativa; es decir, del propio Colegio de Bachilleres y del Plantel 19 Ecatepec; y de la zona de estudio donde se ubica la escuela (municipio de Ecatepec, Estado de México). Por último, del currículo oculto se desprende la interpretación entre las intenciones y la realidad del proceso educativo; del programa para la conformación ciudadana. Dichas interpretaciones se refieren a enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela, puesto que ésta es una agencia socializadora que se integra dentro de un sistema social de valores mucho más complejo.

Al respecto, la brecha entre la propuesta curricular formal de construcción ciudadana y el aprendizaje, ejercicio y práctica ciudadanas, es decir, el currículo oculto es amplia, en el sentido de que la propuesta

educativa del Bachillerato General, enmarcada en la RIEMS y que orienta la elaboración de los programas de estudio, remite el modelo educativo centrado en el aprendizaje y se suscribe al paradigma constructivista. En sentido estricto, el paradigma constructivista sugiere que es el propio estudiante el protagonista del proceso de aprendizaje; es él quien realiza el acto de conocimiento, lo crea, no copia la realidad circundante, sino que construye una serie de representaciones e interpretaciones de ella.

Este enfoque empata con los propósitos del programa de estudio sobre construcción de ciudadanía, y así también con los modelos o tipologías de construcción ciudadana (jurídico-político, cívico, democrático) definidos anteriormente; no obstante, en la construcción de conocimiento práctico, significativo e inmediato, apegado al contexto y realidad concreta de los sujetos educandos, se estima un aprendizaje mucho más apegado al aspecto teórico y abstracto, sin trascender al ejercicio ciudadano concreto y efectivo.

En enfoque constructivista implícito en los programas de estudio del Bachillerato General y retomado por el Colegio de Bachilleres a partir de la RIEMS, tiene como objetivo promover la reflexión entre los estudiantes de lo que aprenden y cómo lo aprenden; en tanto, el aprendizaje significativo es una propuesta sobre el aprendizaje en contextos escolares reales, donde el aprendizaje no se incorpora a la estructura cognitiva de los alumnos de forma arbitraria, sino que se relaciona con el aprendizaje previo. El paradigma constructivista se aleja de las nociones donde se concibe al conocimiento como una reproducción de la realidad, que se transmite a alumnos pasivos. Por el contrario, enfatiza la existencia de alumnos activos que construyen su conocimiento.

Al observar el proyecto curricular desde la perspectiva formal e integrada en el plan de estudios del Colegio de Bachilleres, se puede determinar congruencia entre la propuesta educativa enmarcada en el

aprendizaje significativo (enfoque constructivista) y las tipologías de construcción ciudadanas construidas y planteadas para esta investigación. Los contenidos, principalmente conjuntados en los bloques temáticos de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, concuerdan con las categorías, nociones y ejercicios enunciados en los tipos de construcción ciudadana. Así, contenidos como Derechos Humanos, justicia y ciudadanía, sin duda pertenecen al tipo de construcción ciudadana jurídico-político, donde se privilegia la adquisición de derechos y obligaciones como fundamentos de convivencia de una comunidad. Las temáticas, enseñanzas y aprendizajes que enfatizan en el ser humano y social, en la dignidad humana, el bien común y la relación de la ética y la ciudadanía, se adecuan al tipo de ciudadanía como el conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívico. Por último, los contenidos curriculares relacionados con el proceso de ciudadanización, la democracia y los valores democráticos, se inscriben en el tipo de construcción ciudadana que señala un grupo de competencias que permiten a los individuos participar en un sistema democrático.

Estos prototipos ideales son útiles al relacionar indicadores de la construcción ciudadana y del proceso educativo; no obstante, al analizar los elementos del programa docente y el impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes jóvenes, no existe relación precisa de algún tipo de construcción ciudadana derivado del programa de estudios. Existen conocimientos, representaciones, pautas de comportamiento y experiencias que aluden a los tres tipos de construcción ciudadana, pero sin ser significativas y trascendentales. No se percibe la aprehensión cognitiva específica del ciudadano y la ciudadanía, así tampoco, la experiencia del ejercicio práctico de ciudadanía.

Los conocimientos, experiencias y prácticas ciudadanas, parecen aun aisladas para la población joven escolarizada. La adquisición de estatus de

ciudadanía, a la cual se refiere el tipo de ciudadanía jurídico-política y el ejercicio democrático; sobre todo del voto como forma de participación, perteneciente al grupo de competencias para participar en un sistema democrático, se perciben en una etapa moratoria, donde los jóvenes deben esperar a cumplir la mayoría de edad para adquirir ciertos derechos y capacidades ciudadanas. Al respecto, quizá el tipo de ciudadanía que más arraigo tienen entre las jóvenes bachilleres, es el modelo de vida cívico; esto en parte porque muchos de los contenidos del programa de estudio, temáticas, actividades de aprendizaje (problemática situada) e incluso propuestas de evaluación, tienen que ver con el conocimiento de la comunidad y con el ejercicio de la ciudadanía cívica.

Se reconoce entonces que la construcción del conocimiento, trasladado a la formación ciudadana, es un proceso de elaboración, donde el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes; estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender contenidos o temáticas significa que los jóvenes estudiantes le atribuyen un significado, construyen una representación y elaboran un modelo cognitivo explicativo.

Desde la concepción constructivista, que enfatiza el proyecto curricular de la EMS, la enseñanza deja de concebirse como la transmisión de conocimientos por medio de estrategias expositivas, donde el estudiante es considerado como mero receptor pasivo de información, acumulador de aprendizajes y reproductor de conocimientos sociales y culturales. Por el contrario, se considera que la enseñanza promueve, en los estudiantes, la capacidad para desarrollar aprendizajes significativos, así como procesos de crecimiento personal y social (socialización). La construcción de ciudadanía pretende ser un proceso de formación donde se adquieran conocimientos significativos y prácticos para el ejercicio efectivo en distintos planos de la

realidad social; por tanto la hipótesis central establece que es a partir del proceso de socialización escolar, particularmente de la educación formal, donde se desarrollan habilidades para la conformación ciudadana y su ejercicio.

De haberse corroborado dicho supuesto, escenario que se antoja alejado de la valoración del proceso educativo y la construcción ciudadana de jóvenes bachilleres, se argumentaría aquí sobre un sujeto joven estudiante activo, reflexivo, propositivo y participativo, capaz de construir significados que le permitan enriquecer su conocimiento para comprender e interpretar su contexto social y así, proponer alternativas para mejorarlo. En el proceso educativo, de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento se construye a través de la actividad cognitiva del estudiante y del docente. Los docentes reconstruyen los conocimientos para, por medio de las actividades desarrolladas dentro del aula, hacerlos accesibles a los estudiantes. Por su parte, los estudiantes, a partir de conocimientos previos, reconstruyen su conocimiento en tanto que se aproximan a él paulatinamente, adquiriendo nociones, conceptos y procedimientos de determinados contenidos o áreas de conocimiento. La construcción del conocimiento es entonces, uno de los principales principios del constructivismo.

Para el constructivismo el conocimiento es un producto social; la idea de construcción de significados refiere a la teoría del aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. Un estudiante puede construir nuevos significados gracias a la relación entre la información nueva y sus conocimientos previos; no obstante, para ello se requieren determinadas condiciones y acciones relacionadas con las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza, y con ello el rol docente, deben propiciar el aprendizaje significativo, acorde con el nivel cognitivo de los estudiantes. Durante el proceso de construcción ciudadana determinado a partir de la socialización escolar, se estima la planeación de actividades prácticas que permitan a los estudiantes desplegar conocimientos, habilidades y actitudes con el propósito de integrar procesos y contenidos significativos dentro del contexto social real e inmediato. En este sentido, el planteamiento y propuesta del proyecto curricular para la formación ciudadana, en sus distintos niveles, sustenta un enfoque constructivista basado en el aprendizaje significativo, mismo que en la práctica educativa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se ve reducido debido a limitantes tanto del programa docente, la planeación educativa y las estrategias de enseñanza, como de la ubicación de la asignatura en el mapa curricular, las características de los jóvenes estudiantes bachilleres y el contexto escolar propio del Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec.

Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje significativo, la distancia entre la propuesta curricular, y la práctica docente y el proceso de aprendizaje se amplía con cada una de las restricciones y obstáculos observados. De entrada la formación profesional de los docentes encargados de elaborar e impartir la asignatura; pues teniendo una formación en Filosofía, su práctica se dificulta al desconocer o no estar familiarizados con temáticas, metodologías y recursos didácticos (bibliografía y materiales) de carácter social y político, enunciados en el programa de estudio.

Así mismo, el disgusto de parte de los docentes hacia la RIEMS y su enfoque de aprendizaje basado en competencias; ya que la mayoría de los docentes desconoce la metodología de trabajo situado y significativo. Un ejemplo concreto son las dificultades de planeación didáctica teniendo como núcleo la *problemática situada* como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a ello, el desencanto que se tiene con la asignatura, pues consideran que construcción ciudadana remite a cuestiones cívicas, mismas que degradan la disciplina filosófica.

Una limitante más se encuentra en el manejo de la bibliografía sugerida en el programa de estudio. Las lecturas propuestas enfatizan temáticas sobre las ramas de la Filosofía, sus problemas y metodología, sobre la ética, sobre los Derechos Humanos, la dignidad humana y la justicia, y particularmente sobre el proceso de ciudadanización, la democracia y sus valores; no obstante la riqueza de los textos en cuanto a Filosofía Política y Construcción Ciudadana, los docentes solo se remiten a cumplir satisfactoriamente con los propósitos del bloque que contiene las temáticas de su disciplina; dando un tratamiento parcial y de sentido común a las demás temáticas. Los docentes argumentan distintas dificultades para la adquisición de los materiales y exposición de los contenidos.

Respecto a los obstáculos para la conformación ciudadana de los estudiantes bachilleres, estos comienzan con la ubicación de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía dentro del mapa curricular. La asignatura pertenece a la academia de Filosofía y por tanto el tratamiento de los contenidos tiene un peso significativamente filosófico; aunado a ello, tanto docentes como estudiantes, consideran una complejidad en las temáticas, estrategias de aprendizaje y materiales que no corresponden con una asignatura de primer semestre. Para la adquisición, aprehensión y desarrollo de habilidades para el ejercicio ciudadano, debe haber un previo conocimiento tanto teórico como práctico de las temáticas que implica la asignatura.

Un aspecto que dificulta la construcción del imaginario colectivo sobre ciudadanía y que se relaciona con el nivel cognitivo de los estudiantes respecto a la formación ciudadana, es la edad de los sujetos jóvenes; tanto al

momento de cursar la asignatura, como de ser cuestionados y entrevistados respecto a los propósitos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y en general, a la propuesta educativa. Los estudiantes jóvenes tienen una concepción pasiva del ejercicio ciudadano debido a que la mayoría de ellos aun no cumplen 18 años, y en el momento de cursar la materia recién egresaban de la escuela secundaria. La construcción ciudadana se ve limitada por una percepción de ciudadanía efectiva a partir del cumplimiento de la mayoría de edad y la adquisición de derechos y obligaciones relacionados con la democracia representativa (participación a partir del voto para elegir representantes políticos).

La construcción ciudadana del joven escolarizado se encuentra en una etapa moratoria, es decir, en un proceso de preparación tutelado por el mundo adulto para la posterior inserción social. Esta tutela no solo está representada por la sociedad adulta, sino además, por las principales instituciones socializadoras significativas para los jóvenes (familia y escuela). Dentro de este contexto, la escuela de Nivel Medio Superior funge como una agencia restrictiva del ejercicio de los derechos ciudadanos, civiles y sociales, de los jóvenes escolarizados. Esta moratoria social en relación a la conformación ciudadana significa, en la práctica, la reducción de ciertos derechos inherentes a los jóvenes; pero además, un mote de exclusión social que los sitúa en un parámetro de acción y participación poco valiosa y efectiva. La moratoria social genera también invisibilidad de las necesidades, problemáticas y demandas juveniles y consecuentemente, desvinculación con el ethos social.

Así mismo, hay otras limitantes que tienen que ver con el ejercicio ciudadano y con el contexto social y político particular del lugar donde se ubica el Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec. La practica ciudadana se aprecia legítima al cumplir la mayoría de edad, adquirir el estatus político-jurídico ciudadano y poder participar en el sistema político a través del voto;

no obstante, existe un desencanto con la democracia representativa que limita la concepción participativa de los estudiantes bachilleres. Particularmente el municipio de Ecatepec se caracteriza por transiciones políticas fracturadas y por ejercicios de gestión pública arbitrarios, verticales y condicionados al voto ciudadano, mismos que forman parte del imaginario colectivo. Estas evidencias condicionan el proceso de construcción ciudadana adscrito a la socialización escolar de los estudiantes jóvenes.

Puede observarse una amplia brecha entre la propuesta curricular formal, desde la SEP, DGB y Bachillerato General, expresada en el subsistema del Colegio de Bachilleres y en sus programas institucional, del plan de estudios y académico; y el programa docente, apegado al currículo real, práctico y oculto. Así también, la incoherencia entre el proyecto curricular escolar expresado de manera vertical y el propósito general de conformación ciudadana de los estudiantes jóvenes de bachillerato.

Con el objetivo de desarrollar capacidades reflexivas, analíticas y críticas, y así, formular propuestas de actuación más cercanas al contexto real de las necesidades de la sociedad, dentro del constructivismo, se plantea la necesidad de que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes en contextos situados, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias previas. El aprendizaje, y con ello, el desarrollo de capacidades y habilidades genéricas se propicia a partir de enfrentar situaciones y resolver problemas tal como se presentan en contextos reales: buscar información, diseñar proyectos, resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo, analizar casos, exponer hallazgos, escribir reportes, administrar recursos, etc.

Retomando esta idea, las actividades diseñadas por los docentes debieran ser significativas y poseer las características metodológicas para que los estudiantes aprendan de la experiencia. Con el diseño y planeación de las actividades significativas, el docente realiza un proceso de transposición

didáctica, donde transforma el conocimiento científico y teórico, haciendo adaptaciones para convertirlo en un conocimiento posible de ser enseñado por medio de actividades significativas. Durante el desarrollo de dichas actividades, los estudiantes realizan un proceso de aprendizaje constructiva, pero a diferencia del docente que reconstruye el conocimiento para hacerlo accesible, los estudiantes lo hacen para comprenderlo y aplicarlo. De esta manera, las actividades significativas son el punto donde convergen: a) la actividad educativa del docente como mediador entre el estudiante y el conocimiento; b) la actividad constructiva del conocimiento que hacen los estudiantes empleando sus conocimientos previos; y c) el contenido curricular a aprender.

Cabe destacar que, dado el componente social del aprendizaje y el proceso de socialización escolar, resulta fundamental que el docente promueva el trabajo colaborativo, esto es, que promueva situaciones donde los estudiantes interactúen con sus compañeros y con el entorno, y se apoyen en la búsqueda de soluciones conjuntas. El rol que desempeña el docente durante este tipo de actividades significativas, tiene como propósito proporcionar una guía graduada a las necesidades de los estudiantes en momentos en que lo requieran para que logren acceder a aprendizajes más complejos. Así también, que el docente interactúe con los estudiantes estableciendo un diálogo que les permita tomar en cuenta aspectos que no habían considerado y con ello, impulsarlos a realizar propuestas propias. Con ello se alcanza un segundo propósito: propiciar el desarrollo paulatino de la autonomía de los estudiantes, retirando poco a poco la guía del docente.

El trabajo colaborativo es un aspecto de suma importancia para el proceso de socialización escolar y de conformación ciudadana, y requiere del cumplimiento de prácticas que van más allá de la conformación de equipos o grupos. La principal característica del trabajo colaborativo en el desarrollo de

aprendizajes significativos y complejos, es el establecimiento de la intersubjetividad. Para establecer la intersubjetividad se requiere promover entre los estudiantes el intercambio de ideas y estrategias para hacer frente a diversas situaciones; además de suscitar la reflexión y la discusión de distintos puntos de vista, justificar sus planteamientos con argumentos y sostener propuestas de solución a problemas de distintos tipos. Con la promoción de la intersubjetividad, el trabajo colaborativo permite que los estudiantes internalicen procesos, organicen y retengan ideas; además, que externen conocimientos, a fin de que se vuelvan públicos, y así, puedan ser contrastados, criticados y reformulados, lo que a su vez conduce a nuevos conocimientos, aprendizajes, y a la creación de entendimientos compartidos sobre representaciones significativas de una determinada área de conocimiento.

En este sentido, el aprendizaje se entiende como un proceso y acto social donde el estudiante se aproxima al conocimiento y comportamiento de una determinada comunidad de práctica. Aprender contenidos o temáticas en un contexto social donde se experimenta su utilidad, resulta más significativo porque favorece la comunicación y entendimiento entre los miembros de la sociedad. En el trabajo colaborativo no solamente se dinamizan los conocimientos declarativos y procedimentales de los estudiantes; también se movilizan habilidades sociales y de convivencia, así como actitudes y valores tales como el respeto, la tolerancia hacia las ideas de los demás, la responsabilidad individual y compartida, intercambio de información, acuerdos sociales, desarrollo de buenas relaciones, habilidad para resolver conflictos, entre otros.

En la apropiación que hace el Bachillerato General y particularmente el Colegio de Bachilleres del paradigma constructivista, la educación se constituye como una práctica sociocultural mediante la cual se transmiten los

saberes y se entretajan los procesos de desarrollo personal con los de desarrollo social. Este enfoque educativo concibe el aprendizaje como un proceso esencialmente social e interactivo, que consiste en una auténtica apropiación de los recursos culturales, y que ocurre en forma situada o contextualizada dentro de prácticas y experiencias socioculturales más amplias.

Los estudiantes son entes sociales, protagonistas y producto de las múltiples interacciones sociales y prácticas socioculturales en las que se ven involucrados a lo largo del proceso educativo y escolar. El aprendizaje significativo enfatiza el proceso de socialización escolar a partir del desarrollo de competencias disciplinares, genéricas y transversales; mismas que se enuncian en el programa de estudio Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía del Colegio de Bachilleres. Las competencias a desarrollar son desempeños, habilidades y actitudes prácticas, aprendidas a partir de la experiencia y que estiman garantizar el desempeño de los estudiantes como actores sociales; particularmente, como ciudadanos efectivos en una sociedad, cualquiera que sea la connotación de ciudadanía.

Las competencias están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, con plena conciencia de su desempeño social. Enfatizan en la formación de los estudiantes dentro de un contexto democrático. Su desarrollo implica que pueden interpretar su entorno social de manera crítica, a la vez que pueden valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable y tolerante hacia los demás. Como disciplina social y filosófica subraya el comportamiento ético para el ejercicio de los derechos y obligaciones en distintos escenarios sociales; la argumentación de las repercusiones de los procesos y cambios sociales, políticos, económicos que han dado lugar al entorno sociocultural actual; la propuesta de soluciones a problemas del entorno con una actitud crítica y

reflexiva; la participación en la construcción de la comunidad, propiciando la interacción entre los individuos que la conforman y la propuesta de alternativas de solución a problemas de convivencia de acuerdo al contexto social, ideológico, político y jurídico.

En el contexto de la RIEMS, que suscribe un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del estudiante y en un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, los métodos y las actividades a desarrollar a lo largo y ancho del programa de estudios, consideran que: las competencias se adquieren enfrentando a los estudiantes a actividades prácticas, y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de ellos. Las competencias se desarrollan a lo largo de todo el proceso educativo, dentro y fuera del entorno escolar. Las actividades de aprendizaje son la estrategia ideal para movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Las situaciones de aprendizaje serán significativas para el estudiante en la medida que éstas le sean atractivas y se sitúen en su entorno inmediato. La función del docente es promover y facilitar el aprendizaje entre los estudiantes, a partir del diseño y selección de secuencias didácticas; reconocer del contexto en el que viven los estudiantes, seleccionar los materiales, promover el trabajo colaborativo y acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante. El docente es un guía y mediador entre los estudiantes y su experiencia social y disciplinaria, su labor es la de ayudar al alumno a la construcción de los andamios que le permitan la movilización de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Hasta este momento, el argumento sobre el modelo de aprendizaje significativo inscrito dentro del paradigma constructivista, en relación al proceso de socialización escolar, arroja un diagnóstico de una construcción ciudadana de los jóvenes escolarizados bachilleres, frágil, dispersa y heterogénea. La propuesta educativa para la formación ciudadana es extensa y

compleja; estima modelos significativos y prácticos no solo de adquisición de conocimientos, sino de movilidad de los mismos. Pese a ello, ninguno de los tipos de construcción ciudadana (estatus jurídico que confiere derechos y obligaciones en una comunidad política; conjunto de cualidades que constituyen el modelo de vida cívica y grupo de competencias que permiten a los individuos participar y manifestar sus intereses en un sistema democrático) se encuentra consolidado en el imaginario colectivo de los estudiantes jóvenes, ni así tampoco como ejercicio práctico cotidiano. Existen atisbos de formación ciudadana, pero fragmentados, confusos y particulares. El proceso de socialización escolar, a partir del proyecto curricular de la EMS, la escuela de Nivel Medio Superior y del Colegio de Bachilleres, han fracasado en la conformación de una identidad ciudadana y de una formación para el ejercicio ciudadano de los estudiantes que albergan.

La presente tesis que aspira a ser un trabajo crítico sobre la sociología de la educación y sobre la identidad ciudadana juvenil, vislumbra problemáticas y limitaciones en la construcción ciudadana, desde una perspectiva distinta a la propuesta de valoración, o mejor dicho de evaluación de conocimientos y competencias (habilidades, capacidades y valores) estandarizada de la EMS. Tomando como criterios analíticos el espacio de socialización escolar, el proceso educativo y la identidad ciudadana, en relación con los estudiantes jóvenes, se apunta que la institución escolar, de manera particular, el Colegio de Bachilleres, no confluye satisfactoriamente como agencia de socialización para la construcción ciudadana de jóvenes bachilleres escolarizados. Los espacios, ámbitos o elementos para esta conformación revezan los propósitos y hallazgos de esta investigación.

ANEXO. INSTRUMENTOS

Instrumento 1. Entrevista para el docente
PROCESO EDUCATIVO Y CONSTRUCCIÓN CIUDADANA
COLEGIO DE BACHILLERES PLANTEL 19 ECATEPEC

La entrevista que a continuación se realiza tiene como fin indagar y dialogar sobre hechos, juicios y opiniones del proceso educativo y la construcción ciudadana a partir de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía.

Nombre: _____

1. ¿Cuáles fueron las expectativas que generó en usted la asignatura de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía?
2. ¿Cuáles fueron las temáticas que usted desarrolló durante la impartición de la asignatura?
- **3. ¿Cuáles de las temáticas que desarrolló considera son relevantes para la conformación ciudadana de sus alumnos? ¿Por qué?
- 4.- ¿Cómo describe los conocimientos previos de sus alumnos sobre los temas de la asignatura?
5. ¿Qué estrategias o actividades de enseñanza utilizó para promover los aprendizajes de la asignatura? ¿Qué problemas, exposiciones, visitas, lecturas, consultas en internet utilizó para desarrollar las temáticas?
6. ¿Durante la impartición de la asignatura, ¿recurrió a las problemáticas situadas en el programa ó propuso alguna problemática para promover el aprendizaje? ¿Cuáles y en relación a que temas?
- **7. ¿Cómo considera que las problemáticas sugeridas, como actividades de aprendizaje, contribuyeron a la construcción ciudadana de los alumnos?
8. ¿Qué evidencias utilizó para la evaluación de los aprendizajes de las temáticas? ¿Bajo qué criterios e indicadores evaluó a sus alumnos?
9. ¿Cómo describe el aprendizaje de sus alumnos sobre los temas de la asignatura?
- **10. ¿Cuáles son las capacidades y habilidades que usted considera desarrollo el estudiante en la asignatura?
- **11. ¿Cómo considera que la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía contribuyó a la construcción ciudadana de los alumnos?
12. ¿Cuáles son las problemáticas y obstáculos que se le presentaron en la impartición de la asignatura?
- **13. ¿Cómo considera que usted contribuyó a la construcción ciudadana de sus alumnos?

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Fecha de aplicación: _____

Nota: **Implica opiniones en las respuestas

Instrumento 2. Cuestionario para el estudiante
PROCESO EDUCATIVO Y CONSTRUCCIÓN CIUDADANA
COLEGIO DE BACHILLERES PLANTEL 19 ECATEPEC

Los datos recabados se analizaran conjuntamente por lo que se garantiza la confidencialidad y anonimato.

Número de cuestionario: _____

I. DATOS GENERALES

1. Sexo () 1. Masculino () 2. Femenino
 2. Edad: _____
 3. Grupo: _____
 4. Turno () 1. Matutino () 2. Vespertino

II. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

5. En el curso de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, consideras que cumpliste con los siguientes **propósitos**:

	(1) Más bien SI	(2) Más bien NO
a) ¿Reflexionaste sobre problemas de tu entorno?		
b) ¿Participaste en la defensa de la dignidad humana?		
c) ¿Propusiste acciones responsables para la vida ciudadana?		

No responder aquí

1 _____/
 2 _____/
 3 _____/
 4 _____/

5a _____/
 5b _____/
 5c _____/

6. En el curso de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, consideras que desarrollaste las siguientes **habilidades y capacidades**:

	(1) Más bien SI	(2) Más bien NO
a) ¿Te cuestionaste acerca de las características del ser humano?		
b) ¿Explicaste algún problema de tu entorno?		
c) ¿Reflexionaste sobre alguna problemática?		
d) ¿Presupusiste soluciones a algún problema de tu entorno?		
e) ¿Confrontaste posturas acerca de la justicia y bien común?		
f) ¿Argumentaste una propuesta de solución a un problema en un contexto de respeto y defensa de la dignidad humana?		
g) ¿Comprendiste la relación entre dignidad humana, Derechos Humanos y justicia?		
h) ¿Analizaste la relación entre ética y ciudadanía a partir de los problemas de la democracia y sus valores?		
i) ¿Elaboraste una propuesta de solución a un problema relacionado con tu proceso de ciudadanización?		

6a _____/
 6b _____/
 6c _____/
 6d _____/
 6e _____/
 6f _____/
 6g _____/
 6h _____/
 6i _____/

III. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

7. ¿Cómo se desarrollaron las siguientes temáticas durante el curso de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía?

	(1) Mal Nada	(2) Suficiente Poco	(3) Bien Algo	(4) Excelente Mucho
a) Ética y problemas filosóficos.				
b) Dignidad humana y Derechos Humanos.				
c) Justicia y bien común.				
d) Ética y Ciudadanía.				
e) Vida democrática y valores.				

7a _____/
 7b _____/
 7c _____/
 7d _____/
 7e _____/

8. ¿Qué tan frecuentemente tu profesor (a) de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía llevó a cabo las siguientes **actividades de enseñanza** durante la impartición de la asignatura?

	(1) Nunca	(2) Algunas veces	(3) Casi siempre	(4) Siempre
a) ¿Diseñó caminos que te motivaran a la investigación?				
b) ¿Diseño estrategias para la realización de prácticas comunes?				
c) ¿Orientó la elaboración de tus soluciones a problemas del entorno?				
d) ¿Propició tu creatividad?				
e) ¿Promovió tu práctica argumentativa?				
f) ¿Promovió tu participación?				
g) ¿Promovió el diálogo?				
h) ¿Propició el trabajo colaborativo?				
i) ¿Promovió el pensamiento crítico?				
j) ¿Te informó sobre los aspectos referentes a la evaluación (momentos, tipos, formas, medios, evidencias)?				

8a ___/

8b ___/

8c ___/

8d ___/

8e ___/

8f ___/

8g ___/

8h ___/

8i ___/

8j ___/

9. En el curso de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía, ¿Qué tan frecuentemente tu profesor (a) realizó las siguientes actividades de **evaluación**?

	(1) Nunca	(2) Algunas veces	(3) Casi siempre	(4) Siempre
a) ¿Valoró previamente tus conocimientos?				
b) ¿Realizó una revisión constante de tu desempeño?				
c) ¿Realizó una evaluación total al final del curso a partir de tus tareas, trabajos e investigaciones?				
d) ¿Evaluó con calificación (5, 6, 7, 8, 9,10)?				
e) ¿Evaluó con atributos (malo, suficiente, bueno, excelente)?				
f) Otra ¿Cuál?				

9a ___/

9b ___/

9c ___/

9d ___/

9e ___/

9f ___/

10. ¿Qué tan frecuentemente tu profesor (a) de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía utilizó los siguientes elementos para realizar la **evaluación** de tu aprendizaje?

	(1) Nunca	(2) Algunas veces	(3) Casi siempre	(4) Siempre
a) Respuestas a preguntas.				
b) Resúmenes y controles de lectura.				
c) Esquemas mapas e ilustraciones				
d) Exposiciones				
e) Proyectos de investigación.				
f) Archivos digitales.				
g) Guiones				
h) Otro ¿Cuál?				

10a ___/

10b ___/

10c ___/

10d ___/

10e ___/

10f ___/

10g ___/

10h ___/

IV. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

11. Realizaste las siguientes **actividades de aprendizaje**:

	(1) SI	(2) NO
a) ¿Visitaste el <i>Museo Memoria y Tolerancia</i> ?		
b) ¿Consultaste, investigaste y te informaste sobre el <i>Bullying</i> ?		
c) ¿Consultaste, investigaste y te informaste sobre los <i>grupos indígenas y sus Derechos Humanos</i> ?		

11a ___/

11b ___/

11c ___/

12. ¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética y problemas filosóficos realizaste las siguientes actividades?

	(1) Nunca	(2) Algunas veces	(3) Casi siempre	(4) Siempre
a) ¿Consultaste información sobre los grandes crímenes de la humanidad?				
b) ¿Reflexionaste acerca de la necesidad de generar conciencia y de recuperar la memoria de los grandes crímenes de la humanidad?				
c) ¿Analizaste y discutiste el problema?				
d) ¿Realizaste resúmenes y controles de lectura?				
e) ¿Elaboraste esquemas, mapas e ilustraciones?				
f) ¿Formaste equipos de trabajo?				
g) ¿Expusiste al grupo los resultados de las lecturas que realizaste?				
h) ¿Realizaste un proyecto de investigación?				
i) ¿Compartiste y discutiste tu proyecto en el salón de clase?				

12a ___/

12b ___/

12c ___/

12d' ___/

12e ___/

12f ___/

12g ___/

12h ___/

12i ___/

13. ¿En el aprendizaje de las temáticas sobre dignidad humana, Derechos Humanos, justicia y bien común realizaste las siguientes actividades?

	(1) Nunca	(2) Algunas veces	(3) Casi siempre	(4) Siempre
a) ¿Consultaste en internet sobre el <i>Bullying</i> ?				
b) ¿Reflexionaste sobre las implicaciones éticas que produce el <i>bullying</i> ?				
c) ¿Analizaste y discutiste el problema?				
d) ¿Realizaste resúmenes y controles de lectura?				
e) ¿Elaboraste esquemas, mapas e ilustraciones?				
f) ¿Formaste equipos de trabajo?				
g) ¿Expusiste al grupo los resultados de las lecturas que realizaste?				
h) ¿Organizaste un archivo con una propuesta de solución al problema del <i>bullying</i> ?				
i) ¿Compartiste y discutiste tu propuesta en el salón de clase?				

13a ___/

13b ___/

13c ___/

13d ___/

13e ___/

13f ___/

13g ___/

13h ___/

13i ___/

14. ¿En el aprendizaje de las temáticas sobre ética, ciudadanía, vida democrática y sus valores realizaste las siguientes actividades?

	(1) Nunca	(2) Algunas veces	(3) Casi siempre	(4) Siempre
a) ¿Consultaste en internet sobre los grupos indígenas asentados en las cercanías de su comunidad?				
b) ¿Propusiste acciones éticamente responsables para la vida ciudadana en un marco intercultural?				
c) ¿Analizaste y discutiste el problema?				
d) ¿Realizaste resúmenes y controles de lectura?				
e) ¿Elaboraste esquemas, mapas e ilustraciones?				
f) ¿Formaste equipos de trabajo?				
g) ¿Expusiste al grupo los resultados de las lecturas?				
h) ¿Realizaste un guión de sociodrama?				
i) ¿Presentaste el sociodrama?				

14a ___/

14b ___/

14c ___/

14d ___/

14e ___/

14f ___/

14g ___/

14h ___/

14i ___/

15. ¿Qué **bibliografía** y materiales de consulta utilizaste con más frecuencia para realizar tareas, trabajos e investigaciones en el curso de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía?

	(1) Nunca	(2) Algunas veces	(3) Casi siempre	(4) Siempre
a) Bibliografía básica				
b) Bibliografía complementaria.				
c) Sitios de consulta en Internet.				
d) Revistas, periódicos, monografías.				
e) Videos, documentales, exposiciones.				
f) Otro (a) ¿Cuál?				

15a ___ /
 15b ___ /
 15c ___ /
 15d ___ /
 15e ___ /
 15f ___ /

16. ¿Qué tareas, trabajos e investigaciones tomó en cuenta con más frecuencia tu profesor (a) de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía para tu **evaluación**?

	(1) Nunca	(2) Algunas veces	(3) Casi siempre	(4) Siempre
a) Respuestas a preguntas				
b) Resúmenes y controles de lectura				
c) Esquemas, mapas e ilustraciones				
d) Proyecto de investigación				
e) Trabajo final				
f) Guión de sociodrama				
g) Debate de las lecturas, trabajos e investigaciones				

16a ___ /
 16b ___ /
 16c ___ /
 16d ___ /
 16e ___ /
 16f ___ /
 16g ___ /

17. ¿Cuál fue la calificación o el atributo que obtuviste en Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía?

a) Calificación	Menos a 5 ó 5	6	7	8	9	10
b) Atributo	(1) Malo	(2) Suficiente	(3) Bueno	(4) Excelente		

17a ___ /
 17b ___ /

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!



Fecha de aplicación: _____

Instrumento 3. Entrevista para los estudiantes (Grupo de Enfoque)
PROCESO EDUCATIVO Y CONSTRUCCIÓN CIUDADANA
COLEGIO DE BACHILLERES PLANTEL 19 ECATEPEC

La entrevista que a continuación se realiza tiene como fin indagar y dialogar sobre hechos, juicios y opiniones del proceso educativo y la construcción ciudadana a partir de la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía.

a) Nombre y edad de los participantes.

**1. ¿Cuáles fueron las expectativas (ideas, intereses, percepciones) que les generó la asignatura Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía?

2. ¿Cuáles fueron las temáticas que se trataron en la asignatura?

3. ¿Que pueden decir que aprendieron sobre ética y problemas filosóficos?

4. ¿Que pueden decir que aprendieron sobre dignidad humana, Derechos Humanos y justicia?

5. ¿Que pueden decir que aprendieron sobre ciudadanía y democracia?

**6. ¿Consideran que las temáticas que se trataron en la asignatura son relevantes y útiles para su vida cotidiana?
¿Por qué?

7. ¿Cuáles de los conocimientos y aprendizajes adquiridos en la asignatura los aplican en su vida diaria? ¿De qué manera? ¿En qué ámbitos?

8. ¿Cuáles fueron las actividades que realizaron para el aprendizaje de las temáticas? ¿Visitas, consultas, lecturas, análisis, resúmenes, prácticas, equipos de trabajo, exposiciones, esquemas, investigaciones, guiones, etc.?

9. ¿De qué fuentes adquirieron los conocimientos y aprendizajes sobre las temáticas? ¿Del profesor, de los libros, de internet, de prácticas, de exposiciones, etc.?

10. Para ustedes, ¿Qué es la ética? ¿Qué es la democracia? ¿Qué es la ciudadanía? ¿Para qué es útil? ¿Dónde la practican?

11. ¿Qué elementos consideraron sus profesores para evaluar su aprendizaje? ¿Respuestas a las preguntas, resúmenes, esquemas, exposiciones, investigaciones, prácticas, debates, etc.?

12. ¿Consideran que su calificación fue la adecuada en relación a los conocimientos y aprendizajes que adquirieron?
¿Por qué?

13. ¿Cuáles son las problemáticas y obstáculos que se le presentaron en el curso de Filosofía I. Filosofía y Construcción de Ciudadanía?

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Fecha de aplicación: _____

Nota: **Implica opiniones en las respuestas

Bibliografía

- Abramo, Helena W. (1994), *Cenas juvenis*, Scritta, Sao Paulo.
- Almond, Gabriel y Verba, Sidney (1963), *The civic culture*, University Press, Princeton.
- Apple, Michael W. (1997) *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid.
- Aristóteles (2015), *Política*, Alianza Editorial, Madrid.
- Aristóteles (2000), Versión de Antonio Gómez Robledo, *Política*, UNAM, México.
- Arriarán Cuéllar, Samuel, “Los problemas de los valores en la escuela. La educación multicultural”, en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo III, Gernika, México.
- Ávila, Rafael y Camargo, Marina (1999), *La utopía de las PEI en el laberinto escolar*, Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias, Bogotá.
- Aznar, José Antonio (1990), *La planeación curricular*, Editorial Trillas, México.
- Barba Casillas, José Bonifacio (2000), “El razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato en Aguascalientes”, en De los Santos, Juan Eliezer (comp.) (2000) *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*, Universidad de Colima, México.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1983), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bernstein, Basil (1991), “Clases sociales, lenguaje y comunicación”, en Gómez Villanueva, José, *El debate social en torno a la educación*, Serie Antropologías, México.
- Blanco Fernández, Domingo (2000), Principios de Filosofía política, “La formación de la ciudadanía”, Síntesis, Madrid.
- Bloom, Benjamín Samuel (1986), *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales*, El Ateneo, Buenos Aires, México.
- Bourdieu, Pierre (2000), *Cuestiones de sociología*, Istmo, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2001), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Popular, Madrid.
- Bruner, Jerome (1962), *Hacia una teoría de la instrucción*, UTHEA, México.
- Camps, Victoria (1998), *Los valores de la educación*, Anaya, Madrid.
- Cansino, César (2000), *La transición mexicana 1977-2000*, Centro de Estudios de Política Comparada, México.
- Castells, Manuel (1999), *El poder de la identidad*, Siglo XXI, México.
- Colegio de Bachilleres, Secretaria General, Dirección de Planeación Académica (2012), *Filosofía I. Filosofía y construcción de la ciudadanía*, Colegio de Bachilleres, México.
- Colegio de Bachilleres (2013), Dossier estadístico, México.
- Colegio de Bachilleres b (2013), Dossier estadístico. Plantel 19 Ecatepec, México.
- Colegio de Bachilleres (2014), Colegio de Bachilleres. Plantel 19 Ecatepec. 1979-2014, 35 años. Pionero educativo en el cerro del viento, Colegio de Bachilleres, México.
- Coll César y Pozo, Juan Ignacio (1992), *Los contenidos en la reforma educativa*, Aula XXI, Sígueme, Barcelona.

- Comenio, Juan Amos (2000), *Didáctica magna*, Porrúa, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2003), Secretaría de Gobernación, México.
- Cordero Sancho, Víctor (2010), *La escuela inclusiva: Una investigación en la acción*, Ediciones Adeo, La Zubia, Granada.
- Cortés Padilla, María Teresa (2012), *Metodología de la investigación*, Trillas, México.
- Cortina Orts, Adela (1999), *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Aula XXI, Santillana, Madrid.
- Cot, Jean Pierre y Mounier, Jean Pierre (1978), *Sociología política*, Blume, Barcelona.
- Delval, Juan (1996), *Crece y pensar, la construcción del conocimiento en la escuela*, Paidós, Barcelona.
- Dewey, John (1967), *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*, Losada, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel (1990), *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Rei, Buenos Aires.
- Díaz Barriga Ángel (1996), *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.
- Díaz Barriga, Ángel (1999), *Didáctica y curriculum*, Paidós Educador, México.
- Díaz Barriga, Ángel (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, IISUE Educación, UNAM, México.
- Dore, Ronald (1983), *La fiebre de los diplomas. Educación, cualificación y desarrollo*, FCE, México.
- Durkheim, Emile (1976), *Educación como socialización*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Durkheim, Emile (1992), *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la educación*, Siglo XXI, UNAM, México.
- Feixa, Carles (1998), *El reloj de arena: Culturas juveniles en México*, Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud. México.
- Flores, F. (2001), "Representación social, género y salud mental", en N. Calleja y G. Gómez-Peresmitré (comps.), *Psicología social: investigación y aplicaciones en México*, FCE, México.
- García Salord, Susana y Villena, Liliana (1992), *Normas y valores en el salón de clases*, UNAM, Siglo XXI, México.
- Giroux, Henry (1992), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI, México.
- Glazman, Raquel y De Ibarrola, María (1978), *Diseño de planes de estudio*, CISE, UNAM, México.
- González Pérez, Marco Antonio (2006), *Pensando la política: Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos*, Plaza y Valdés, México, D.F.
- González Velasco, Luciano, "Pero, ¿Qué es lo educativo de una práctica?", en Perales Ponce, Ruth (2006), *La significación de la práctica educativa*, Paidós Educador, México.
- Gutiérrez, Espíndola, José Luis (2007), *Educación: Formación cívica y ética*, Ediciones Cal y Arena, México.
- Guttman, Amy, (2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Estado y Sociedad, España.
- Heidegger, Martín (2001), *Introducción a la filosofía*, Frónesis, Cátedra, Madrid.

- Hernández Sampieri, Roberto, et.al. (2010), *Metodología de la investigación*, McGraw Hill, Chile.
- Hernández Rojas, Gerardo (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Paidós, Educador, México.
- Herrera Márquez, Alma; et. al. “Los valores en jóvenes de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo II, Gernika, México.
- Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo II, Gernika, México.
- Jackson, Philip Wesley (1975), *La vida en las aulas*, Marova, Madrid.
- Jodelet, Denise (2000), “La representación social. Fenómenos, conceptos y teorías, en Moscovici, Serge, *Psicología Social. Tomo II: Pensamiento y vida social*, Paidós, Buenos Aires.
- Johnson, Harold Theoplis (1994), *Curriculum y educación*, Paidos, Barcelona.
- Latapí Sarre, Pablo, “La raíz moral de la democracia”, en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo III, Gernika, México.
- Latapí Sarre, Pablo (2003), *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, FCE, México.
- Leca, Jean (1992), “Questions on citizenship”, en Chantal Mouffe (comp.), *Dimensions of radical democracy. Pluralism, citizenship, community*, Verso, Londres.
- Llarena de Thierry, Rocio; et. al. (1981), “Definición del campo temático de planeación educativa”, en *Documento Base*, Congreso Nacional de Investigación educativa, Vol. 1, México.
- López Segre, Francisco (2007), “Notas para el estudio comparado de la educación a nivel mundial”, en *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, CLACSO.
- Luhmann, Niklas (1996), *Confianza*, Anthropos, México.
- Martínez Ramírez, María José (1995), *Los temas transversales*, Magisterio del Rio de la Plata, Buenos Aires.
- Marshall, Thomas H. (1998), *Ciudadanía y clase social*, Alianza, Madrid.
- Marzano, Robert J. (2007), *La nueva taxonomía de objetivos educativos*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Montero, Maritza (2009), *Grupos focales*, AVEPSO, Psicoprisma, Caracas.
- Moscovici, Serge (1961), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul, Buenos Aires.
- Mastache, Anahí (2007), *Formar personas competentes: desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- O'Donnell, Guillermo y Schmitter, Philippe (1986), *Transiciones desde un gobierno autoritario*, Paidos, Buenos Aires, México.
- Pansza, Margarita (1990), *Pedagogía y currículo*, Gernika, México.
- Parsons, Talcott (1962), “The school class as a social system: Some of its functions American society”, en A. H. Halsey et. al., *Education, economy and society*, Glencoe, The Free Press.
- Pérez Castro, Judith, “La construcción de valores a través del lenguaje en el aula. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo II, Gernika, México.
- Perrenoud, Phillipe (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Ediciones Dolmen, Santiago de Chile.
- Pico Della Mirándola. Giovanni (2002), *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Textos Universitarios, PPU, Barcelona.

- Platón (1998), *Diálogos*, “La República” y “El Critón”, Porrúa, México.
- Pozo Municio, Ignacio. (1999), *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Alianza Editorial, Madrid.
- Robles, Mario y Cruz Galindo, Simón (2003), *Nueva Guía Mágica. Guía de estudio para aspirantes a la educación media superior*, Fernández Editores, México.
- Reguillo, Rossana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Rousseau, Jean-Jacques (1996), *El contrato social*, Panamericana Editorial, Bogotá.
- Rugarcía Torres, Armando, “Los valores en la educación”, en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo III, Gernika, México.
- Sartori, Giovanni (2001), *Teoría de la democracia: el debate contemporáneo*, “¿Puede la democracia ser cualquier cosa?”, Alianza Editorial, Madrid.
- Schurmann Andrade, Patricia, “Los nuevos retos de la formación ciudadana. Análisis de seis experiencias innovadoras”, en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo III, Gernika, México.
- Segovia, Rafael (1975), *La politización del niño mexicano*, El Colegio de México, México.
- SEP (1982), El Congreso General del Bachillerato, México.
- SEP (1993), Ley General de Educación, México.
- SEP (1999), *Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura Formación cívica y ética 1º, 2º y 3º grados*, SEP, México.
- SEP (2004), *Informe de labores*, México.
- Taba, Hilda (1976), *Elaboración del currículo*, Troquel, 2º Edición, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1995), *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía*, Anaya, Madrid.
- Torres Santomé, Jurjo (1998), *El curriculum oculto*, Morata, Madrid.
- Tyler, Ralph (1970), *Principios básicos para la elaboración del currículo*, Troquel, Buenos Aires.
- Valdés Medina, José Luis, “El concepto que los mexicanos tienen de sí mismo, el mexicano real y el mexicano ideal y los valores que los adolescentes consideran que guían o dirigen sus vidas”, en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo III, Gernika, México.
- Vizcaíno, Milcíades (2007), “La educación superior en América Latina ¿Democracia o plutocracia?”, en López Segura, Francisco, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, CLACSO, pp. 253-282.
- Yurén Camarena, María Teresa, Ethos profesional, eticidad y dispositivos de formación” en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo III, Gernika, México.
- Yurén Camarena, María Teresa (1995), *Eticidad, valores sociales y educación*, UPN, México.
- Zabalza, Miguel Ángel (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid.
- Zárate Grajales, Rosa A., “La formación de valores y actitudes en la educación superior”, en Hirsch Adler, Ana (2001), *Educación y valores*, Tomo II, Gernika, México.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008), El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario: causas y consecuencias, UNAM, IISUE, México.

Hemerografía

Alejandre Ramos, Gonzalo y Escobar Cruz, Claudio (2009), “Jóvenes, ciudadanía y participación política en México”, en *Espacios Públicos*, Vol. 12, No. 25, pp. 103-122.

Alpizar, Lydia y Bernal, Marina (2003), “La construcción social de las juventudes”, en *Última Década*, No. 019, pp. 1-20.

Alvarado, Sara Victoria y Vommaro, Pablo (2009), “Presentación del grupo de trabajo: Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales”, en *Cuadernos del CENDES*, Vol. 26, No. 70, pp. 141-147.

Andrade Torres, Juan (1992), “Algunas consideraciones acerca del estudio de la educación como fenómeno social”, en *Perspectivas Docentes*, No. 7, pp. 35-44.

Araújo Olivera, S. Stella, Yurén Camarena, M. Teresa, Estrada Ruiz, Marcos J. y De la Cruz Reyes Miriam (2005), “Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 24, pp. 15-42.

Arias, Eduardo (1998), “Mediación Valorar Educativa”, en *Sinéctica*, pp. 34-39.

Bango, Julio (1999), “Participación juvenil e institucionalidad pública de la juventud: Al rescate de la diversidad”, en *Última Década*, No. 010, pp. 1-8.

Berger, Susana, Galarraga, Gloria y Valentinuz, Susana (2009), “Prácticas culturales productivas en escuelas en contextos de exclusión social”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XX, No. 38, pp. 37-53.

Bolívar, Antonio (2004), “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 20, pp. 15-38.

Botero Gómez, Patricia y Torres Hincapié, Juliana (2008), “Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana política juvenil en Colombia”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Vol. 6 No. 2, pp. 565-611.

Bourdieu, Pierre (2004), “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*, No. 24, pp. 163-173.

Brito Lemus, Roberto (1998), “Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud”, en *Última Década*, No. 009, pp. 1-7.

Calvo, Gloria (2003), “La escuela y la formación de competencias sociales. Un camino para la paz”, en *Educación y Educadores*, Vol. 6, pp. 69-90.

Campos Hernández, Miguel Ángel (2004), “Una aproximación sociocultural a los procesos cognitivos en el proceso educativo”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVI, No. 104, pp. 7-32.

Cárdenas Cabello, Claudia (2009), “El enfoque sociológico de la educación: La escuela más allá del Español y las Matemáticas”, en *Reencuentro*, No. 55, pp. 70-75.

Casanova Cardiel, Hugo (2001), “Educación superior: Notas para su estudio”, en *Perspectivas Docentes*, No. 25, pp. 70-74.

Casillas, Miguel (1998), “Notas sobre la socialización en la Universidad. De la tradición a la innovación necesaria”, en *Revista Jóvenes*, Año. 2, No. 7, pp. 12-27.

Chávez Salas, Ana Lupita (2006), “La construcción de subjetividades en el contexto escolar”, en *Educación*, Vol. 30, No. 1, pp. 187-200.

- Cieza García, José Antonio (2010), "El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa", en *Pedagogía Social*, No. 17. pp. 123-136.
- Dávila León, Oscar (1995), "Juventud popular: Transitando por el trapecio ¿Con red o sin ella?", en *Última Década*, No. 003, pp. 1-11.
- Dávila León, Oscar (2004), "Adolescencia y Juventud: De las nociones a los abordajes", en *Última Década*, No. 021, pp. 83-104.
- De la Torre Gamboa, Miguel (1999), "Libertad y educación. ¿Es la libertad un valor abandonado en los proyectos de cambio educativo?", en *Perfiles Educativos*, No. 85/86, pp. 1-11.
- De la Torre Gamboa, Miguel (2000), "El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, No. 2, pp. 47-60.
- Díaz Arce, Tatiana y Druker Ibañez, Sofía (2007), "La democratización del espacio escolar: una construcción y para la diversidad", en *Estudios Pedagógicos*, No. 1, pp. 63-77.
- Díaz Barriga, Ángel (2003) "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 2, pp. 81-93.
- Díaz Barriga Ángel (2006), "La educación en valores. Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 1, pp. 1-15.
- Díaz de Rada, Ángel (2007), "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela", en *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 117-158.
- Di Leo, Pablo Francisco (2009), "Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias", en *Tramas*, No. 31, México, pp. 67-100.
- Duarte, Klaudio (2000), "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente", en *Última Década*, No. 13, pp. 59-77.
- Durston, John (1999), "Límites de ciudadanía entre la juventud latinoamericana", en *Última Década*, No. 010, pp. 1-4.
- Echavarría Grajales, Carlos Valerio (2003), "La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1. No. 2, pp. 1-26.
- Elizondo Huerta, Aurora (2000), "El discurso cívico en la escuela", en *Perfiles Educativos*, Vol. XXII, No. 89-90, pp. 115-129.
- Fernández Poncela, Anna María (1999), "Elecciones, jóvenes y política", en *Convergencia*, año 6, No. 20, pp. 123-139.
- Filmus, Daniel (1996), "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 12, pp. 11-30.
- Follari, Roberto (2007), "¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?", en *Perfiles Educativos*, Vol. XXIX, No. 115, pp. 7-20.
- Fullan, Michael (2010), "¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, No. 47, pp. 1093-1145.
- Giroux, Henry (2006-2007), "El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia", en *Sinectica*, No. 29, pp. 1-19.

- Giroux, Henry y McLaren Peter (1992), "Lenguaje, educación y subjetividad: Más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia", en *Perspectivas Docentes*, No. 8, pp. 3-1.
- Gómez Sollano, Marcela (1995), "La formación de sujetos: Desafíos y horizontes", en *Perspectivas Docentes*, No. 16, pp. 3-10.
- Gómez Sollano, Marcela (1997), "La investigación educativa en la educación superior: Un contexto de problematización", en *Perspectivas Docentes*, No. 20, pp. 31-33.
- González, Pedro Martín (2005), "La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación", en *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 10, No. 2, pp. 97-109.
- González Luna, Efraín (1998), "Educación para la democracia", en *Sinéctica*, No. 12, pp. 8-17.
- González Martínez; Luis (1998), "Educación, valores y democracia", en *Sinéctica*, No. 12, pp. 18-24.
- González Martínez, Luis (2006-2007), "La pedagogía crítica de Henry Giroux", en *Sinéctica*, No. 29, pp. 83-87.
- González Ortiz, Felipe (2004), "La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural", en *Ciencia Ergo Sum*, Vol. 11, No. 3, pp. 303-307.
- Guerra Ramírez, María Irene (2000), "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 10, pp. 1-27.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000), "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 10, pp. 1-38.
- Güemes Artiles, Rosa María y Padrón Fragoso, Juvenal (2005), "Estudios sobre los procesos del aula en contextos escolares democráticos", en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 19, No. 1, pp. 175-194.
- Heras, Ana Inés y Holstein, Adriana (2004), "Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad", en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, No. 22, pp. 79-99.
- Hernández, Oscar (2010), "El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, No. 46, pp. 945-967.
- Hoyos Agudelo, Mauricio (2003), "Ciudadana y juventud: Más fantasmas para la juventud", en *Última Década*, No. 019, pp. 1-11.
- Hurtado Herrera, Deibar René y Alvarado Salado, Sara victoria (2007), "Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexibilidad", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIII, No. 1, pp. 79-93.
- Ibáñez Salgado, Nolfá (2001), "El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa", en *Estudios Pedagógicos*, No. 27, pp. 43-53.
- Inzunza, Jorge (2003), "Los centros de alumnos de enseñanza media: La ciudadanía del mundo feliz", en *Última Década*, No. 18, pp. 153-173.
- Jaramillo, Luis Guillermo (2001), "La tensión entre lo global y lo local", en *Cinta de Moebio*, No. 12, pp. 102-108.
- Lara López, Ana Laura (2006), "Una mirada a la construcción social del género en las interacciones juveniles cotidianas de la Secundaria Estatal en el municipio de Ecatepec", en *Perspectivas Docentes*, No. 30, pp. 63-73.
- Lozano, María Iciar (2003), "Nociones de juventud", en *Última Década*, No. 18, pp. 11-19.

- Luzón Trujillo, Antonio y Torres Sánchez, Mónica (2006) “Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso de los docentes”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 10, No. 2, pp. 1-16.
- Macera, Irene (2011) “Cosas de escuela. Aproximaciones a la vida cotidiana escolar”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XXII, No. 42, pp. 155-169.
- Martínez, Martín (2006), “Formación para la ciudadanía y educación superior”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 42, pp. 85-102.
- Martínez Bonafé, Ángels (2003), “¿Qué dices tú, hoy, de la democracia en la escuela?”, en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 17, No. 3, pp. 105-128.
- Meza Chávez, Mildred Carmen y González de Zurita, María Ysbelia (2009), “La interacción escuela-entorno: Una experiencia innovadora”, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, No. 1, pp. 1-20.
- Méndez García, Rosa María (2008), “La Universidad como agente socializador: Un análisis desde las percepciones de los estudiantes”, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, No. 34, pp. 151-169.
- Merino, Mauricio (1997), “La participación ciudadana en la democracia”, en *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, IFE, No. 4, pp. 5-58.
- Meyenberg, Yolanda (1999), “Ciudadanía: Cuatro recortes analíticos para aproximarse al concepto”, en *Perfiles Latinoamericanos*, No. 15, México, 9-26.
- Monsiváis Carrillo, Alejandro (2002), “Ciudadanía y juventud: elementos para una articulación conceptual”, en *Perfiles Latinoamericanos*, No. 20, pp.157-176.
- Muñoz González, Germán y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (2008), “La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: Una aproximación teórica desde los estudios culturales”, en *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 6, No. 11, pp. 217-236.
- Mougan, Juan Carlos, “Hacia una teoría de la educación para la ciudadanía democrática”, en Rubio Carracedo, José; et. al. (2003), *Educación para la ciudadanía. Perspectivas ético-políticas*. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 8, pp. 163-189.
- Nateras Domínguez, Octavio (2003), “Proceso de socialización política y construcción del pensamiento social en infantes y jóvenes: La ruta de la sociocognición”, en *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, año/vol. 2, No. 003, pp. 49-78.
- Ordorika, Imanol y Kempner, Ken (2003), “Valores en disputa e identidad en conflicto en la educación superior en México”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXV, No. 99, pp. 5-27.
- Pariat, Marcel (2000), “Educación, ciudadanía y desarrollo”, en *Investigación y Desarrollo*, No. 11, pp. 86-105.
- Paz García, Ana Pamela (2010), “La Universidad Latinoamericana como ámbito de aprendizaje de la participación política: el desafío de educar para una ciudadanía más protagonista y una democracia más inclusiva”, en *Argumentos*, Vol. 23, No. 62, pp. 107-128.
- Pérez Islas, José Antonio (2000), “Visiones y versiones: Jóvenes, instituciones y política de juventud”, en *Umbral. Cambios Culturales, Desafíos Nacionales y Juventud*, Corporación Región, Medellín, pp. 195-232.
- Ramírez Gómez, Andrés Armando (2011), “Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana”, en *Opinión Jurídica*, Vol. 10, No. 20, pp. 193-203.
- Ramírez Varela, Francisco (2008), “El mito de la cultura juvenil”, en *Última Década*, No. 028, pp. 79-90.
- Redon Pantoja, Silvia (2010), “La escuela como espacio de ciudadanía”, en *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXVI, NO. 2, pp. 213-239.

Rodríguez Rojo, Martín (2001), “La función de la cultura y la Universidad ante el nuevo milenio”, en *ECCOS. Revista Científica*, Vol. 3, No. 1, pp. 123-138.

Romo Martínez, José Matías (2005), “Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 24, pp. 43-66.

Ros, Iker (2009), “La implicación del estudiante con la escuela”, en *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 14, No. 1, pp. 79-92.

Salazar, Luis y Woldenberg, José (1997), “Principios y valores de la democracia “en *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, IFE, No. 1, pp. 5-51.

Sandoval Moya, Juan (2003), “Ciudadanía y juventud: El dilema entre la integración social y la diversidad cultural”, en *Última Década*, No. 019, pp. 1-15.

Sañudo, Lya (1998), “Valores y calidad en la educación”, en *Sinéctica*, No. 12, pp. 40-49.

Savater, Fernando (2000), “¿Educar para qué?”, en *Aula Urbana*, No. 19, pp. 14-15.

Smith Martins, Marcia (2000), “Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas”, en *Perfiles Educativos*, No. 78, pp. 1-16.

Sús, María Claudia (2005), “Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, no. 27, pp. 983-1004.

Tabash Blanco, Nayibe (2007), “Aula abierta: un acercamiento a las estrategias didácticas utilizadas en la experiencia curricular”, en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 2, No. 116, pp. 145-155.

Tirado Segura, Felipe y Guevara Niebla, Gilberto (2006), “Conocimientos cívicos en México. Un estudio comparativo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 30, pp. 995-1018.

Vázquez, Belín y Pérez Jiménez, César (2009), “Nuevas identidades-otras ciudadanías”, en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XV, No. 4, Universidad de Zulia, Venezuela, pp. 653-667.

Velázquez Albo, María de Lourdes (2004), “Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVI, No. 104, pp. 79-92.

Vélez Granada, Juan Fernando (2003), “La construcción de ciudadanía: Institucionalidad y juventud”, en *Última Década*, No. 019, pp. 1-10.

Vergara Reyes, Claudio (2012), “Escuelas-isla: Un aislamiento institucional”, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 12, No. 2, pp. 1-11

Consultas Web

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html Consultado en octubre de 2016.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012), *Ley general de educación*.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Consultado en junio de 2014.

Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión. *Comisión de educación pública y servicios educativos*.

http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/008_comisioneslx/001_ordinarias/013_educacion_publica_y_servicios_educativos/04_legislacion_educativa Consultado en octubre de 2015.

Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/87.doc Consultado en febrero de 2013.

Ecatepec, Chilpancingo y Naucalpan son los peores municipios para vivir en México.
<http://www.animalpolitico.com/2016/10/ecatepec-peores-municipios-mexico/> Consultado en octubre de 2016.

Ecatepec, el lugar donde no se puede vivir.
http://internacional.elpais.com/internacional/2016/10/04/mexico/1475563760_636399.html Consultado en octubre de 2016.

Ecatepec: el peor lugar para vivir en México.
<http://noticiasmx.com/nacional/ecatepec-peor-lugar-vivir-mexico/> Consultado en octubre de 2016.

Educación Media Superior. Calidad y evaluación.
<http://www.semss.com.mx/reforma%20integral%20ems%202008/snb%20marco%20diversidad%20ene%202008%20final.pdf> Consultado en mayo de 2014.

Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados Generales.
http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf Consultado en mayo de 2014.

Enfoque centrado en competencias.
http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias Consultado en marzo de 2015.

Estadísticas e indicadores educativos.
http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf Consultado en noviembre de 2015.

IMJUVE, IJ, UNAM, (2012), *Encuesta Nacional de Valores en juventud. Valores y cosmovisiones*.
<http://www.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/envaj/pdf/9-cosmovisiones.pdf> Consultado en julio de 2015.

INEE, *La Educación Media Superior en México*, Informe 2010-2011
<http://www.riieeme.mx/docs/DanderInforme2011final2.pdf> (24-25). Consultado en julio de 2014.

INEGI, Estado de México.
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=15> Consultado en abril de 2014.

INEGI.
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx> Consultado en abril de 2015.

Informe de actividades Educación Media Superior.
<http://transparencia.edomex.gob.mx/se/informacion/informe%20de%20actividades/encifras0607/mediasuperior.pdf> Consultado en mayo de 2014.

Museo Memoria y Tolerancia.
<http://www.memoriaytolerancia.org/index.php> Consultado en marzo de 2016.

ONU México.
http://www.onu.org.mx/inicio_ONU_Mexico.html Consultado en febrero de 2013.

Participación ciudadana.
http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/2_pciudadana.htm#ds

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
<http://www.undp.org/content/undp/es/home/search.html?q=ecatepec+de+morelos> Consultado en abril de 2015.

Responsabilidad social
<http://www.seresponsable.com/2012/01/17/definicion-responsabilidad-social/> Consultado en marzo de 2015.

- SEGOB, Diario Oficial de la Federación.
<http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1982&month=05&day=28> Consultado en marzo de 2015.
- SEGOB, Sistema Nacional de Información Municipal, Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal
<http://www.snim.rami.gob.mx> Consultado en abril de 2015.
- SEP www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep Consultado en septiembre de 2015.
- SEP, *Caracterización de servicios educativos en educación media superior*.
<http://es.scribd.com/doc/57838007/Factores-Que-Intervienen-en-El-Proceso-Educativo> Consultado en julio de 2015.
- SEP, SEMS, DGB (2011) *Documento base del bachillerato general*.
http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf Consultado en febrero de 2016.
- SEP, IMJUVE, *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*, Resultados Generales
http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/Encuesta_nacional_de_valores_en_juventud.pdf
Consultado en julio de 2015.
- SEP. *Colegio de Bachilleres*.
<http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/278> Consultado en abril de 2015.
- SEP (2008) *Programa integral de formación cívica y ética*
<http://educacionespecial.sep.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Programa/ProgramaI FCE.pdf> Consultado en septiembre de 2015.
- SEP, SEMS, *Reforma Integral de la Educación Media Superior*.
<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems> Consultado en marzo de 2016.
- SEP (2013) *Las competencias genéricas en los estudiantes del bachillerato general*.
<http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/cg-e-bg.pdf> Consultado en abril de 2015.
- Verbos para taxonomía de Marzano y Bloom.
<http://www.normalsuperior.com.mx/ens1/archivos/evaluacion/VERBOS%20PARA%20TAXONOMIA%20DE%20MARZANO%20Y%20BLOOM.pdf> Consultado en abril de 2015.