



Facultad de educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**“LAS REPRESENTACIONES DE *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA*
EN EL CURRÍCULO DE *EDUCACIÓN SECUNDARIA*
EN ESPAÑA Y MÉXICO”**

AUTORA: ISABEL PÉREZ ORTEGA

TUTOR: JESÚS ROMERO MORANTE

FECHA: NOVIEMBRE DE 2012

V.O. B.O. TUTOR

JESÚS ROMERO MORANTE

ISABEL PÉREZ ORTEGA

LAS REPRESENTACIONES DE *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA* EN EL CURRÍCULO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA Y MÉXICO

Resumen

El presente ensayo analiza e interpreta los contenidos del currículo de las asignaturas de Educación Secundaria que en España y en México pretenden producir, reproducir y difundir determinados valores, definiciones, conocimientos y habilidades cívicas y ciudadanas, llamada genéricamente *Educación para la Ciudadanía* como conjuntos de representaciones sociales en los que se desvelan determinados ordenes sociales y políticos, detrás de otros simbólicos. Con base en la Metodología de la Hermenéutica Profunda, se separa el corpus discursivo en conjuntos de enunciados o aseveraciones organizadas en torno a temas específicos, y ubica la construcción creativa de un significado posible en función de un contexto socio-histórico. Observa la influencia del contexto global en la estandarización de la estructuración y de los contenidos de estas asignaturas; así como la del contexto regional, que puede favorecer o no un tipo de ejercicio ciudadano, en función de la presencia de ciertas condiciones mínimas que garanticen el cumplimiento de los derechos sociales, civiles y políticos de los ciudadanos.

Palabras clave/ Key words

Currículo escolar de Educación Secundaria, *Educación para la Ciudadanía*, Hermenéutica Profunda, representaciones sociales, España, México.

THE REPRESENTATIONS OF THE CONCEPT *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA* INTO
SECONDARY EDUCATION`S CURRICULUM IN SPAIN AND MÉXICO

Abstract

The present essay analyses and interprets the contents of the curriculum of those subjects in the schedule of secondary education that pretend to produce, reproduce and spread determined values, definitions, knowledge, skills into civic and citizenship field, called "Educación para la Ciudadanía" in Spain and in Mexico. It seems as groups of "social representations" in which is possible to observe determined social and political order, behind a symbolic order. Supported in Hermenéutica Profunda methodology, this text separates and organized the texts in smalls groups of sentences around specific subjects, and situates theirs possible meanings in function of a social and historical context. Observes the influence of the global context in the way to standardize the structuring and the contents of these subjects. Also attends that the regional context is capable to improve (or not) a type of citizen exercise, according to the existence of some minimum conditions that guarantee citizen´s social and civic rights.

LAS REPRESENTACIONES DE *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA* EN EL CURRÍCULO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA Y MÉXICO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. SIGNIFICACIÓN DE LA NOCIÓN DE <i>EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA</i>	4
1.1. La institucionalización de la <i>Educación para la Ciudadanía</i>	5
1.1.1. La noción de ciudadanía	
1.1.2. La noción de democracia	
1.2. El Currículum de <i>Educación para la Ciudadanía</i> como fenómeno cultural	19
2. EL CURRÍCULO DE <i>EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA</i>: EFECTO DE SU CONTEXTO GLOBAL	27
2.1. La globalización como contexto del currículum de <i>Educación para la Ciudadanía</i>	27
2.2. España: el contexto institucional del currículum de <i>Educación para la Ciudadanía</i>	30
2.3. México: el contexto institucional del currículum de <i>Educación para la Ciudadanía</i>	39
3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE <i>EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA</i>	47
3.1. Metodología para el análisis de las formas simbólicas y las relaciones de poder	48
3.2. España: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Ético-Cívica	55
3.3. México: Formación Ético- Cívica I y Formación Ético Cívica II	67
4. INTERPRETACIÓN Y REFLEXIONES FINALES	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

LAS REPRESENTACIONES DE *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA* EN EL CURRÍCULO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA Y MÉXICO

“Lo seguro, en todo caso, es que nada es menos inocente que el *laissez faire*: si es verdad que la mayoría de los mecanismos económicos y sociales que están en el origen de los sufrimientos más crueles, en especial los que regulan el mercado laboral y el mercado escolar, son difíciles de frenar o modificar; lo cierto es que toda política que no aproveche plenamente las posibilidades, por reducidas que sean, que se ofrecen a la acción, y que la ciencia puede ayudar a descubrir, puede considerarse culpable de no asistencia a una persona en peligro”.
(Bourdieu, Post-scriptum a *La miseria del mundo*, 1999)

Introducción

Actualmente asistimos a un replanteamiento de la idea de ciudadanía como un elemento fundamental para tratar de entender los principios que rigen el funcionamiento de la vida social y política en sistemas de gobierno democráticos representativos. La centralidad de esta noción responde a que en ella, se condensan numerosas discusiones mantenidas en la teoría social y política acerca de los vínculos que mantiene el Estado con los individuos, sus derechos y obligaciones de intervención en la esfera pública, y el reconocimiento como miembros de una comunidad determinada, entre otros. Esta noción y su funcionamiento están continuamente redefiniéndose en función de los cambios institucionales, entre otras. Desde la segunda mitad del siglo XX, el énfasis en los derechos de ciudadanía ha constituido uno de los pilares centrales del desarrollo de las sociedades democráticas, por ello, es fundamental reflexionar en torno a la perspectiva en la que los derechos y los deberes ciudadanos se complementen “y en la que la obligación cívica de implicarse y participar en la marcha de los asuntos de la comunidad de pertenencia adquiera una nueva importancia” (Benedicto y Morán, 2002: 5).

El vínculo entre ciudadanía y educación puede establecerse de diversas maneras; en este texto se ubica desde la perspectiva de la transmisión de cultura entendida como un proceso que es “susceptible de cumplir, y cumple *de facto*, funciones sociales distintas” (Romero y Luis, 2008). Así, en el proceso de formación de ciudadanos desde instituciones escolares resulta de gran interés reflexionar en torno a los contenidos de los programas que

se plantean proporcionar elementos de *Educación para la Ciudadanía*, como conjunto de representaciones sociales, tendientes a producir, reproducir y difundir determinadas definiciones de ciudadanía y democracia. Es decir, como axiomas que justifican y dan forma a las estructuras sociales (que constantemente producen y reproducen pensamientos y conocimientos capaces de regular la interacción social).

Desde un enfoque multidisciplinario –aunque predominantemente de la sociología de la educación–, este trabajo pretende ser una sencilla reflexión crítica alrededor del papel de la escuela y específicamente del currículo escolar, como un conjunto de discursos capaces de desvelar un orden social y político, detrás de otro orden simbólico, en correspondencia a una serie de factores culturales, políticos e ideológicos que están en su base constitutiva. Así, el objetivo de este trabajo es identificar los fundamentos que conforman los programas escolares, y que pretenden formar en valores, conocimientos, habilidades y comportamientos cívicos y ciudadanos, denominados *Educación para la Ciudadanía* en el nivel de educación secundaria en dos contextos puntuales: España y México,¹ como reflejo de dos instituciones que producen y reproducen pensamientos que regulan la interacción social. Es decir, este texto aspira a resaltar la importancia reguladora y decisiva del currículo escolar para la transmisión institucionalizada de cultura, dada su capacidad producir, reproducir y distribuir los saberes escolarizados.

Como se ha mencionado, este trabajo se propone desarrollar un análisis de los contenidos de los programas de *Educación para la Ciudadanía* en España y México, observados como textos en los cuales es posible distinguir las diferentes maneras en que, a través de procesos discursivo, ideológico y comunicativo se hacen manifiestos y adquieren significado determinados valores y principios que integran, justifican y legitiman las asignaturas en cuestión. Para ello se sirve del marco metodológico que propone el investigador John B. Thompson llamado Metodología de la Hermenéutica Profunda,² porque se adecua a las necesidades de interpretación de textos como estrategias de legitimación, ya que permite separar el corpus discursivo en conjuntos de enunciados o aseveraciones organizadas en torno a temas específicos, al mismo tiempo que concede

¹ Se toman como caso de estudio las experiencias de España y México, porque ambos países comparten una historia de reciente democratización política, y tras la que todavía se vislumbran rasgos de los regímenes autoritarios que les precedieron, y que ha impactado en la organización de su proyecto educativo; además, los dos países, forman parte de organizaciones geopolíticas que inciden en sus ejercicios administrativos.

² La Hermenéutica Profunda en esta investigación se entiende y utiliza como un marco metodológico que ubica al objeto de análisis (el discurso político emitido en un contexto específico) como un conjunto de formas simbólicas que requieren de interpretación para su comprensión.

ubicar las relaciones que existen entre los enunciados y los tópicos en términos de ciertos operadores lógicos, es decir, busca la construcción creativa de un significado posible en función de un contexto socio-histórico.

Este trabajo se estructura en tres bloques. En el primero se establecen los conceptos teóricos en los que se basa esta investigación. Se presentan las nociones y conceptos a partir de las cuales esta investigación pretende observar la forma en que los discursos justifican los contenidos de los programas de *Educación para la ciudadanía*. En el segundo bloque se describe el contexto que enmarca el objeto de estudio, es decir se hace una breve revisión de los aspectos que generaron la actual composición de las dos asignaturas en España y dos en México que incumben en esta investigación. En el último se pretende analizar e interpretar la composición de los elementos que integran el currículo de *Educación para la Democracia* como formas simbólicas y principios rectores de los elementos que justifican dos mapas curriculares dentro de los programas oficiales de Secundaria, y que precisan el conocimiento de los tejidos (político y social) en que han sido elaborados.

1. SIGNIFICANDO LA NOCIÓN DE *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA*

Introducción

Inmersos en un proceso de reestructuración de las sociedades occidentales, con cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información, la creciente multiculturalidad, la individualización (y el consiguiente ocaso de las dimensiones sociales) y el modelo de gobierno neoliberal, que ha llevado a cierta mercantilización del espacio social y de los servicios públicos y, en relación con ello, a un intento de revisión de la noción de *ciudadano/a*” (Bolívar, 2007: 23),³ surge la necesidad de analizar la propuesta curricular sobre *Educación para la Ciudadanía*, como un conjunto de construcciones simbólicas que la explican y la justifican en España y en México.

Como se ha mencionado, el objeto de análisis de esta investigación es el currículum de *Educación para la Ciudadanía* entendido como discurso capaz de desvelar un orden social y político, detrás de otro orden simbólico; por ello, no puede entenderse integralmente sin hacer referencia a una serie de factores culturales, políticos e ideológicos que están en su base constitutiva. Así, en este texto, se entiende el currículum de *Educación para la Ciudadanía* como una más de las representaciones sociales⁴ que una colectividad tiene de sí misma y en las que se revelan conductas sociales que se transmiten generacionalmente a través de la educación; es también, una determinada visión de relaciones entre individuos, sociedad y Estado.

³ Para este autor, el ciudadano queda redefinido como un individuo que se realiza a sí mismo mediante actos de elección siendo libre y autónomo en la medida en la que puede dar sentido a su vida a través de sus elecciones. Para mayor información, se sugiere consultar su libro *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*.”

⁴ Para Gutiérrez (1999:45), una representación social es la manera cómo los sujetos sociales “aprehendemos los conocimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, la información que en él circula, las personas de nuestro entorno”. En otras palabras, es un tipo de conocimiento denominado “de sentido común” que se construye a partir del conjunto de experiencias, de información, conocimientos, modelos de pensamiento que recogemos y emitimos a través de tradiciones, educación formal e informal y procesos comunicativos.

En este primer apartado se ofrecen los conceptos que dan soporte teórico a esta investigación. Desde un enfoque multidisciplinario –aunque predominantemente de la sociología de la educación– se exponen las ideas y categorías a partir de las cuales esta investigación pretende observar la forma en que los discursos justifican determinadas ideas y nociones que conforman las asignaturas que se plantean formar en conocimientos, habilidades y competencias “ciudadanas” y “democráticas”, a las que denominaremos de forma genérica en este texto como *Educación para la Ciudadanía*, y que delinear el currículo de esta asignatura. Pensar en torno a la idea de un tipo de educación para una ciudadanía democrática, implica conjuntar una serie de planteamientos, reflexiones y cuestionamientos. Gentili (2000, citado en Cabrera, 2002) “se pregunta sobre qué educación hablamos, para qué ciudadanía” y con ello plantea un análisis sobre el tipo de ciudadanía que necesitan las sociedades contemporáneas y la manera en que la educación (y la escuela) puede contribuir a formar esa ciudadanía. Por ello, a continuación de manera breve se exponen ideas sobre estas nociones.

1.1. La institucionalización de la *Educación para la Ciudadanía*

El desarrollo de pensamientos y acciones democráticas precisa del conocimiento de los elementos teóricos, históricos y sociales que han contribuido a la construcción de la democracia no solo como un sistema de gobierno con características particulares, sino como una forma de vida. En palabras de Cifuentes (2006: 18), “La conducta democrática no es espontánea e irreflexiva, no es una actitud innata en el individuo, sino que los valores y normas democráticas necesitan un aprendizaje en el ámbito familiar y escolar para que el ejercicio de la ciudadanía sea consciente y maduro”. Es decir, al referir la *Educación para la Ciudadanía*, es necesario tomar en consideración otros elementos, además de los pedagógicos, ya que una educación para los futuros ciudadanos persigue objetivos específicos vinculados con el aprendizaje de la democracia.

Frente a la necesidad de complementar un proceso de instauración de la democracia como forma de vida es necesario llevar a cabo un amplio cambio cultural que abarque todos los niveles. La formación de ciudadanos se imparte desde diferentes agentes socializadores que son responsables de la misma, entre los que se encuentra la escuela, y justo allí es donde se materializa formalmente como “contenidos e instancias educativas” particulares. La educación formal, a través de su currículum escolar podría constituirse como un medio, desde luego no el único, capaz de ayudar a lograr este cambio. La escuela es una institución social polisémica, plural y compleja, que relacionada con otras

instituciones y ámbitos sociales, configura la estructura de una sociedad. Es uno de los principales pilares fundamentales para la socialización e integración social y por ello es uno de los dispositivos fundamentales para la reproducción de las sociedades modernas. Según Blanco (2004: 205), su misión “consiste en preparar a nuevas generaciones para insertarse en la sociedad de la que forma parte, adquiriendo aquellos elementos de la cultura (conocimientos, normas, valores, habilidades) que se consideran fundamentales, tanto para esa inserción como la propia ‘supervivencia’ de la sociedad”. Por su parte, Carbonell (2001: 13) considera que la escuela es una institución que con mayor o menor eficacia cumple la función de control, custodia y retención, y de distribución desigual de la cultura. Por otro lado, según Bolívar (2007: 23), “la escuela como prototipo de institución moderna es uno de los principales pilares fundamentales para la socialización e integración social –y como tal– también uno de los dispositivos fundamentales para la reproducción de las sociedades modernas”.⁵ Por ello, actualmente es un mecanismo privilegiado para la socialización de los individuos “a través de un proceso de interiorización de normas externas”.

La enseñanza es una práctica que consiste en proponer significados sobre la realidad a través del conocimiento y sobre las formas en que éste se hace accesible a los estudiantes. La cultura escolar hace referencia al sistema de valores, normas, convenciones, sobrentendidos, prácticas diarias, rutinas y disposiciones organizativas que existen en un centro escolar concreto. Por tanto, influye en la manera de pensar, de comportarse y de interactuar de los distintos integrantes del centro, es decir, de los alumnos, profesores, personal no docente, padres y otros miembros de la comunidad. Aunque cada centro posee su propia cultura, esta puede estar influida por las inercias y dinámicas de la institución en su conjunto así como, en parte, por las regulaciones y directrices nacionales oficiales. La enseñanza es un ejercicio de reproducción de las estructuras y valores sociales, pero también puede ser una crítica y transformación de las mismas. En términos de Blanco (2004: 205), “es una actividad intencional y esa intencionalidad consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que enseña”. Si a esta idea se agrega la intención de formar ciudadanos, también se ha de adherir entonces una característica más: la de un espacio capaz de ayudar a los estudiantes a acceder a una cultura que les permitirá la construcción crítica de sus conocimientos y de sus experiencias. Es decir, se reconfigura el significado de la llamada

⁵ La socialización, en la tradición clásica de la sociología, es un proceso por medio del cual los individuos adquieren, en la medida en que interiorizan, los principios normativos generales.

Educación para la Ciudadanía (o para la democracia) de manera que no reduzca el sentido de la institución escolar a un mero desarrollo de capacidades intelectuales. Sobre esto, Torney- Purta (2001: 8), consideran que “las prácticas educativas juegan un papel importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. Las escuelas que conforman valores democráticos, promoviendo un clima abierto para la discusión de temas e invitando a los alumnos a tomar parte en la configuración de la vida escolar son efectivas tanto en el conocimiento cívico como en la participación” (citado en Bolívar, 2007: 148). En definitiva, “la educación de la ciudadanía es inherente a, y una condición sine qua non de, una democracia digna de ese nombre” (Romero, 2012: 259). Sin embargo es importante puntualizar que su sola implementación como parte de un currículo escolar, pero desarticulado de otros procesos y agencias de socialización ni engendrará un compromiso comunitario, ni inducirá a la participación política y social.

Por su parte, el currículum posee una gran importancia reguladora y decisiva en la producción, la reproducción y la distribución del saber, porque desarrolla una precisa función social en la construcción de la cultura “y no sólo en sentido genérico, sino también desde una perspectiva institucional atenta a las singulares dinámicas que modulan su recreación y creación de la escuela” (Romero y Luis, 2008). Como se ha mencionado, en este texto, se observa la noción de *Educación para la Ciudadanía* como un tipo de educación que pretende abarcar la dimensión comunitaria de la vida porque involucra la creación de nuevos valores, normas, disposiciones, habilidades y conocimientos.

Especialistas de diferentes disciplinas han discutido los paradigmas científicos que rodean la reflexión en torno al contenido del currículum escolar en este siglo. Por ejemplo, Romero y Luis (2008) reflexionan sobre la idea de currículum social, ubicándolo como el espacio donde se generan y recrean las tensiones en la transmisión de cultura; identifican las coyunturas de la vida política, los ordenamientos institucionales y los aspectos culturales como elementos que generarán las tensiones subyacentes en el diseño de los mapas curriculares.⁶ Como parte de sus deliberaciones sostienen que “la mirada que reduce las asignaturas escolares a la condición de un mero vehículo (más o menos

⁶ Para conocer mejor la naturaleza y la dinámica del currículum como construcción socio-histórica y como artefacto cultural son de una enorme utilidad, entre otros, los trabajos de Bernstein (1971), Kliebard (1986), Goodson (1995, 2000), Chervel (1998), Young (1998), Tyack y Cuban (2001) o Franklin y Johnson (2006). En España puede consultarse a Cuesta (1997, 1998), Merchán (2005), Luis y Romero (2007) o Romero y Luis (2008).”

rezagado) de unos u otros paradigmas académicos adolece de importantes lagunas. [...] No alcanza a vislumbrar la peculiar naturaleza del conocimiento impartido en una institución específica de socialización, tal como se pondrá de relieve mediante el análisis sociogenético. Además, pasa por alto la necesidad de revisar en profundidad la función social de la cultura transmitida, una tarea ineludible si en verdad queremos presar un servicio a una educación democrática merecedora de ese calificativo”.

Al ser el currículum escolar y el sistema educativo dos instituciones de transmisión de cultura, es necesario delimitar el concepto “transmisión de cultura” como lo hacen Romero y Luis (2008), es decir, como un proceso susceptible de cumplir, y que cumple *de facto*, funciones sociales distintas. Esto implica situar a la escuela como institución socializadora (y a los docentes como agentes en el proceso de producción y reproducción de la cultura) dentro de dinámicas conflictivas que pueden actuar en sentido contradictorio: promoviendo determinadas lealtades (hacia específicos modos de vida), propiciando la adquisición de herramientas intelectuales para distanciarse críticamente de esos mismos procesos de enculturación, o estableciendo marcadores de diferenciación social.”. Para Romero (2012):

“La socialización política ni empieza ni acaba con la escolarización, sino que tiene lugar a lo largo de toda la existencia de las personas, en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan sus prácticas colectivas, y a través de mecanismos de significación enredados en las luchas simbólicas por nombrar – y tratar así de conformar– la realidad social. Esos distintos ámbitos están atravesados por pautas institucionalizadas de comportamiento, con sus propias lógicas expresadas y sustentadas culturalmente, que tienen una profunda repercusión en la constitución del mundo experimentado por los actores” (268).

Así enmarcada la *Educación para la ciudadanía* dentro de los procesos de socialización tiene la virtud (...) de ayudar a vislumbrar mejor lo que Fischman y Haas (2011) denominan “la importancia de las formas automáticas e inconscientes de pensar y actuar de la gente en los asuntos políticos” (citados en Romero, 2012: 269). Se ha de subrayar que el diseño del currículum responde a decisiones políticas que, bajo las ideas de objetividad y neutralidad, cobija cuestiones implícitas tan importantes como por ejemplo: para qué se enseña lo que se enseña y quién lo decide. Es decir, los contenidos que orientan la formación de un cierto tipo de “recursos humanos” capaces de garantizar la reproducción y el desarrollo del sistema económico vigente (Delgado, 2002: 409).

La noción de *Educación para la Ciudadanía* plantea un determinado tipo de cultura (de convivencia ética) que rebasa el ámbito de organización política deseable o de comportamientos cívico. “(...) Comienza con la convivencia tanto dentro como fuera del aula, con la escritura, el lenguaje y el diálogo, con todo aquello que constituya la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con la reflexión, aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos, que posibiliten la integración y la cohesión política” (Bolívar, 2007: 148). Es un proceso transversal que pretende la formación de ciudadanos y que engloba a diversos agentes, entre ellos las prácticas educativas, que promueven los conocimientos y competencias, valores y actitudes necesarias para desarrollar comportamientos cívicos sostenidos, en cada uno de los ámbitos sociales. Es un tipo de formación que incluye la enseñanza del conjunto de valores de convivencia ciudadana como los procesos de diálogo, debate, toma de decisiones colegiada con vistas a la participación activa en la resolución de problemas de la vida en común, para contribuir a crear hábitos y virtudes ciudadanas. Bolívar (2007) sostiene que no cabe considerar que se haya educado para el oficio ciudadano, si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva, lo que comprende también los comportamientos y valores deseables.

Dado que en este texto se analiza la *Educación para la Ciudadanía* como un currículo escolar, se observa como un programa educativo que pretende establecer un ideal de formación en ciudadanía, para lo cual exalta determinadas virtudes, disposiciones, actitudes, habilidades y conocimientos, así como términos, normas y competencias (que refleja tanto su contexto de elaboración como una cultura particular); es una construcción simbólica que busca inspirar compromisos específicos sobre una delineada concepción de vida democrática, a través del aprendizaje de ciertas competencias y que teóricamente permitirán a quienes las posean, insertarse en la vida social. Dado que este tipo de aprendizaje incluye la valoración de una igualdad aproximada de oportunidades, precisa además de un contexto institucional en el que persista un Estado de derecho generalizado, un gobierno con división y equilibrio de poderes y que cuente con mecanismos efectivos de rendición de cuentas. Es decir, para alcanzar un efectivo proceso de aprendizaje de valores ciudadanos y democráticos es imprescindible asegurar una cultura común como derecho de la ciudadanía.⁷ En otras palabras: “poco importa ser un ciudadano activo si no existe un

⁷ Uno de los retos de este tipo de educación radica en favorecer los mecanismos participativos y deliberativos de la ciudadanía, estableciendo una nueva forma de relación entre la sociedad civil y la clase política, entre partidos políticos, organizaciones ciudadanas y movimientos sociales; porque la

ámbito en el que poder ejercer la ciudadanía de modo efectivo” (Clarke, 1999: 61; en Romero, 2012: 271). Los foros para la participación cívica pueden ser muchos y variados, por descontado, pero es necesario prestar atención a la política institucional como garante del proceso democrático.

Por todo esto, se entiende el currículo de *Educación para la Ciudadanía* como una construcción social y política que busca la promoción de un particular aprendizaje conceptual e involucra un conjunto de prácticas políticas, sociales y pedagógicas para la reproducción de específicos conocimientos, habilidades o destrezas, actitudes y valores; que involucra diferentes procesos vivenciales, algunos de los cuales toman forma en el centro escolar y otros en la comunidad. Este aprendizaje implica la construcción y difusión de dos nociones que necesariamente lo integran: ciudadanía y democracia, que a continuación se describen.

1. 1. 1. La noción de ciudadanía

Al referir *Educación para la Ciudadanía* es necesario tratar de distanciar el término “ciudadanía” de su connotación jurídica y que sea capaz de englobar un tipo de educación que integre a todos los miembros de una determinada sociedad (independientemente de su nacionalidad, sexo, raza, origen social o nivel educativo). No se limita a la transmisión de conocimientos teóricos a los alumnos para mejorar su cultura política en temas como la democracia, los derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas; sino que implica la transmisión de actitudes y valores cívicos positivos. Es decir, es un proceso de formación de ciudadanos que requiere la participación de numerosas agencias de socialización, e implica la asociación de términos con valores específicos, como por ejemplo: ciudadanía, democracia, igualdad, participación, solidaridad, tolerancia a la diversidad y justicia social, así como el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades en la vida pública.

En la actualidad, el concepto de ciudadanía es al mismo tiempo un ideal a conseguir y una institución dinámica, cuyo desarrollo puede ser evaluado conforme una serie de criterios y contextos variados. Condensa debates de la teoría social y política en torno a los vínculos que mantienen los individuos con el Estado, los derechos y obligaciones de aquellos a cambio de ser reconocidos como miembros de una comunidad

construcción de un Estado democrático de derecho pasa por repensar sus instituciones y estructuras fundamentales.

determinada, así como la naturaleza de los actores que intervienen en la vida política de las sociedades modernas (Benedicto y Morán, 2009: 6). Para delimitar teóricamente el concepto de ciudadanía existen diferentes corrientes de pensamiento que ponen énfasis en distintas cuestiones. A continuación se revisan muy brevemente algunos de los debates considerados más vigentes y que resultan de especial interés para este estudio: en particular, el debate entre liberales y comunitaristas. Estas dos concepciones han servido para justificar los fundamentos de la emergencia de los gobernados, puesto que sólo hasta que los derechos de los gobernados se incorporen como tales en las constituciones, las leyes y las instituciones y luego se traduzcan efectivamente en prácticas ciudadanas, se garantizarán estos derechos. En Europa, la etapa de prosperidad económica y atenuación de los conflictos sociales que posibilitó la construcción (y el posterior desarrollo) de las estructuras estatales de bienestar europeas, contribuyó a que se extendiera la sensación de haber conseguido compatibilizar capitalismo y democracia (Benedicto y Morán, 2009: 9). Sin embargo, durante las décadas de 1960 y 1970, como resultado de profundos cambios en el sistema de producción capitalista, el proyecto socialdemócrata comenzó a manifestar síntomas de agotamiento y el funcionamiento de la ciudadanía social⁸ dentro de la estructura institucional de los Estados de bienestar comenzó a ser fuertemente cuestionado.

Desde entonces distintos enfoques e ideologías comenzaron a formar nuevas referencias intelectuales de organización social. En la década de 1980, las insuficiencias del funcionamiento de la ciudadanía social aunada a la crisis del modelo keynesiano, originaron importantes críticas a los fundamentos de la ciudadanía en su conjunto, pero especialmente de la ciudadanía social. La revolución conservadora (y sus conceptos del individualismo, la recuperación de valores tradicionales propios de una visión muy conservadora de la vida social, el énfasis en el mercado como garantía de libertad y bienestar y la defensa de la sociedad civil como el locus privilegiado de la implicación cívica) constituyeron los ejes teóricos sobre los que se articuló un programa político e

⁸ El concepto de Ciudadanía Social es de Thomas Marshall, quien establece la ciudadanía social a partir de tres dimensiones: **1)** la ciudadanía civil, entendida como la libertad personal, libertad de expresión, derechos individuales; **2)** la ciudadanía política, que integra los derechos políticos de ejercer el sufragio y poder ser elegidos, y; **3)** la ciudadanía social, que refiere el derecho al trabajo, a pagar impuestos, entre otros. Esta teoría tiene varias críticas, la principal apunta a un pensamiento etnocentrista (inglés) y establecía que primero se daba la ciudadanía civil, después la política y por último la social; otra crítica señala un enfoque androcentrista. Se afirma que el funcionamiento de la ciudadanía social, institucionalizada en los estados de bienestar (europeos) de la posguerra, se sostiene en una supremacía clara de los derechos y carece de una verdadera teoría de los deberes, ya sean individuales o colectivos.

ideológico que ha transformado radicalmente los planteamientos en torno a la cuestión de la ciudadanía en las sociedades democráticas contemporáneas.⁹ Los protagonistas de este debate fueron, por una parte los liberales, encabezados por Rawls, Dworkin y Gauthier; por otra parte, los comunitaristas, como Arendt, Walzer, Taylor y Sandel. En síntesis, la perspectiva individualista o liberal plantea que la comunidad se constituye a partir de la cooperación para la obtención de ventajas mutuas, y que el individuo tiene la capacidad de actuar libremente. Por su parte, las visiones comunitaristas sostienen que los vínculos sociales determinan a las personas, y que la única forma de entender la conducta humana es referirla a sus contextos sociales, culturales e históricos. Desde una perspectiva normativa, los liberales sostienen que una sociedad justa no puede presumir una concepción particular del bien, sino que debe ajustarse a través del “derecho”, que es una categoría moral que tiene prioridad sobre la de “bien” (Rawls). Por su parte, los comunitaristas sostienen que las premisas del individualismo traen consecuencias moralmente insatisfactorias, tales como la imposibilidad de lograr una comunidad genuina, el olvido de algunas ideas de la vida buena que serían sustentadas por el Estado y una injusta distribución de los bienes.

Para Benedicto y Morán (2009), este desafío ideológico causó una importante repercusión. No se podría comprender el debate actual sobre ciudadano y Estado sin retomar las perspectivas de interpretación y análisis intelectual y político de aquellos tiempos.

La predominancia de los derechos sobre los deberes cívicos es un tema de debate sobre el funcionamiento de la ciudadanía. Cada vez más, se generan propuestas en las que el discurso, en lugar de centrarse en los derechos, lo hace en los deberes y obligaciones de los ciudadanos. Teóricamente esta tendencia inaugurada con el feroz ataque de la Nueva Derecha, a partir de los años 70, al denominado “consenso socialdemócrata” de posguerra en el cual se asentó el desarrollo de los Estados del Bienestar) acerca de la naturaleza de la ciudadanía, y de los derechos y obligaciones de los ciudadanos (que adquiere más fuerza desde las dos últimas décadas del siglo XX) se identifica como la “Tercera ola de la ciudadanía”. A ella ha contribuido también, ciertamente con otros énfasis, el “liberalismo

⁹ Un análisis en profundidad de las argumentaciones de la Nueva Derecha manifiesta las contradicciones -derivadas en buena medida de la dificultad de conciliar el extremo individualismo neoliberal con el comunitarismo tradicional de los conservadores- en su trascendencia sociopolítica a estimular un debate sobre cuestiones como el balance entre derechos y deberes o el desarrollo eficaz de los sistemas de bienestar social; sin embargo, se resalta la aportación y participación de los ciudadanos en los diferentes espacios de la vida social.

inclusivo” de la “tercera vía”, en su afán por “actualizar” los principios de la socialdemocracia y sintonizarlos mejor con los valores de mercado. En particular, con su idea de la “Concienciación ciudadana sobre la dependencia al Estado” que hizo hincapié en la concepción de responsabilidad individual.

Una gran variedad de tendencias ideológicas y políticas pueden englobarse en la noción de Nueva Derecha (neoliberales, neoconservadores, derecha libertaria, por ejemplo). De manera breve y abarcadora, se inscriben aquí las críticas, diagnósticos o propuestas cuyo denominador común sea una visión contrapuesta del ciudadano y el Estado. “El individualismo, la recuperación de valores tradicionales propios de una visión muy conservadora de la vida social, el énfasis en el mercado como garantía de libertad y bienestar y la defensa de la sociedad civil como el locus privilegiado de la implicación cívica constituyen los ejes en torno a los que se articula este nuevo programa político e ideológico que, de una forma u otra, ha transformado radicalmente nuestra forma de ver y plantear la cuestión de la ciudadanía en las sociedades democráticas contemporáneas” (Benedicto y Morán, 2009: 11). Esta perspectiva, introduce una transformación radical en el discurso sobre la ciudadanía. El tema principal (y la perspectiva de análisis) dejan de ser los derechos y se centra en las obligaciones. Para Benedicto y Morán (2009) su trascendencia sociopolítica radica en que ha estimulado un debate en diversos sectores políticos e ideológicos sobre cuestiones como el balance entre derechos y deberes, el desarrollo eficaz de los sistemas de bienestar social o, sobre la aportación y participación de los ciudadanos en los diferentes espacios de la vida social.

Como se observa, en la actualidad la noción de ciudadanía (y su funcionamiento) continúa sometida a un continuo proceso de redefinición que obedece a la modificación de los elementos institucionales, las prácticas políticas, los determinantes estructurales, las condiciones económicas, entre otros (Benedicto y Morán, 2009); y que al menos tiene dos facetas. Por un lado, el reconocimiento como ciudadanos de un conjunto de deberes y derechos de cada uno de los individuos de una sociedad. Por el otro lado, las dificultades de orden cultural, legislativo e institucional con que tales deberes, pero sobre todo tales derechos, pueden ser exigidos. El replanteamiento de la noción de ciudadanía, entre otros, manifiesta la imposibilidad de analizar su funcionamiento a partir de un modelo único. Frente a la dificultad de interpretar y definir este concepto tan complejo, este texto (sin dejar de reconocer la importancia de los niveles jurídico y político) se sirve de la perspectiva cultural que relaciona la ciudadanía con la participación en la vida pública de manera que implica la responsabilidad y capacidad de tomar decisiones, exige la existencia de un espacio público donde los individuos puedan tomar decisiones comunes. Esto

significa que “la idea de ciudadanía no debe ir ligada exclusivamente a los derechos individuales –sean éstos civiles, políticos o sociales–, sino que es necesario incluir, al mismo tiempo, aquellos vínculos capaces de unir a los ciudadanos con la comunidad: obligaciones o deberes cívicos, que constituirán lo que podríamos llamar la ‘estructura moral de la democracia’” (Camps, 1998: 14, en Bolívar, 2007: 20). En este contexto, la expresión de acciones ciudadanas se manifiestan, por ejemplo, en el impulso del aumento de las oportunidades de participación de los ciudadanos a través de nuevos canales (más allá de los institucionales) de expresión de demandas y necesidades, que llevaría a buscar una democracia más participativa. Bolívar (2007) en su definición de ciudadanía, al reconocer los derechos y las obligaciones de los miembros de una comunidad, delimita el concepto de ciudadanía como el conjunto de prácticas moralmente deseables para la revitalización de la democracia, “e implica educar en un conjunto de competencias cívicas, en tanto que ciudadano, con una metodología de debate y deliberación sobre los asuntos comunes” (2007: 18). Es síntesis, a pesar de la disparidad de enfoques y discursos, el concepto de ciudadanía y su funcionamiento trasciende a múltiples aspectos de la vida social. En este texto se considera la ciudadanía como un “proceso de construcción social” y no una realidad objetiva y predeterminada (Bárcena, 1997: p. 79), por lo tanto, las personas de la sociedad pueden ser formadas como ciudadanos, a través de programas educativos, pero no de forma exclusiva. La educación cívica no sólo requiere una escolarización formal, sino discusión, deliberación, debate y controversias públicas, disponibilidad efectiva de información fiable y otras instituciones de una sociedad libre (Dahl, 1999: 91-92, citado en Romero, 2012).

1. 1. 2. La noción de democracia

Desde finales del siglo pasado el proceso de globalización que internacionaliza los mercados financieros, entre otras consecuencias, ha transformado el proyecto histórico de gobierno liberal y socialdemócrata hacia uno neoliberal, al tiempo que ha modificado los fundamentos del desarrollo nacionalista, así como el llamado “estado de bienestar” en muchas regiones del mundo. Los efectos de la mundialización de las actividades económicas, además, han contribuido a la expansión de la desigualdad social. En el mismo sentido, y como resultado de la reducción del margen de acción de la política, y del incremento de la influencia de actores no legitimados democráticamente, se han provocado severas crisis de representación política, diversos cuestionamientos sobre la

viabilidad de un modelo político que satisfaga las necesidades sociales contemporáneas y en las últimas décadas se critica la calidad de la vida democrática.

En la actualidad, frente a los problemas que aquejan a las democracias en distintas sociedades (así sea en las más desarrolladas con una larga tradición de gobierno democrático, o en las que están en vías de desarrollo, o en las que acaban de experimentar procesos de transición), desde la ciencia política, pero también desde otros ámbitos, se debate la pertinencia de replantear la definición empírica y largamente dominante de la democracia fuertemente vinculada a los procesos electorales y a los partidos políticos (especialmente en cuanto a su idoneidad y sus expectativas). Cada vez más se centra en el planteamiento democrático del principio igualitario y que permite garantizar las libertades y modalidades de expresión de la sociedad. No se olvide que el concepto de democracia está en permanente tensión, es decir, “debido a su naturaleza bifronte: designa tanto un ideal normativo como unas realidades fácticas que sólo materializan parcialmente aquella aspiración. Por supuesto, no sólo brotan tensiones *entre* el ideal y sus plasmaciones “reales”, sino también –y con toda crudeza– *dentro de* cada una de esas dimensiones” (Romero, 2012: 257).

Desde la propuesta de la modernidad reflexiva, aparece una nueva dimensión de la política caracterizada por la repolitización de ámbitos hasta ahora excluidos del debate público, por la ruptura de barreras entre lo institucional y lo no institucional y por la apertura del escenario político a nuevos actores, tanto colectivos (movimientos sociales, grupos de ciudadanos, expertos, etc.) como individuales (Beck, Giddens y Lash 1997).

Giddens (2000) considera que no obstante la desafección política (los numerosos escándalos de corrupción y del amplio desinterés por la política partidista) el modelo democrático no está en cuestión. Salvo en una minoría de Estados, la democracia pluralista es hoy el ideal político universal. A pesar de la creciente importancia de las instituciones supra (y plurinacionales), la influencia cada vez mayor de los grupos de presión, interés u opinión y la agitación de las heterogéneas comunidades sub-estatales, la exigencia de una profundización democrática es común. Esta idea de profundización de la democracia se condensa en su concepción de “democratizar la democracia” que a grandes rasgos significaría una reorganización de los mecanismos de acceso y distribución efectiva del poder mediante la habilitación de medidas anticorrupción (como por ejemplo políticas de rendición de cuentas), reformas estructurales, y mayor participación ciudadana como resultado de la consolidación de culturas cívicas sólidas. En esta esfera se ubica la sociedad

civil (que incluye a la familia y a otras instituciones no económicas) como lugar para desarrollar actitudes democráticas.

Este autor considera fundamental evitar la limitación de las visiones democratizadoras (en cualquier ámbito) solamente a las estructuras de gobierno, es decir a nivel parlamentario, de partidos políticos o al nivel de Estado-nación; señala la importancia de plantearlas a nivel global, con una clara reivindicación de la postura cosmopolita. Para este autor, una actitud cosmopolita consiste en la tolerancia a la diversidad cultural y a la democracia; que se expande en el mundo gracias a la globalización, pero al mismo tiempo produce desconfianza e indiferencia hacia sus estructuras, especialmente por parte de los jóvenes. Ante esta actitud, reitera su idea de "democratizar la democracia" [...] mediante la transparencia, los jurados populares, los referendos electrónicos, la colaboración de los partidos con los movimientos sociales, el fomento de la cultura cívica, etcétera" (2000: 71). Esencialmente el proyecto cosmopolita en términos de Held (2000) aspira a especificar los principios y las medidas institucionales necesarios para poder exigir responsabilidad a las sedes y formas de poder que actualmente operan más allá del alcance de un control democrático (p.8).

Entre los retos que este autor sugiere para el siglo XXI para los ciudadanos es aprender a ser "ciudadanos cosmopolitas", es decir: "[personas capaces] de mediar entre tradiciones nacionales, comunidades de destino y estilos de vida alternativos" (Held, 2000: 8). Su función dentro de los sistemas políticos democráticos consistirá en "(...) expandir los horizontes del propio marco de referencia de significados y prejuicios" (ídem.). De otro modo: Held entiende que una comunidad política democrática implica una ciudadanía múltiple, así como instituciones que la reflejen. Como se observa, esta posición cosmopolita hace necesario el replanteamiento de la noción de democracia que este autor explica en dos vertientes o "un proceso de doble democratización" que consistiría en "una profundización de la democracia dentro de la comunidad nacional que implica la democratización de los Estados y las sociedades civiles en un periodo de tiempo determinado, unido a la extensión de formas y procesos democráticos por encima de los límites territoriales" (2000: 8).

La globalización contemporánea ha contribuido a la transformación del carácter y las perspectivas de la comunidad política democrática. "Ya no cabe identificar sin más el lugar del poder político efectivo con el gobierno nacional: el poder efectivo es compartido y pactado por instituciones y agentes diversos en los niveles estatal, regional e internacional, en muchos casos con un parco o nulo control democrático" (Romero, 2012: 272). Delinear

un ideal democrático presupone tomar en cuenta tanto una reproducción como una producción social consciente de normas e instituciones. El debate actual sobre la calidad de la democracia incluye, como se ha observado, otros elementos como la participación ciudadana, los canales para el ejercicio de la rendición de cuentas, la idea de un Estado de derecho, la calidad de la democracia, entre otros. Para Romero (2012: 258), la calidad de la vida democrática no descansa sólo en sus instituciones, sino también en el fomento de una cultura cívica sólida, que incluya [el] saber del ciudadano.

A este respecto, O'Donnell (1994) considera que lo relevante en un sistema de gobierno democrático es su calidad, incluso por encima del sufragio y de las reglas de los procesos políticos. Para este autor, los ciudadanos son la contrapartida individual de un régimen y de un estado democrático. Apunta que “el conjunto de derechos sancionados en las constituciones modernas protege y potencia a los ciudadanos [por lo tanto] el fundamento de la ciudadanía es la premisa de la autonomía de todos los individuos y, consecuentemente, de su igualdad básica” (p.12). Según su propuesta, una ciudadanía efectiva no se limita a votar sin coacción, sino que es una forma de relación entre ciudadanos y el Estado, así como de ciudadanos entre sí; en sus palabras: “[la ciudadanía efectiva] es una modalidad continua de relación, antes, durante y después de las elecciones, entre individuos protegidos y potenciados por su condición de ciudadanos” (O'Donnell, 1994: 13). Por su parte, Hagopian (2005) respecto a la calidad de la democracia, sostiene que ésta “(...) no sólo implica protección de las libertades, de los derechos básicos, de la supremacía del Estado de derecho y de una igualdad básica, sino también de gobiernos que rindan cuentas (*accountability*) ante otros agentes del Estado y ante los ciudadanos, que sean capaces de satisfacer (*responsive*) a las preferencias de éstos, que haya una competencia significativa por el poder y que los ciudadanos satisfechos participen en la vida política” (p. 89).

La vida cívica de las democracias avanzadas exige, de manera cada vez más evidente, una nueva configuración en la que el ciudadano (bien sea entendido en términos individualistas o bien en su condición de miembro de determinados colectivos) esté más presente, desarrolle actividades en entornos colectivos y que mantenga interacciones con las instituciones políticas. La individualización es un concepto difícil de definir con precisión por cuanto reenvía de manera casi inmediata a la idea de individualismo (propio de las posiciones neoliberales). Sin embargo, la individualización de la época de la modernidad reflexiva defendido por Beck, significa: “(...) en primer lugar, el proceso de desvinculación y, en segundo lugar, el proceso de revinculación a nuevas formas de vida de

la sociedad industrial en sustitución de las antiguas, en las que los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías (...). Expresándolo llanamente 'individualización' significa la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y de la compulsión de encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas; y también significa interdependencias, incluso interdependencias globales.

Mouffe entiende el concepto de ciudadanía como una forma de identidad política capaz de articular las demandas de las sociedades. Bajo una interpretación radical y plural de la libertad y la igualdad. Su concepto de política democrática radical, propone la profundización del principio democrático de igualdad, y con ello el cuestionamiento de las diferentes relaciones de dominación que existen en la sociedad.¹⁰ Con su concepto de lo político (entendido como la relación amigo-enemigo) reconoce el antagonismo potencial que existe en las relaciones humanas; y propone la creación de otro tipo de identidades políticas con las cuales sea posible la diferencia. De manera general, para esta autora, la tarea de la política es la creación de un orden donde la relación amigo-enemigo es transformada en amigo-adversario. Su propuesta de desarrollar una política democrática radical, que incluya las diferentes demandas de los grupos que luchan por la extensión del principio democrático de igualdad, exige delimitar el concepto de *identidad* para comprender el surgimiento del conflicto, la diferencia y la contingencia en la comunidad democrática radical. De acuerdo con Mouffe, la identidad se define como la relación nosotros-ellos; es decir, la creación de una identidad es posible mediante el establecimiento un "nosotros" delimitado de un "ellos", puesto que sin el "otro" no sería posible la identidad, ni tampoco sería posible aceptar la diferencia y la pluralidad como fenómeno de la vida humana. Ahora bien, lo que exige una democracia radical es liberar a ese "nosotros" de supuestas esencias histórico-culturales y reconocernos iguales no sólo del "similar", sino también de la persona del otro en su alteridad.

Finalmente se retoma la propuesta de Morlino para quien existirá calidad en la democracia cuando los gobiernos comiencen a legitimarse con una adecuada aplicación de una política de reciprocidad entre las acciones de gobierno y las demandas de la sociedad civil, que garantice que las formas específicas de reconocimiento e implementación de los

¹⁰ Una de las principales críticas a su radicalización de la igualdad es que ésta no implica la eliminación de la desigualdad, por el contrario, una de las tareas de la política democrática es legitimar el conflicto político, para dar paso a las diferentes interpretaciones de los principios democráticos liberales: la igualdad y la libertad.

derechos se funden siempre bajo las garantías de libertad e igualdad.¹¹ Mientras el paradigma de la democracia estatal deviene notoriamente insuficiente, todavía no hemos creado instituciones globales que permitan a una ciudadanía múltiple y planetaria regular esa globalización.

En este trabajo se pretende establecer una noción de democracia, como lo hace Cortina (2003), es decir como una construcción simbólica o como “un proceso de construcción permanente, que plantea la búsqueda de los principios y valores que la conforman: el principio de la igualdad intrínseca de todos los miembros de la comunidad política y el principio de la autonomía personal” (411-412). En palabras de Romero: “(...) la democracia no es un destino alcanzado, sino una forma de caminar con los demás” (2012: 258), sin una meta prefijada. Entender el concepto de democracia como una representación socialmente construida exige una observación en función de un gran número de valores de constitución diversa: moral, política, ética y social que orientan las acciones cotidianas de los individuos, quienes a la vez la fundamentan.

1. 2. El Currículum de *Educación para la Ciudadanía* como fenómeno cultural

Desde la sociología de la educación se otorga gran relevancia a la contextualización de la acción educativa y a las relaciones de fuerza que actúan en su entorno. Esta disciplina trata de señalar los factores sociales, políticos, económicos y culturales que afectan el proceso de enseñanza. Considera que las escuelas desarrollan una función que supera la mera “(...) enseñanza de la escritura, la lectura y la aritmética (Tyack, 1966, 2003; Butts 1980)” en Suárez y Ramírez, 2010: 173), y señala que a través del currículo escolar, orientan a los alumnos en valores y normas “que les allanen el camino para convertirse en miembros válidos de sus sociedades nacionales” (ídem.). En otras palabras, el currículo escolar (en términos generales, pero también aquel diseñado específicamente para orientar la formación ciudadana) puede ser considerado como un importante mecanismo de socialización política. En términos de Suárez y Ramírez: “el contenido impartido en las escuelas refleja supuestamente el carácter nacional y los prerequisites para la participación en una sociedad nacional” (2010: 173).

¹¹ Esta información fue tomada de la transcripción de una entrevista realizada a Leonardo Morlino por David Gómez Álvarez para Iteso Magis, consultada en 2009.

Para Beltrán, Hernández (2009), ser conscientes de la realidad social que rodea el mundo de la educación (...) es la base de una actitud consciente y responsable ante el reto que supone la transmisión de la cultura. En la teoría sociológica, las teorías de la reproducción insisten en el papel de las instituciones educativas como reproductoras del orden social.¹² Específicamente las corrientes de investigación con esta perspectiva de reproducción, enfatizan en la educación las funciones de dominación y de mantenimiento de las desigualdades que cumplen los centros de enseñanza; sostienen que “(...) estas instituciones suelen fracasar a la hora de distribuir equitativamente los bienes culturales y que, al final, su función principal es la legitimación de las relaciones de clase” (Beltrán y Hernández, 2009). Entre los modelos que incluyen el paradigma de la reproducción, están por ejemplo la propuesta de Bernstein (1988) quien describe al papel que juegan los códigos lingüísticos en la distribución de desigualdades sociales. Además, para el análisis de las relaciones entre individuo e instituciones educativas, es de resaltar la obra de Foucault, quien observa las instituciones modernas como centros de poder. Considera que éstos actúan sobre los cuerpos individuales disciplinando los movimientos, los gestos, las cadencias, para acompañarlos a los ritmos monótonos y repetitivos de la institución.¹³

De los centros de poder, la escuela –en todas sus etapas educativas– tiene un papel privilegiado en el proceso de modelación corporal y normalización social. Destaca también la propuesta de Bourdieu, quien otorga gran importancia a las estructuras simbólicas frente a las materiales. Dota de gran centralidad a la cultura como un instrumento de distinción y jerarquización de las sociedades humanas, por lo que considera la educación como un campo fundamental para comprender la distribución de las distinciones y desigualdades sociales; ya que los centros educativos “son las principales instituciones dedicadas a la distribución de estatus y privilegio en las sociedades contemporáneas” (Beltrán y Hernández, 2009: 98); es decir, son espacios que constituyen y transmiten los

¹² En estas teorías se observa la fuerte influencia de Durkheim y su concepción de la sociedad como una realidad externa que tiene una influencia determinante sobre el individuo, así como la de Marx y su teoría de la dominación.

¹³ Es de recordar que para Foucault, el disciplinamiento no es sólo de los cuerpos (especialmente en el capitalismo), sino también de las almas, a través de esas ramificaciones del poder que se inscriben en los sistemas de razonamiento, en el lenguaje cotidiano, en el sentido común, por ejemplo. Para ser exactos, a Foucault le interesaban los procesos de disciplinamiento y vigilancia que acompañan el pasaje del capitalismo agrario al industrial: de qué modo se domestica a los cuerpos de los campesinos para convertirlos en mano de obra fabril; de qué manera se recluye a los sujetos que escapan a la norma (delincuentes, locos) y qué dispositivos se configuran para vigilarlos. De allí que se haya centrado en aquellas instituciones como la cárcel, el manicomio, la fábrica y, sólo en un sentido menor, la escuela.

llamados “sistemas de clasificación simbólicos”, o las formas de entender y explicar el mundo que legitiman el orden social existente.

La legitimación ideológica es una forma de justificación, sin embargo no es un proceso automático, y precisa de sistemas o instituciones como los medios de comunicación masivos, el sistema político o el educativo, siendo éste último, el central para este trabajo.¹⁴ No obstante el reconocimiento de la simplificación del análisis de los medios de legitimación por separado, este trabajo se detiene exclusivamente en la observación teórica de la función legitimadora del sistema educativo, sin olvidar la importancia de la interrelación entre éste y otros medios como agencias de transmisión de información que proporcionan apoyo a determinadas élites, o políticas económicas, y que en conjunto resultan el mecanismos de cohesión social. Para Durkheim, la educación permite interiorizar las normas sociales que contribuyen al funcionamiento de la sociedad.

Por su parte, Passeron (1977) establece que los sistemas educativos, junto a otras instituciones sociales “contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales y económica de generación en generación” (Giddens, 2006: 665). Es decir, mediante la educación formal se refuerzan “las variaciones de los valores y perspectivas culturales asimilados en los primeros años de vida; cuando los niños dejan la escuela, esta asimilación tiene como efecto limitar las posibilidades de unos y facilitar las de otros” (ídem.). Así, la función legitimadora del sistema escolar consiste fundamentalmente en la transmisión de determinados contenidos e informaciones, en la que predominan “las ideas de los blancos de clase media-alta, mientras que apenas se dedica atención a las de las minorías” (Kerbo, 2001: 209). Es en la escuela donde los alumnos son socializados para aceptar los valores y las instituciones dominantes de su sociedad.

Para Bourdieu, “los sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales de un modo que no se corresponde directamente con la distribución desigual del capital económico” (en Beltrán y Hernández: 112). Afirma que el campo educativo es muy

¹⁴ Para Bobbio el advenimiento del positivismo jurídico modificó el planteamiento teórico de la legitimidad, ya que los teóricos se centraron en las razones de la eficacia de la que deriva la legitimidad, es decir, “(...) se dejó de lado la concepción en la que se consideraba derecho solamente al que está puesto por las autoridades delegadas para ello por el mismo ordenamiento y por el hecho eficaz de otras autoridades previstas por el propio ordenamiento” (2001: 124). En este contexto surgió la teoría de Weber, que según Bobbio “define el poder legítimo como aquel que logra determinar el comportamiento de los miembros de un grupo social emitiendo mandatos que son obedecidos habitualmente en cuanto su contenido es tomado como máxima de la conducta (2001: 126).

relevante debido a su capacidad para conferir capital cultural sobre los participantes y el proceso educativo no puede entenderse aislado, porque se desarrolla siempre en el ámbito de campos sociales específicos.¹⁵ Los campos políticos y económicos ejercen una gran influencia sobre el funcionamiento del campo educativo, produciendo una escisión en diferentes sectores (Bourdieu, 2008). Por otro lado, está el “habitus” o disposiciones duraderas, que condicionan las opciones personales dentro del campo y que depende de la acumulación de diferentes variedades de “capital” (ídem).¹⁶

Foucault y Bourdieu, aunque se alejan del determinismo estructural, acentúan el papel de las estructuras sociales. Mientras que Gramsci (teórico de la resistencia) insiste en la importancia de la acción individual, como elemento determinante en la formación de las estructuras sociales. Su concepción de poder es muy diferente a la de Marx; para él no existe dominación de clase en un sentido estricto, es decir, el control de la minoría sobre la mayoría a través de los medios de producción; “lo que se observa es un proceso de construcción hegemónica, donde los grupos aspirantes a dirigir la sociedad tienen que presentar un proyecto hegemónico que, de alguna manera, satisfaga las demandas del resto de los grupos.” (Beltrán y Hernández, 2009: 114). En la teoría de la hegemonía de Gramsci¹⁷ “la clave está en el control del mundo de la cultura y en la presentación de proyectos hegemónicos (grandes ideologías o visiones del mundo) que sean aceptables para la mayor parte de la sociedad civil” (ídem.). De manera muy sintética es posible afirmar que el interés principal del modelo de la reproducción en el ámbito de sociología es comprender el funcionamiento de las instituciones que imponen determinadas pautas de conducta sobre el individuo.

¹⁵ Siguiendo a Beltrán y Hernández (2009), un “campo” en términos de Bourdieu es un espacio social que tiene una estructura, una jerarquía y una lógica de funcionamiento que lo diferencian de otros ámbitos de la sociedad.

Para mayor información se sugiere consultar: Beltrán, J. y Hernández, F. (coordinadores) (2009) *Sociología de la Educación*. Madrid: McGrawHill.

¹⁶ Para Bourdieu, un capital es un recurso que nos permite actuar en la realidad social. Los distintos recursos o capitales son reconocidos socialmente y pueden intercambiarse entre ellos; se identifican, entre otros, el «capital económico», que depende del dinero y las propiedades, o el «capital cultural», que se sustenta en los conocimientos y habilidades del individuo. El capital cultural puede medirse de diferentes formas, y su distribución, según Bourdieu, tiene un papel esencial en la reproducción de las estructuras sociales y las relaciones de poder. Cada campo social puede identificarse por la posesión de un recurso o capital específico que los miembros tratan de acumular y monopolizar.

¹⁷ La noción “hegemonía” se basa en un proceso de negociación entre las elites y la sociedad civil, en el cual son inevitables las concesiones de los aspirantes al poder. Para mayor información, se sugiere consultar: Beltrán, J. y Hernández, F. (coordinadores) (2009) *Sociología de la Educación*. Madrid: McGrawHill

La perspectiva de la sociología de la educación otorga gran relevancia a la acción educativa y a las relaciones de fuerza que giran a su alrededor. Sin embargo, en los últimos años las llamadas teorías de la reproducción han sido cuestionadas por su insistencia en la dominación social, y por reducir la capacidad que tienen las personas para resistir estas formas de control social y actuar de una forma autónoma y creativa. Para algunos autores como M.W. Apple, A. Hargreaves, S. J. Ball, H. Mehan y P. Willis, el control de las instituciones educativas sobre el individuo no es definitivo, sino que el orden social depende de la negociación constante entre los diferentes agentes implicados. Sus teorías y modelos llamados de la resistencia enfatizan las diversas maneras en las que el individuo puede reaccionar ante la autoridad escolar, como por ejemplo el fenómeno denominado cultura contra escolar que cuestiona el paradigma educativo que promete el ascenso social a través de la obediencia, la docilidad y el sometimiento al canon cultural oficial.

En esta ocasión, al pretender llevara cabo un análisis de los elementos que componen el currículum de *Educación para la Ciudadanía* en España y México, como significados que reflejan los paradigmas culturales dominantes que los proponen, se considera necesario reconocer la presencia de un componente ideológico político subyacente en el proyecto educativo; por lo tanto, el modelo de pensamiento que se utiliza se encuentra más cercano al modelo que se describió en primer lugar.

Desde la mitad del siglo XX, como consecuencia del amplio desarrollo del sistema económico capitalista, a través de la educación comenzaron a formar “cuadros sociales” adecuados para la reproducción y el mantenimiento de ese sistema de producción. Es decir la función Educativa del Estado se sometió a las necesidades del sistema productivo y éste asumió la tarea de reproducción cultural y social (Delgado, 2002: 409). El diseño de un currículum específico contribuyó a legitimar una determinada ideología con principios y valores precisos. Sobre esto, Torres expresa:

“Es así como la civilización positivista logra poseer la naturaleza jerárquica e ideológica del conocimiento, el Estado es el único capaz y responsable a la hora de hablar del currículum con sus postulados que denotan la concepción del mundo y se expresan en producto, eficiencia, utilidad, optimización instrumentalista, rentabilidad y tecnología, como las razones de corte instrumentalista” (1999: 35).

Así, para identificar la función de la educación en la formación de las sociedades contemporáneas es necesario ser consciente de los objetivos (y las consecuencias sociales) que tiene la enseñanza como una forma de transmisión de la cultura.

De todo lo anterior se deduce que el currículum escolar es un instrumento simbólico con capacidad de hacer sostenibles determinadas relaciones de dominación. Es decir, es una herramienta que de manera implícita y explícita significa “la razón de la sociedad y la persona que se aspira a alcanzar, a partir de la educación oficial institucionalizada” (ídem: 410). Para Da Silva, el currículo es un proyecto socializador “que agrupa diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales” (Da Silva, 1998: 37). Estos componentes culturales, además de los conocimientos del saber elaborado y formalizado, se impartirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tienden a reflejar un proyecto educativo en un contexto sociopolítico determinado. Es sus palabras:

“En las perspectivas humanistas y cualitativas el sistema educativo se construye en una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la sociedad y el desarrollo particular las nuevas generaciones” (1998:92).

Analizar el currículo escolar implica considerar ideas, asunciones, compromisos y conflictos, relacionados entre sí de manera poco clara, pero que el conjunto reflejan su importancia como elemento regulador en el proceso de producción, reproducción y distribución del saber. Como se ha manifestado con anterioridad, este texto pretende ser un sencillo ejercicio de carácter interdisciplinario de exploración de las formas de producción y difusión de los significados contenidos en el currículum de *Educación para la Ciudadanía* en España y en México con funciones sociales específicas en el proceso de transmisión de cultura. Para llevar a cabo esta observación, se emplea la propuesta metodológica de Thompson, quien reformula el concepto de cultura de Geertz, de manera que pueda referir al carácter simbólico de la vida social; con lo cual se le otorga un papel fundamental en el análisis social. Así, su concepto de fenómeno cultural alude “a los patrones de significado incorporados a las formas simbólicas que se intercambian en la interacción social” (1998: XXIV). A partir de la concepción simbólica de la cultura, Thompson desarrolla un enfoque constructivo para el estudio de los fenómenos culturales que, en sentido amplio, constituye un ejercicio de reflexión sobre los fenómenos culturales como el estudio del mundo socio-histórico en tanto campo significativo. Este autor formula lo que llama la *concepción estructural de la cultura* que se centra en el análisis de la construcción significativa y de la construcción social de las formas simbólicas, en relación con los contextos sociales estructurados en los cuales se producen y reciben, ya que estas expresiones generalmente son producidas por sujetos ubicados en espacios históricos y

sociales determinados; por lo tanto éstas reflejan de diferentes maneras los rasgos de las condiciones sociales en que fueron producidas.

Es de destacar que los contextos sociales tienen estructuras propias muy particulares: los campos de interacción, en los que se puede incluir una subdivisión entre recursos o “capital”; y las reglas, convenciones y esquemas. Thompson utiliza el término campo de interacción para referir los diferentes tipos de recursos que tienen los individuos para alcanzar sus objetivos particulares; entiende las instituciones sociales como los conjuntos específicos y relativamente estables de reglas y recursos, junto con las relaciones sociales que son establecidas por ellas y en ellas; y finalmente establece la estructura social en referencia a las asimetrías y las diferencias relativamente estables que caracterizan a los campos de interacción y a las instituciones sociales. Resalta que en el plano de los campos de interacción, de las instituciones y de la estructura social es donde se ubica la capacidad que faculta o habilita a algunos individuos para tomar decisiones, seguir objetivos o realizar intereses (Thompson, 1998: 225). Por lo que, de cierta forma, éstos contribuyen a mantener las desigualdades en la distribución de los recursos y las oportunidades, mediante la construcción de las condiciones sociales específicas en que se desarrollan dichas acciones e interacciones. Es decir, circunscriben el marco en que se realizaran los ejercicios del poder. Para Thompson, las relaciones de dominación surgen cuando las relaciones de poder son sistemáticamente asimétricas; emergen cuando algún individuo (o un grupo de ellos) detenta el poder de una manera durable que excluye, “[...] y hasta cierto grado significativo, [y que] se mantiene inaccesible a otros individuos o grupos de individuos, sin considerar las bases sobre las que se lleva a cabo tal exclusión” (1998: 226).¹⁸

Cabe recordar que en la concepción estructural de la cultura, Thompson enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados. Por lo tanto, el análisis de los fenómenos culturales implica precisar los contextos y las estructuras sociales en que son producidos y la interpretación de las formas simbólicas.

Dentro de esta concepción estructural de la cultura destacan cinco características o aspectos que intervienen en la construcción de las formas simbólicas y que pueden ser

¹⁸ Es importante señalar que para Thompson ciertas estrategias (construcciones simbólicas) se relacionan típicamente con algunos modos en circunstancias particulares, pero que también pueden funcionar de otras maneras. El autor reconoce que estas formas no son únicas y que no siempre operan de manera independiente, sino que se pueden traslapar y reforzar entre sí. Para mayor información se sugiere ver *Ideología y cultura moderna*, 1998 p. 97.

llamadas modalidades de transmisión cultural. No es el propósito de este apartado (sí es pertinente en la sección tres de este trabajo) clasificar las modalidades de transmisión cultural de los fenómenos ideológicos, por lo que no se incluyen, basta establecer las formas simbólicas como fenómenos significativos en contextos estructurados y el análisis de la cultura como el estudio de las formas simbólicas. Así, con la idea de tratar de desvelar algunos de los intereses e iniciativas de variados agentes económicos y políticos en la delineación de los mapas curriculares de la *Educación para la Ciudadanía* en España y en México, este texto se sirve de la noción de forma simbólica tal y como lo hace Thompson (1998), es decir como interacción entre el significado y poder en condiciones específicas de la vida social. En palabras del autor: expresiones de un sujeto para un sujeto, quien al interpretar la forma simbólica, la recibe como la expresión de otro sujeto, y por ellos su significado depende de una gran variedad de factores. Este autor, define las formas simbólicas como “la amplia gama de acciones y lenguajes, imágenes y textos, que son producidos por los sujetos y reconocidos por ellos y por otros como constructores significativos” (1998: 89). Estas expresiones generalmente son producidas por sujetos ubicados en espacios históricos y sociales determinados; por lo tanto éstas reflejan, de distintas maneras, los rasgos de las condiciones sociales en que fueron producidas.

Thompson usa el término “poder simbólico” para nombrar la capacidad de intervención en el curso de los eventos “para influenciar la acción de otros, mediante la producción y transmisión de formas simbólicas” (1998: 17). Para este autor existen cuatro tipos diferentes de manifestación de poder: poder económico, político, coercitivo y simbólico; así como sus recursos e instituciones paradigmáticas. Este trabajo retoma su propuesta sobre el poder simbólico que refiere a la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas, mediante las instituciones culturales (iglesia, escuela, universidades, industrias mediáticas, por ejemplo).

2. EL CURRÍCULO DE *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA*: EFECTO DE SU CONTEXTO GLOBAL

Introducción

Observar las definiciones (implícitas y explícitas) de las nociones ciudadanía y democracia en el currículo de *Educación para la Ciudadanía*, como formas simbólicas y principios rectores de los elementos que justifican dos mapas curriculares dentro de los programas oficiales de Secundaria precisa el conocimiento de los tejidos (político y social) en que han sido elaborados. El análisis de las formas simbólicas no puede llevarse a cabo de forma aislada, como si fuera una entidad consistente y autónoma en sí misma; por el contrario, ha de estudiarse en referencia a la coyuntura sociocultural en la que se inscribe y respecto a la cual se autodefine. Aunque este apartado no constituye un análisis de los contextos en que se delimitan los programas de estudio que pretenden formar a los alumnos en competencias ciudadanas de España y México, sí se propone hacer un reconocimiento de la coyuntura que rodea los discursos que forman el corpus de estudio de este trabajo. Así, se presentan brevemente las características de los sistemas educativos en el nivel de educación básica de España y México, otorgando especial atención a las relaciones dinámicas entre los actores internacionales y nacionales que tienden a determinar el curso que toman las propuestas administrativas de los currículos oficiales, para tratar de repasar el contexto nacional y supranacional que permitirá identificar los agentes institucionales que inciden en un determinado diseño del currículum de *Educación para la Ciudadanía*. En síntesis, se pretende esclarecer la relación que existe entre los contenidos de los programas de estudio y su contexto de producción, como conjunto de representaciones sociales que regulan las interacciones sociales.

2. 1. La globalización como contexto del currículum de *Educación para la Ciudadanía*

La globalización es un fenómeno multidimensional, “(...) que trasluce un giro general en la organización de la actividad humana y un desplazamiento del poder hacia pautas transcontinentales o intrarregionales. [...] Dicho cambio puede adoptar formas distintas y seguir trayectorias diversas a través del espacio económico, político o de otra índole”

(Held, 2000; 6). Por su parte, Beck (2008) considera que la globalización es un conjunto de procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios. Para este autor, la singularidad del proceso de globalización radica actualmente en la ramificación, densidad y estabilidad de las recíprocas relaciones regionales-globales empíricamente comprobables.

Mientras que para Giddens la globalización, entre muchas otras cosas, es un “(...) efecto de una revolución en las telecomunicaciones que ha creado una audiencia global e innumerables redes de intercomunicación especializadas” (2000: 28). De esta delimitación teórica, resalta su anuncio del advenimiento de una nueva era por efecto del proceso de globalización en que la “(...) se ha hecho virtualmente imposible plantear cualquier traba a los mercados que operan con intangibles, especialmente los financieros y tecnológicos”. Las reflexiones sobre los efectos de la globalización han suscitado plantear ideas acerca de los riesgos derivados de la mayor complejidad de los entramados institucionales en los que proliferan cada día más las consecuencias inesperadas e indeseadas de la globalización. Como ejemplos pueden citarse los daños medioambientales, la paulatina desaparición de las culturas indígenas y el incremento de la desigualdad social y económica a escala planetaria. Giddens establece la noción de “riesgo manufacturado” como una problemática política “(...) que entraña la decisión de arriesgarse a sufrir consecuencias imprevisibles a cambio del logro inmediato de ventajas económicas” (2000: 36). Es decir, aunque existen riesgos universales, los efectos de la globalización no evolucionan de manera similar. Los riesgos son mayores para los países emergentes que sean incapaces de democratizar sus instituciones (no solo de gobierno); además, al ser países con economías dependientes de los precios de los hidrocarburos, con insuficiente soberanía alimentaria, en los que proliferan conflictos armados, este proceso de globalización pueden causar daños mucho mayores que cualquier oscilación de los tipos de cambio que, a su vez, sería otra consecuencia de esa interrelación financiera que constituye una de las muchas caras de la globalización.

Como se ha mencionado, la globalización de la economía y de los riesgos, así como las tendencias a crear asociaciones transnacionales proliferan por todo el mundo, permean y modifican los sistemas y mecanismos económicos, y políticos e incluso han permeado en la estructuración de las industrias culturales. Esta situación, ha estimulado procesos de “homogeneización cultural”, como ejemplos destacan la uniformización de la oferta de mercancías –no sólo tangibles, sino también ideológicas–, y el replanteamiento de ciertos

usos y tradiciones locales e incluso nacionales, como el término de “identidad cultural y nacional”, así como la reformulación de los discursos sobre los Estados–nación, la noción de frontera y de ciudadanía nacional, ciudadanía responsable, que manifiestan que el comportamiento social se está transformando. Para Ramírez, Meyer y Min Wotipka, la globalización “ha convertido las fronteras y las solidaridades nacionales en un problema al crear patrones transnacionales de desarrollo nacional y competencias, y valorizar identidades subnacionales y una diversidad poliédrica.” (2010: 181)

Evidentemente, el acelerado proceso de globalización también afecta al ámbito educativo. Por ejemplo, la idea de *Educación para la ciudadanía* se ha modificado en cuanto a contenidos, alcances y prioridades. Para Ramírez, Meyer y Min Wotipka:

“Estos cambios llevan a un cambio de énfasis y subrayan la centralidad del estudiante como persona que aprende, en lugar de un simple objeto pasivo de los esfuerzos de socialización. Además, promueven representaciones de las sociedades nacionales que reconocen y valoran explícitamente los grupos supranacionales y subnacionales y sus aportaciones al bienestar del país y del mundo” (2010:181).

Actualmente, numerosas políticas educativas incluyen la *Educación para la Ciudadanía* en sus agendas de reforma curricular; sin embargo, el incremento de la colaboración entre instituciones educativas estatales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el caso de España, y Secretaría de Educación Pública en México) con otros organismos supranacionales ha provocado dependencia hacia éstos últimos y ha alejado a estos programas de las condiciones y necesidades locales. Por ello, es importante destacar, como lo hacen Meyer y Ramírez que los puntos clave de la educación se construyen alrededor de significados estructurados, creados y modificados en los niveles nacional y mundial (2010: 8). Para estos autores: “los significados globales pueden variar en cuanto a interpretación de un sitio a otro, pero siempre ejercen su influencia, actúan como factores de estandarización y ejercen de prismas legitimadores de las aspiraciones locales de autoridad educativa” (ídem.). Así, las modificaciones del currículo escolar a través de la historia, pueden ser observadas como resultado de acuerdos a nivel internacional. En otras palabras, las categorías culturales presentes en los programas educativos son de carácter supranacional; incluso “(...) categorías curriculares, con sus representantes profesionales, se estructuran también globalmente” (Meyer y Ramírez, 2010: 9).

La presencia de la llamada *Educación para la ciudadanía* en los programas educativos de muchos países, o cuando menos en las agendas de los organismos multilaterales como UNESCO, OCDE, Consejo de Europa, Organización de Estados Iberoamericanos, entre otras responde a negociaciones y a acuerdos supranacionales. En otras palabras, estos organismos, en la actualidad, son los principales productores de las “retóricas compartidas” que envuelven por doquier las políticas educativas, y, en muchos casos, los inspiradores –cuando no incitadores– directores o indirectos de esas políticas, que implican una contradicción, ya que promueve la educación de una ciudadanía global desde un espacio en el que una de las premisas es que la escolarización es la formación de ciudadanos nacionales. Para Suárez y Ramírez (2010: 155): “La educación cívica, materia que antaño ocupaba un lugar curricular preferente a la hora de impartir ciudadanía nacional, sirve hoy para enseñar ciudadanía global y ha incorporado un discurso de derechos humanos que va más allá de las fronteras estatales”.

2. 2. España: el contexto institucional del currículum de *Educación para la Ciudadanía*

Como efecto de la globalización se han producido cambios en ámbitos económicos y políticos que en Europa han llevado a una de las principales interconexiones regionales, en donde cada vez es más común observar que las entidades públicas y privadas se implican en la toma de decisiones más allá de la esfera nacional. Hoy en día la Unión Europea enfrenta problemáticas comunes ante las que precisa un soporte educativo que le permita fomentar conciencias cívicas y democráticas comunes. La creciente apatía social y política, la falta de confianza en las instituciones de gobierno, el aumento de casos de corrupción, de racismo, de xenofobia, de nacionalismo violento, son factores que amenazan la estabilidad y consolidación de sociedades democráticas. La región ha identificado la necesidad de desarrollar un soporte educativo que le permita fomentar conciencias cívicas y democráticas; entre otras ha reelaborado la noción de la ciudadanía europea, para fomentar una educación para la ciudadanía. Por ejemplo en 2005, el Consejo de Europa celebró el Año Europeo de la Ciudadanía bajo el eslogan “Aprender a vivir la democracia”. Se llevaron a cabo numerosos encuentros, seminarios y actividades en los que se debatió sobre la educación del ciudadano europeo.

Esta asignatura (aunque con nombre diferentes) surgió de los programas tradicionales de Educación Cívica o Instrucción Cívica, pero en la primera década de este siglo ha cobrado gran importancia y despertado mucho interés en el Consejo de Europa y

sus Estados miembros. Desde entonces se ha profundizado en su debate y cada vez más, nuevos socios se desempeñan como sus promotores a nivel político. Uno de los objetivos fundamentales es la “promoción de una cultura democrática, respetuosa de los derechos humanos” (O’Shea, 2003). Busca que las personas sean capaces de desarrollar el proyecto colectivo de crear comunidades; para lo que intenta reforzar la cohesión social, la comprensión mutua y la solidaridad. Por otro lado, en su calidad de iniciativa educativa, “se dirige a todas las personas”, independientemente de su edad o papel en la sociedad. Esto significaría que el conjunto de prácticas y actividades que la integran, y su alcance rebasa el ámbito escolar y que es un proceso de aprendizaje permanente.

En 2002, el Consejo de Europa recomendó a todos los estados miembros de la Unión Europea la integración de *Educación para la ciudadanía* en sus planes de estudios de los niveles de educación primaria y secundaria.¹⁹ Es decir, se incluyeron como objetivos de los sistemas educativos, el velar por la promoción, entre la comunidad escolar, del aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación del Consejo de Ministros del Consejo de Europa (2002). La Educación para la Ciudadanía Democrática, como lo plantea el Consejo Europeo, pretender ser un proceso educativo que aspira a ser una “mejor práctica”. De hecho, una parte fundamental de la Educación para la Ciudadanía Democrática es la participación, porque es un elemento necesario para fomentar y reforzar una cultura democrática basada en la sensibilización respecto a valores fundamentales compartidos (como pueden ser los derechos humanos y las libertades, la igualdad a pesar de las diferencias y el Estado de Derecho) y el compromiso con ellos. Así, pretende poder a disposición “oportunidades permanentes de adquisición, aplicación y difusión de conocimientos, valores y capacidades relacionados con los principios y procedimientos democráticos en una gran variedad de entornos de enseñanza y aprendizaje formales y no formales” (O’Shea, 2003).

Desde entonces, con enfoques diferentes, se incorporan a los planes de estudio, asignaturas que se proponen la mejora de los conocimientos y las capacidades para la enseñanza de habilidades ciudadanas y democráticas. En países como Bélgica, Suecia,

¹⁹ El Consejo de Europa define la *Educación para la Ciudadanía* como “el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad”. Para ampliar la información puede consultarse el documento: Proyecto de Educación para la Ciudadanía del Consejo de Europa disponible en: <http://www.oei.es/valores2/055ES.pdf>

Italia y Alemania esta materia es transversal (*cross curricular*, en inglés); y en otros, como Francia e Inglaterra, es una materia específica en la secundaria; pero en todos esos países es un tema al que las autoridades educativas prestan mucho interés (Cifuentes, 2006). Como se observa, desde hace varios años, en los sistemas educativos europeos existen áreas abocadas a diseñar los programas de educación para la ciudadanía, siguiendo tanto las recomendaciones internacionales como sus propios mandatos constitucionales. Sin embargo, esto sigue representando un importante desafío, por ejemplo en la Unión Europea solamente dos países –Reino Unido (en concreto Inglaterra) y Eslovaquia– se ofrece formación para futuros profesores especializados en los programas de formación inicial del profesorado.

Como punto de partida, para la comprensión del concepto de *Educación para la Ciudadanía* en el contexto europeo se retoma el Informe Delors elaborado a petición de la UNESCO (2008) que plantea que entre las metas de este tipo de educación debe estar la capacitación de los individuos tanto para ser individuos “autónomos” (“aprender a ser”) en la esfera pública (herencia liberal ilustrada) como para vivir con aquellas “virtudes cívicas” necesarias para asumir y profundizar la democracia (“aprender a vivir juntos”). Su trascendencia reside en la intención de buscar soluciones a las problemáticas de la educación en el siglo XXI. Destaca la importancia de promover un desarrollo igualitario y más humano de las personas y de la sociedad, basada en valores universales como la paz y la solidaridad, como principios sustanciales para el ejercicio y práctica del derecho en las escuelas. Además, se retoma la definición que del término *Educación para la Ciudadanía* hace la Comunidad Europea en su Glosario de términos de Educación para la Ciudadanía Democrática 2001 – 2004. Allí se plantea que la Educación para la Ciudadanía Democrática es un asignatura que pretende “hacer hincapié en la experiencia individual y la búsqueda de prácticas destinadas a promover el desarrollo de comunidades comprometidas con las relaciones verdaderas” (O’Shea, 2003). Por lo tanto, sus contenidos en teoría afectarían al individuo y a sus relaciones con los demás, ayudarían a la creación de identidades personales y colectivas, y reflexionarían en torno a las condiciones de la vida en comunidad, entre otros muchos aspectos.

La Constitución española, respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, establece en su artículo 27.2 que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración

Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España. Para Cifuentes (2006) en España, los valores y las actitudes que dieron sentido a la educación cívica y ética se introdujeron con la LOGSE de 1990; es decir, el concepto de educación para la ciudadanía que se explicita en esa ley refiere como fundamental la transversalidad en la totalidad del sistema educativo. Para esta autora, la idea de transversalidad deriva de la tradición educativa y moral española de la “Institución Libre de Enseñanza” que, como estableció su fundador Francisco Giner de los Ríos en 1876, vincula la educación de la ciudadanía a los ideales de una ética laica, de valores como la libertad, la igualdad y la justicia, la tolerancia positiva, la neutralidad del Estado ante las religiones y su aprecio por todas las tradiciones morales y religiosas.

Siguiendo por lo tanto las directrices marcadas por la Unión Europea, en España, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (LOE)²⁰ incluyó esta materia dentro del currículo escolar en los niveles de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato para el curso escolar 2007/08,²¹ respetando la estructura y la organización del sistema educativo como lo determina la LOE. Esta inclusión estuvo precedida por debates y discusiones en torno al interés y contenidos de la misma, integrados en dos libros elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia: *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, de 2004, y *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate*, de 2005. Allí se recogieron los resultados de la discusión, que incluyó los objetivos de la formación de ciudadanos en un área, materia o disciplina específica, pero al mismo de manera transversal, por ejemplo.

²⁰ La LOE recoge el planteamiento participativo y los aspectos referentes a la organización y el funcionamiento de los centros educativos no universitarios, impulsando sus competencias y autonomía organizativa, y regula las competencias de los consejos escolares y del claustro de profesores. Asimismo, incentiva la colaboración entre familia y escuela, fomentando una mayor participación y responsabilidad de los alumnos y de los padres. Otorga especial atención al profesorado, como figura indispensable del sistema educativo, e impulsa la formación permanente y adecúa la formación inicial al sistema de grados y posgrados del Espacio Europeo de Educación Superior. Finalmente, la LOE establece evaluaciones de diagnóstico sobre las competencias de los alumnos al acabar el segundo ciclo de educación primaria y el segundo ciclo de la educación secundaria.

Para mayor información puede consultarse:

<http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>.

²¹ Esta primera experiencia se aplicó en la ESO en el curso escolar 2007/08 únicamente en siete comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña, Extremadura y Navarra). Un año más tarde en el resto de España y hasta 2009 no se extendió al nivel de primaria.

Esta normativa establece los principios y los derechos reconocidos en la Constitución que pretenden defender una nueva ley de educación de calidad con equidad para todos. Por ejemplo, el artículo 6. 2 de la LOE fija que corresponde al Gobierno determinar las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Es decir, es atribución de las administraciones educativas el establecimiento del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria del que formarán parte las enseñanzas mínimas fijadas en el Real Decreto 1631/2006,²² y que requerirán, con carácter general, el 65 por ciento de los horarios escolares y el 55 por ciento para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial. El 35 o 45 por ciento restante es competencia de cada Comunidad Autónoma. En cualquier caso, los centros escolares deben desempeñar un papel activo en el desarrollo del currículum, ya que les corresponde interpretar, contextualizar, complementar y concretar los lineamientos generales. Esta situación “responde al principio de autonomía pedagógica, de organización y de gestión que dicha ley atribuye a los centros educativos, con el fin de que el currículo sea un instrumento válido para dar respuesta a las características y a la realidad educativa de cada centro”.²³ Por ello, el Ministerio de Educación fijó que estas asignaturas se desarrollarán en los centros privados y concertados, conforme lo determinen sus directores; mientras que previó para los centros públicos de secundaria, que los licenciados adscritos al Departamento del que forme parte la nueva materia, probablemente Geografía e Historia y Filosofía serán quienes la impartirían.²⁴

Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria en España están definidos por asignatura; es decir, cada materia que conforma el programa de estudio describe de manera independiente el modo en que éstas pretenden contribuir a desarrollar las competencias básicas, sus objetivos generales, la organización del curso, los contenidos y

²² Documento publicado en BOE Núm. 5.Viernes 5 de enero de 2007 Ministerio de Educación y Ciencia. p. 677-773.
Disponible en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-238.

²³ El Real Decreto 1631/2006 en su artículo 6, establece el currículo de la siguiente manera artículo 6: 1. Se entiende por currículo de la Educación secundaria obligatoria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa.

²⁴ Para mayor información se sugiere consultar: LOE Educación Secundaria. Disponible en: www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238&txtlen=1000

criterios de evaluación.²⁵ Estos objetivos guardan relación con los contenidos básico de las enseñanzas mínimas, la evaluación de los procesos de aprendizaje y las condiciones de promoción y titulación del alumnado, como lo establece el Real Decreto 1631/2006. Así, en la regulación de las enseñanzas mínimas resulta especialmente relevante la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.²⁶ El concepto de competencias básicas se incorporó por primera vez a las enseñanzas mínimas, para identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.²⁷

Las competencias son los recursos con los que cuenta una persona y que le permiten “funcionar” realizando con éxito distintas acciones. La adquisición de capacidades para funcionar permite, además, establecer un criterio para juzgar en función de la equidad. “La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tiene valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las funciones sociales y ellos nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y de la desigualdad” (Sen, 1995: 17, en Bolívar, 2007: 126). La igualdad se corresponde con las capacidades básicas de una persona que vienen dadas por los distintos desempeños o “funcionamientos” que alguien puede conseguir; las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquesta tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación; cada situación es única, aunque se la pueda tratar en analogía con otras ya conocidas. El ejercicio de la competencia pasa por las operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación; se crean para la formación, “pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra” (ídem.).

²⁵ Resalta que desde la LOE de 2006, los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicas.

²⁶ Las enseñanzas mínimas que establece el Real Decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas autonómicas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias.

²⁷ En el Anexo I del Real Decreto 1631/2006 se fijan las competencias básicas que los alumnos deberán haber adquirido al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Las competencias básicas y las enseñanzas mínimas de estas asignaturas se organizan en varios bloques de contenidos. En ambas existe un conjunto de contenidos comunes que pretenden llevar a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática; son comunes también los temas que promuevan la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales, así como el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico. Finalmente, estas asignaturas comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI.

Desde 2006 este proyecto educativo en la Educación Secundaria Obligatoria está configurado por dos materias: la **Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos** –el Real Decreto 1631/2006 señala, literalmente, que “En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”. En los subsiguientes Decretos –publicados en 2007– por los que se establecen los currículos autonómicos, y haciendo uso de sus competencias legislativas, algunas Comunidades Autónomas (por ejemplo, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia, Islas Baleares o Galicia) han ubicado la asignatura en el segundo curso, mientras otras (por ejemplo, Cantabria, Asturias, Aragón, Andalucía o Extremadura) la han ubicado en el tercer curso de la ESO; alguna incluso, como Canarias, no especifica en cuál de esos tres cursos–, y la **Educación Ético- Cívica** que se desarrolla en el cuarto curso. La primera se plantea como objetivo primordial el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social; mientras que la última pretende ser una reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica.

La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se organiza en cinco bloques de contenidos:

- Bloque 1: Contenidos comunes
- Bloque 2: Relaciones interpersonales y participación
- Bloque 3: Deberes y derechos ciudadanos
- Bloque 4: Las sociedades democráticas del siglo XXI
- Bloque 5: Ciudadanía en un mundo global

Mientras que la asignatura Educación Ético-Cívica se organiza en seis bloques:

- Bloque 1: Contenidos comunes

- Bloque 2: Identidad y alteridad. Educación afectivo emocional
- Bloque 3: Teorías éticas. Los derechos humanos
- Bloque 4: Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales
- Bloque 5: Problemas sociales del mundo actual
- Bloque 6: La igualdad entre hombres y mujeres

La incorporación de la *Educación para la Ciudadanía* en el mapa curricular español ha seguido el modelo mixto, que la LOE establece como un programa que “pretende recoger experiencias de transversalidad exitosas, al tiempo que busca profundizar en la reflexión sobre los fundamentos de la educación ético-cívica y de la democracia y que potencie la participación de todos en la vida escolar. [...] Insiste en el carácter inclusivo de la educación, en igualdad de trato y no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia”. A continuación se ofrece un esquema que pretende orientar sobre la ubicación de estas dos asignaturas en el mapa curricular de la Educación Básica dentro del sistema educativo español.

Cuadro 1. La Educación Básica en el sistema educativo español vinculado con la *Educación para la Ciudadanía*

Educación infantil		Educación básica			
Primer ciclo	Segundo ciclo	Primaria	E. S. O.		
(0 – 3)	(3- 6)	1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°	1°	2° o 3°	4°
Plan de convivencia	Plan de convivencia	Educación para la Ciudadanía (en 3° ciclo)		Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos 1 hora semanal	Educación Ético-cívica 2 horas semanales
			Las dos materias pertenecen al bloque de Materias Comunes (obligatorias para todos los alumnos)		

Fuente: elaboración propia

Como se ha mencionado, recientemente la promoción de la cohesión social y de la participación activa de los ciudadanos en la vida social y política, a través de la *Educación para la Ciudadanía*, se ha convertido en un reto en los países de la Unión Europea y por supuesto en España. Actualmente las políticas educativas de los países europeos incorporan la *Educación para la Ciudadanía* en el currículo escolar oficial; aunque con

definiciones conceptuales diferentes y con organizaciones variadas entre los países (sin un enfoque general que predomine y que haya sido adoptado por la mayoría de los países). En 2004 la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA por sus siglas en inglés)²⁸ realizó un estudio sobre educación cívica y ciudadana llamado Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía o *International Civic and Citizenship Study* (ICCS). Los datos del informe español permiten identificar los logros de los alumnos españoles respecto a civismo y ciudadanía y la influencia sobre éstos de algunos factores que los expliquen. El estudio de la IEA destacó que “Las prácticas educativas juegan un papel importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. Las escuelas que conforman valores democráticos, promoviendo un clima abierto para la discusión de temas e invitando a los alumnos a tomar parte en la configuración de la vida escolar son efectivas tanto en el conocimiento cívico como en la participación. En tres cuartas partes de los países encuestados, los alumnos que informaron haber tenido dichas experiencias en sus aulas mostraron un mayor conocimiento cívico y es más probable que al llegar a adultos, participen más activamente en política, que los que no las tuvieron” (Torney- Purta y otros, 2001: 8 en Bolívar, 2007: 148).

En España, el 20 de noviembre de 2011 se llevaron a cabo las más recientes elecciones generales en España, con la victoria del Partido Popular que obtuvo 186 escaños en el Parlamento. Su proyecto de gobierno incluye importantes cambios en el ámbito educativo. El Ministerio de Educación del actual Gobierno del Partido Popular ha publicado en el *Boletín Oficial del Estado* del 4 de agosto de 2012,²⁹ el *Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Pese a adoptar esa denominación genérica, lo único que cambia son las enseñanzas mínimas de Educación para la Ciudadanía, cuyo entendimiento queda evidentemente recortado, pero que no es motivo de análisis de esta investigación. Como tampoco lo es el hecho de que el

²⁸ La *International Association for the Evaluation of Educational Achievements* es una asociación independiente, formada por universidades, institutos o agencias ministeriales dedicadas a la investigación sobre evaluación educativa, y que representa al sistema educativo de su país. En España, el Ministerio de Educación es miembro de la IEA.

²⁹ Para mayor información, puede consultarse el sitio de internet: <http://www.boe.es/boe/dias/2012/08/04/pdfs/BOE-A-2012-10473.pdf>.

anteproyecto de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, aprobado en el Consejo de Ministros del pasado 21 de septiembre, elimine la Educación para la Ciudadanía en Educación Primaria, así como la Educación Ético-Cívica de 4º de ESO, y reconvierta la “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” de 2º o 3º de ESO en una “Educación Cívica y Constitucional”.

2. 3. México: el contexto institucional del currículum de *Educación para la Ciudadanía*

Durante muchos años en América Latina las propuestas de educación cívica surgieron de la necesidad de los regímenes autoritarios y/o populistas de fortalecer una determinada idea de identidad nacional o de fomentar la lealtad de la sociedad. Estos gobiernos comenzaron a incluir algunas nociones como ciudadanía y democracia en sus planes educativos y reformas. Las transiciones hacia formas de gobierno más democráticos trajeron, entre otros, importantes cambios en la percepción de la *Educación para la Ciudadanía*, así como la necesidad de reformular las nociones de democracia y ciudadanía, por ejemplo esta última, fue una construcción simbólica que se limitaba a circunscribir los límites territoriales de los Estados. Por otro lado, las instituciones escolares situaban este tipo de educación como un vehículo de promoción de la participación periódica en elecciones.

Actualmente existe un interés sobre la forma en que la educación puede contribuir a formar ciudadanía democrática. Prácticamente todos los países de América Latina están inscritos en organismos internacionales que toman las decisiones y firman acuerdos en los que se establecen los mecanismos y las políticas que delinear los mapas curriculares de *Educación para la Ciudadanía*. Entre las instituciones están la Organización de las Naciones Unidas, a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) desde 1992 ha intentado catalizar esfuerzos sobre reformas educativas a través de programas como Educación para la Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales y la Revista Iberoamericana de Educación, creados en 1992. Por otro lado durante la Segunda Cumbre de las Américas de 1998, la Unidad para la Promoción de la Democracia (UPD) de la OEA, llamó la atención hacia “los valores y las prácticas democráticos”, que en 2001 llevó a la firma de la *American Democratic Charter*. En 2005 creó el Programa Interamericano sobre

Educación en Valores y Prácticas que integra un conjunto de actividades (dividido en áreas de “investigación”, desarrollo profesional” e “intercambio de información”) que pretende avanzar en la educación para la democracia en América.³⁰ Ese mismo año se creó la Red Centroamericana de Educación en Valores para la Ciudadanía y la Democracia (RED-CAEV) con el objetivo de coordinar y fortalecer esfuerzos de la Educación para la Ciudadanía en América Central.

Así mismo, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) coadyuvó a la creación del Observatorio Regional de Competencias Ciudadanas en seis países en América Latina – incluyendo México– como respuesta a la percepción de una pérdida de la credibilidad democrática en estos países. Con fondos del BID a través del programa “Bienes Regionales Públicos”, estos países crearon el Sistema Regional para la Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, con los siguientes objetivos: **a)** El desarrollo de una definición estándar de competencias ciudadanas para América Latina; **b)** La creación de un proceso de evaluación que analice las prácticas actuales de la educación para la ciudadanía en escuelas primarias y secundarias, y; **c)** La coordinación de la formulación de políticas sobre la educación para la ciudadanía, programas y prácticas por toda la región.

Finalmente, en América Latina destaca la aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) como un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y que evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento. La prueba PISA se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social. Actualmente en México se considera que el conjunto del currículo (su visión hacia el 2021) debe establecer como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste. Sin embargo, las implementaciones de políticas contradictorias atadas a coaliciones temporales (en las que predominan los

³⁰ Para mayor información se sugiere consultar: *Adoption of the inter-American Program of Education for Democratic Values and Practices*. OEA, 12 de agosto de 2005.

intereses económicos particulares y temporales); una sociedad civil débil; la presencia de burocracias conservadoras; de sindicatos corporativizados (particularmente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación³¹, pueden estorbar los intentos por implementar formas más activas y democráticas de educación para la ciudadanía.

En 1992 por medio del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica,³² el sistema educativo mexicano comenzó un largo proceso de reforma integral que duró once años y que ha contribuido a descentralizar el sistema educativo y a reestructurar el currículo de educación básica, ha producido nuevos materiales educativos, ha implantado programas compensatorios, ha incorporado nuevos métodos de evaluación, ha hecho obligatoria la educación secundaria y amplió el calendario escolar. Sin embargo, hasta 1999 se implementó un programa de formación ciudadana llamado “Programa de Formación Cívica y Ética” que pretendió introducir la reflexión ética como un contenido explícito en el currículo de la educación secundaria y como complemento del civismo que se venía impartiendo en este nivel. Su objetivo fue que los alumnos aprendieran sobre los “valores de convivencia”, y especialmente los “valores cívicos y formación ciudadana”. Se privilegiaron conceptos de libertad, igualdad, equidad, justicia, respeto, tolerancia, solidaridad y responsabilidad; y se establecieron como metas fundamentales la enseñanza de “valores compartidos y la construcción de consensos”.

La existencia de un amplio rango de significados y de valores sobre nociones como ciudadanía y democracia, dificultan el consenso sobre objetivos y contenidos a desarrollar en los programas de *Educación para la Ciudadanía*; además, generalmente éstos

³¹ En México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), aunque actualmente no tiene el monopolio de la representación del magisterio y con ciertas rupturas internas, continúa siendo la organización sindical más poderosa de México. Sus redes políticas y económicas se expanden hacia otras instituciones burocráticas e incluso llegan hasta el interior de la Secretaría de Educación Pública. Producto del corporativismo mexicano, vertical y autoritario, a lo largo de su historia el SNTE ha alcanzado notables grados de autonomía del gobierno y desde 1950 “(...) comenzó una estrategia de largo plazo para *colonizar* las estructuras de gobierno de la educación básica” (Ornelas, 2008).

³² Según el propio documento: “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” de 1992, éste es un referente de la transformación de la educación y reorganización del Sistema Educativo Nacional. Dio paso a reformas que han llevado a incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria. Ha ayudado a actualizar los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; entre otras. Para mayor información, se sugiere consultar: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

corresponden a grandes rasgos de formas o proyectos de Estado. Bradley, Levinston y Berumen (2007: 25) consideran que en México han existido al menos tres discursos – configurados y difundidos entre 1980 y 1990– articuladores de los “valores” que han considerado deben recuperarse o construirse en un currículum dedicado a la *Educación para la Ciudadanía*. Estos autores consideran que en el primer discurso se observa que, frente a signos de “desintegración social” (aumento de violencia, corrupción, divorcio u omisión de la autoridad de los adultos), se subraya como solución explícita, la recuperación de valores “perdidos” en años recientes. El segundo discurso, lo denominan del “ciudadano crítico y activo” y en él se acentúa la importancia de crear hábitos democráticos profundos y una cultura política capaz de dar soporte a la transición democrática, para lo que es preciso la promoción de un diálogo respetuoso, crítico e interrogante, así como de un ciudadano activo y con posturas sociales y políticas críticas y autónomas. El último discurso, llamado de “rendición de cuentas” pretende lograr una mayor transparencia en la administración pública y a la incorporación de formas de evaluación (válidas y neutras) de la calidad de la educación. Uno de sus supuestos importantes es que las metas de transparencia y calidad son tanto para las transformaciones institucionales como para las personales. Es decir, la nueva ciudadanía democrática debería aprender a ser responsable, y capaz de rendir cuenta de sus acciones.

En 2001, como parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se buscó renovar integralmente el currículum de los tres niveles que integran la Educación Básica en México.³³ Ese año el gobierno impulsó un Programa de Educación Secundaria llamado Educación para la Cultura y la Legalidad (ECL). Según documentos de la OEA, este programa pretendió “fortalecer una cultura de respeto a las leyes como principio básico de una sociedad democrática”.³⁴ Sin embargo, un cambio sustancial en la estructuración del currículum relacionado con *Educación para la Ciudadanía* se concretó hasta 2006, cuando se publicó (y con ello se oficializó) en el Diario Oficial de la Federación el Programa de Educación Secundaria, que establecía las condiciones que permitieron la revisión de los planes de estudio y del conjunto de programas del nivel secundario, con el fin de propiciar

³³ En 2004 se llevó a cabo la Reforma de Educación Preescolar, dos años después, la de Educación Secundaria y en 2009 se realizó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

³⁴ Para mayor información, se sugiere consultar el Proyecto Hemisférico OEA, Coordinación de la Subregión Norte de 2005. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_escuelas_calidad.pdf

su congruencia con los rasgos del perfil de egreso deseable para la Educación Básica. Hasta el 7 de septiembre de 2009 y el 20 de agosto de 2010, se publicaron los acuerdos en los números 494 y 540 del Diario Oficial de la Federación relativos a la reestructuración de los contenidos de los materiales educativos que determinan el diseño de todas las asignaturas de los niveles de primaria y secundaria que permitieron el desarrollo del Plan de estudios 2011. Educación Básica. Este documento de observancia nacional actualmente define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares³⁵ y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes en México. El Plan de estudios de 2011 se propone “contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (p.11). Sin embargo, la modificación de la estructura del programa de Formación Cívica y Ética I y II ha planteado una serie de retos en la promoción de conocimientos, habilidades y actitudes de manera articulada, así como la tarea de superar un manejo eminentemente informativo de los temas.

La incorporación de las asignaturas **Formación Cívica y Ética I** y **Formación Cívica y Ética II** al programa escolar del Sistema de Educación Secundaria “intenta enfatizar aquellas experiencias escolares que permitan desarrollar competencias democráticas entre los estudiantes”. Forman parte de la llamada oferta educativa ciudadana de México, en articulación con los programas: Escuela Segura y Cultura de la Legalidad, que en conjunto integran el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE). Este programa se propone “contribuir a la formación de ciudadanos éticos capaces de enfrentar los retos de la vida personal y social”.

Según el documento Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE), sus propósitos son:

³⁵ Los Estándares Curriculares, expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el pre-escolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria. “Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos”.

En otras palabras, son los aprendizajes esperados y vinculan todas las dimensiones del proyecto educativo. Para mayor información, se sugiere consultar: Plan de estudios 2011. Subsecretaría de Educación Básica. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

- a)** Brindar una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en que viven, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes.
- b)** Promover en las niñas y los niños capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables.
- c)** Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad. ³⁶

Su objetivo principal es que los alumnos sean capaces de apreciar y asumir los valores y las normas que les permitirán participar activamente en la conformación de un orden social incluyente, cimentado en el respeto y la consideración de los demás. Su estructura general se soporta en tres pilares:

- a)** Integralidad, es decir pretende una experiencia global de aprendizaje en cuatro ámbitos de formación: el trabajo de la asignatura, el trabajo transversal, con el currículo de educación básica (primaria y preescolar), el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.
- b)** Trabajo de la asignatura y trabajo transversal en función del currículo de educación básica.
- c)** Articulación de las experiencias y correspondencia entre los ámbitos y las ocho competencias de formación cívica y ética propuestos para la educación primaria y secundaria. Estas asignaturas son la continuación de un proceso transversal de una etapa previa y que se propone el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

Como se ha mencionado, la Formación Cívica y Ética (dividida en dos asignaturas) es la continuación de un proceso de enseñanza- aprendizaje que se inicia en la etapa de primaria y que se propone el desarrollo de competencias emocionales y sociales

³⁶ Para mayor información, se sugiere consultar:
<http://educacion.especial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Programa/ProgramaIFCE.pdf>

específicas. Según el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE), la Formación Cívica y Ética en la Educación Básica está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. A continuación se ubican en el mapa curricular de la Educación Básica:

Cuadro 2. La Educación para la Ciudadanía en la Educación Básica de México

Estándares Curriculares	1er. periodo escolar	2do. periodo escolar	3er. periodo escolar	4to. periodo escolar		
Campos de formación para la educación Básica	Pre-escolar	Primaria		Secundaria		
	1° 2° 3° (3- 6 años)	1° 2° 3°	4° 5° 6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación						
Pensamiento matemático						
Exploración y comprensión del mundo natural y social						
Desarrollo personal y para la convivencia		Formación Ético- cívica vinculada con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.			Formación Ético - cívica I	Formación Ético - cívica II

Fuente: Elaboración propia

Los actuales programas de educación cívica y ética son descritos por la Secretaría de Educación Pública como un conjunto organizado de experiencias que promueven el desarrollo de los estudiantes como individuos libres y responsables por sus acciones y decisiones en sus relaciones con los demás, así como por su papel como miembros activos de una sociedad que exige la participación comprometida para mejorar. Se proponen desarrollar ocho competencias aplicables a las experiencias de los propios estudiantes y de sus contextos: **1)** Conocimiento y cuidado personal, que permite a los alumnos conocer sus diferencias individuales y aspiraciones, desarrollando razonamiento crítico y autónomo; **2)** Auto-regulación y el ejercicio de la libertad responsable, que pretende que los alumnos regulen su conducta basados en su conocimiento personal y reconociendo las consecuencias de sus acciones; **3)** Respeto y valoración de la diversidad, incluyendo

equidad, empatía y solidaridad; **4)** Sentido de pertenencia a una comunidad, nación y humanidad; **5)** Manejo y resolución de conflictos; **6)** Habilidad de participar en asuntos sociales y políticos; **7)** Sentido de justicia y respeto a la legalidad, y; **8)** Comprensión y aprecio por la democracia.

Las competencias son los recursos con los que cuenta una persona y que le permiten “funcionar” realizando con éxito distintas acciones. La adquisición de capacidades para funcionar permite, además, establecer un criterio para juzgar en función de la equidad.

Guiando el desarrollo de estas competencias, existen una serie de principios que orientan el trabajo de clase; sin embargo, para alcanzar un efectivo proceso de aprendizaje de valores ciudadanos y democráticos es imprescindible asegurar una cultura común como derecho de la ciudadanía. En este contexto, la *Educación para la Ciudadanía*, aunque busque desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía plena, en la práctica, distintos factores socio políticos y económicos no permiten un desarrollo pleno los derechos ciudadanos, más allá de la convocatoria periódica a proceso electorales. Es decir, en México, se observa la intención de posicionar la escuela como espacio para apoyar el proceso de consolidación democrática; sin embargo, es importante observar que “los esfuerzos por promover competencias para la convivencia democrática ocurren en contextos donde otros eventos socavan la institucionalidad democrática misma, entre ellos los persistentes niveles de pobreza y desigualdad, la reaparición de prácticas autoritarias de gobierno en algunos países de la región, y la expansión de los niveles de criminalidad y de violencia asociados al narcotráfico” (Riemer, 2007).

En otras palabras, mientras estos esfuerzos se desarrollen en contextos con reducida institucionalidad democrática, seguirá siendo muy difícil la edificación de una cultura democrática. Sin embargo, es importante reconocer dos cosas: por un lado, la aplicación de programas de estudio orientados a desarrollar competencias democráticas y ciudadanas podría indicar que la escuela se ha posicionado de forma importante con relación al proceso de construcción de formas de gobierno más democráticas. Por el otro, los esfuerzos curriculares de contribuir a la formación de una ciudadanía más democrática representan un gran desafío.

3. ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS DE *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA*

Introducción

Las nociones de ciudadanía y democracia enfrentan tensiones no resueltas ubicadas entre la afirmación de la igualdad y las múltiples formas de desigualdad que segmentan a las sociedades. Podría decirse que la historia del pensamiento de las ciencias sociales tanto del siglo XIX como del XX, ha consistido en que algunos (los que tienen privilegios y ventajas) han estado tratando de definir estas dos nociones de un modo restrictivo, mientras que otros han estado tratando de validar una definición más amplia (Wallerstein, 2003: 651). En este texto se observan como construcciones sociales (Touraine, 1992) que contribuyen a configurar los conocimientos y las experiencias sociales y que implican un proceso de interiorización de normas y la adhesión a determinadas entidades socialmente construidas (como la cohesión social y la aceptación, por ejemplo). Se vinculan con procesos educativos porque son ideas que han de ser enseñadas y aprendidas.

Wallerstein desarrolla un análisis crítico de los supuestos que subyacen en las ciencias sociales en el siglo XIX, por considerarlos el origen de numerosos paradigmas que actualmente están siendo sometidos a debate. Reflexiona sobre la importancia de construir un nuevo paradigma para las ciencias sociales en la actualidad, sobre la idea que en ese siglo surgieron tres nuevas instituciones claves para entender las realidades sociales: “(...) las ideologías, las ciencias sociales y los movimientos”, que en conjunto constituyeron una síntesis intelectual y cultural de ese periodo.³⁷ Su propuesta metodológica –denominada análisis de los sistemas-mundo– es un marco teórico para el estudio de las ciencias sociales que concede gran importancia al estudio del cambio social y que al mismo tiempo es una crítica a las ciencias sociales del siglo XIX. Propone tratar de “aprender a desaprender las verdades sagradas que nos ha inculcado la tradición, de subvertir los dogmas que hemos interiorizado, de construir un nuevo paradigma que conciba la realidad social como una

³⁷ Es de recordar que en ese siglo emergieron y se consolidan el conservadurismo, el liberalismo y el marxismo como ideologías sistémicas mundiales.

totalidad, es decir, una dimensión que deba estudiarse de manera transdisciplinaria, compleja, sistémica y holista”.

Como se ha mencionado reiteradamente, en esta investigación se observa el currículum escolar como un fenómeno cultural u objeto simbólico que refleja la composición de determinados aspectos políticos de un determinado sistema escolar. Es decir, se le concibe como una estructura enunciativa mediante la cual es posible estimular acciones sociales destinadas a apoyar o a aceptar un orden social. Así, al dirigir la atención hacia el análisis del currículum de *Educación para la Ciudadanía* en los programas de Educación Secundaria en España y México, será fundamental observar la manera en que se significan las nociones “democracia” y “ciudadanía”, como ejes en torno a los que se organizan, jerarquizan y justifican los contenidos de las asignaturas **Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos** y **Educación Ético- Cívica** (ambas obligatorias del plan de estudios de la Educación Secundaria Obligatoria en España hasta el curso 2011- 2012); y **Formación Cívica y Ética I** y **Formación Cívica y Ética II** (dos asignaturas obligatorias del programa de Educación Secundaria en México).

3. 1. Metodología para el análisis de las formas simbólicas y las relaciones de poder

El concepto de ideología ha ocupado un lugar central en el pensamiento contemporáneo y en las diferentes disciplinas sociales de los últimos siglos. En la actualidad, “el concepto y la teoría de la ideología definen un terreno de análisis que sigue siendo central para las ciencias sociales contemporáneas y constituye el terreno de un continuo y vivo debate teórico” (Gutiérrez, 1996: 7). Es decir, es un componente integral de un sistema teórico que emerge y depende de las condiciones económicas, de las relaciones de clase y de las relaciones de producción.³⁸

En la concepción crítica de la ideología Thompson, la ideología se entiende en relación con los problemas relativos a las interrelaciones entre significado y poder. Es

³⁸ Para Marx “[la ideología es...] un sistema de ideas que expresa los intereses de la clase dominante pero que representa de manera ilusoria las relaciones de clase [...]. Expresa los intereses de la clase dominante en el sentido de que las ideas que la conforman son ideas que, en cualquier periodo histórico particular, representan las ambiciones, preocupaciones y deliberaciones anhelantes de los grupos sociales dominantes conforme luchan por asegurar y mantener su posición de dominio. Sin embargo, la ideología representa las relaciones de clase de una manera ilusoria en la medida en que estas ideas no retratan con exactitud la naturaleza y las posiciones relativas a las clases implicadas; antes bien, falsean tales relaciones de modo que coincidan con los intereses de la clase dominante” Para mayor información, véase Thompson (1998: 56).

decir, se refiere a las maneras en que el significado se moviliza al servicio de los individuos y grupos dominantes. Para este autor el estudio de la ideología implica analizar “(...) las maneras en que el significado construido y transmitido por las formas simbólicas sirve, en circunstancias particulares, para establecer y sostener relaciones sociales estructuradas donde algunos individuos o grupos se benefician más que otros, y que por lo mismo algunos individuos y grupos tienen más interés en preservar, en tanto que los otros intentan combatirlas” (1998: 109). La particularidad del estudio de la ideología de Thompson reside en la identificación de las formas en que el significado es construido y transmitido por las formas simbólicas y la manera en que sirve para mantener de manera duradera relaciones sistemáticas de poder (1998: XVII). Al replantear el concepto y la teoría de la ideología, por encima de la búsqueda de los valores que una sociedad comparte, apunta hacia el estudio de las maneras en que el significado se moviliza para asentar y mantener las relaciones de dominación. Así, para este autor un fenómeno es ideológico en la medida en que sirve, en circunstancias específicas, para mantener las relaciones asimétricas de poder. De la reformulación del concepto de ideología de Thompson, lo que resulta de mayor interés para este trabajo es la interacción entre el significado y poder en condiciones específicas de la vida social.

Esta propuesta metodológica se centra en el estudio de las formas por medio de las cuales los signos se movilizan y sirven para reforzar las posiciones de poder que los individuos (o grupos) ocupan en el mundo social. Permite observar cómo en un contexto específico las formas simbólicas coadyuvan en la instauración y el mantenimiento de las relaciones de poder. Thompson define las formas simbólicas como “la amplia gama de acciones y lenguajes, imágenes y textos, que son producidos por los sujetos y reconocidos por ellos y por otros como constructores significativos” (1998: 89).³⁹ Por lo tanto, considera un fenómeno ideológico cuando éste (dentro de un contexto histórico social específico) sirve para establecer y sostener relaciones de dominación.⁴⁰

Sobre relaciones de denominación, este autor distingue la ubicación social de los individuos y las acreditaciones asociadas con sus posiciones en un campo o institución

³⁹ Las formas simbólicas son expresiones de un sujeto para un sujeto, quien al interpretar la forma simbólica, la recibe como la expresión de otro sujeto y su significado depende de una gran variedad de factores.

⁴⁰ Se establecen relaciones de dominación cuando el significado está en capacidad de crear o instituir las de manera activa. Mientras que se sostienen relaciones de dominación cuando el significado puede ser utilizado para mantener y reproducirlas mediante el permanente proceso de producción y reproducción de las formas simbólicas.

social. Establece dominación cuando las relaciones de poder son *sistemáticamente asimétricas*, es decir, emergen cuando algún individuo (o grupo de ellos) detenta el poder de una manera durable que excluye, “(...) y hasta cierto grado significativo se mantiene inaccesible, a otros individuos o grupos de individuos, sin considerar las bases sobre las que se lleva a cabo tal exclusión” (Thompson, 1998: 226). Finalmente, es de destacar que en el propósito de conocer la manera en que las formas simbólicas (si es que lo hacen) establecen y sostiene las relaciones de dominación en los contextos sociales en los cuales se producen, transmiten y reciben, se precisa la observación de los contextos socio-históricos específicos en que se sostienen y emplean.

Siguiendo la perspectiva de Thompson para analizar los fenómenos ideológicos es fundamental, antes, definir el concepto de fenómeno cultural, ya que es mediante la transmisión cultural que las formas simbólicas circulan en el mundo social, porque acarrear rasgos de las situaciones en que fueron producidas. Para este autor, la cultura se relaciona con las formas simbólicas:

“En sentido amplio la reflexión sobre los fenómenos culturales se puede interpretar como el estudio del mundo socio-histórico en tanto campo significativo. Se puede interpretar como el estudio de las maneras en que individuos situados en el mundo socio-histórico producen, constituyen y reciben expresiones significativas de diversos tipos” (1998:183).

Así, a partir de la concepción simbólica de la cultura desarrolla un enfoque constructivo para el estudio de los fenómenos culturales que denomina la *concepción estructural de la cultura*. Se centra en el análisis de la construcción significativa y de la construcción social de las formas simbólicas en relación con los contextos sociales estructurados en los cuales se producen y reciben, ya que estas expresiones generalmente son producidas por sujetos ubicados en espacios históricos y sociales determinados; por lo tanto éstas reflejan de diferentes maneras los rasgos de las condiciones sociales en que fueron producidas. Estos rasgos, de cierta forma, contribuyen a mantener las desigualdades en la distribución de los recursos y las oportunidades, mediante la construcción de las condiciones sociales específicas en que se desarrollan dichas acciones e interacciones. Es decir, circunscriben el marco en que se realizaran los ejercicios del poder.

El análisis discursivo

El análisis discursivo corresponde a la segunda fase de la metodología de la Hermenéutica Profunda que propone Thompson. Pretende ser una herramienta para el estudio de la organización al interior de las formas simbólicas, como son sus rasgos, patrones y relaciones estructurales. El discurso es un concepto que puede ser interpretado de varias formas; en este texto se delimita teóricamente con relación al lenguaje, a la ideología y las relaciones de dominación, como lo hacen Pécheux (1978) y Robin (1973), quienes lo entienden como una práctica social significativa y diferenciada inserta por un lado, en relaciones de poder y por otro de consentimiento y consenso. Con esta forma de entender el discurso, estas autoras plantean realizar un análisis discursivo desde la situación del emisor en su lugar estructural e institucional, es decir, en relación a su momento histórico.⁴¹

Para Thompson, el análisis discursivo busca examinar la dimensión específica de las estructuras narrativas y se relaciona con la organización interna de las formas simbólicas (como son sus rasgos, sus patrones y sus relaciones estructurales). Es decir, se establece como un concepto refiere al estudio de la organización al interior de las formas simbólicas, como son sus rasgos, patrones y relaciones estructurales. En estos términos el análisis de discurso puede entenderse “como el estudio de las relaciones que guardan los elementos que componen una forma simbólica o signo, y de las relaciones existentes entre esos elementos y aquellos en un sistema más amplio del cual pueden ser parte esa forma simbólica o ese signo” (Thompson, 1998: 413).

Dependiendo de las circunstancias particulares de cada investigación, se pueden utilizar diversos métodos y tipos de análisis discursivos. Thompson (1998) distingue, en términos generales: el análisis semiótico, el conversacional, el sintáctico, el narrativo y el argumentativo. Al pretender analizar la manera en que se estructuran los enunciados concretos del currículum oficial de las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía*, e identificar cómo se hacen manifiestos y adquieren significado determinados valores y principios de dos sistemas educativos, se utiliza el *análisis semiótico*, porque tiene el fin de

⁴¹ El término “análisis del discurso” se ha utilizado desde la década de 1950 para hacer referencia a diferentes fenómenos y enfoques relacionados con el estudio del lenguaje. El año 1952 con Z. Harris introduce por primera vez éste término como una técnica lingüística que permite observar los mecanismos lingüísticos en un texto así como la frecuencia de su aparición en él. Entre los aportes más importantes al análisis del discurso, resaltan las aportaciones de la Escuela Francesa del discurso, así como los estudios sobre la ideología del post- althusserianismo, la teoría de la enunciación de E. Benveniste (1966), la teoría de los actos del habla de Austin (1962) y los aportes M. Foucault (1971).

identificar las cadenas de razonamiento mediante las cuales se construye un discurso y como éste pone al descubierto los valores (la ideología) a los que se hace referencia en el currículum escolar que se observará.

Es importante destacar que el análisis discursivo fuera del marco metodológico de la Hermenéutica Profunda no logra considerar de manera sistemática los contextos sociohistóricos en los cuales se producen y reciben las formas simbólicas. Así para llevar a cabo este análisis es preciso observar el marco sociohistórico de producción del currículum a observar, así como realizar un proceso de interpretación de la ideología que para Thompson es “(...) una interpretación de las formas simbólicas que busca esclarecer las interrelaciones de significado y poder, que busca demostrar cómo, en circunstancias específicas el significado movilizado por las formas simbólicas sirve para nutrir y sostener la posesión y el ejercicio de poder” (1998: 423). La interpretación de la ideología implica además de la proyección de un significado posible, la afirmación de que tal significado sirve en determinadas circunstancias, para establecer y sostener relaciones de dominación.

Finalmente, la vinculación entre el análisis de los rasgos estructurales de las formas simbólicas y la interpretación de la ideología se encuentra en las relaciones entre ciertos modos de operación de la ideología y algunas estrategias típicas de construcción simbólica (Thompson, 1998: 425). Para este autor, la ideología opera a través de estrategias o construcciones simbólicas que se relacionan con circunstancias particulares. El primer modo de operación de la ideología es la **legitimación**. Puede lograrse mediante la apelación de fundamentos racionales, tradicionales o carismáticos, los cuales, generalmente se expresan por medio del lenguaje. Las estrategias de legitimación que este autor identifica son:

- 1) **Racionalización**, en ella el productor de una forma simbólica construye una cadena de razonamientos que buscan defender o justificar un conjunto de relaciones o de instituciones sociales, y por este medio, persuadir a un público;
- 2) **Universalización**, se constituye de los arreglos institucionales que sirven a los intereses de algunos individuos que se presentan como si sirvieran a los intereses de todos;
- 3) **Narrativación**, es el recuento del recuento del pasado que se narra en el presente como parte de una tradición inmemorial y apreciada.

La **simulación** es el segundo modo de operación de la ideología. Consiste en ocultar, negar o disimular el establecimiento y sostenimiento de las relaciones de dominación, al presentarse de una manera tal que desvían la atención o que oculten las

relaciones o procesos existentes. La ideología como simulación se puede expresar en formas simbólicas por medio de una variedad de estrategias diferentes:

- 1) Sustitución, es el empleo de un objeto o individuo para referirse a otro, y en consecuencia, las connotaciones positivas o negativas del término se transfieren al otro objeto o individuo;
- 2) Eufemización, es la descripción o redesccripción de las acciones, instituciones o relaciones sociales en términos que generen una valoración positiva y puede darse por medio de un leve e imperceptible cambio de sentido;
- 3) Tropo, es el uso figurado del lenguaje (o de las formas simbólicas). Se confina a la literatura, a pesar de que este uso rebasa esta disciplina ya que pueden utilizarse para disimular las relaciones de poder.

El tercer modo de operación de la ideología es la **unificación** que consiste en establecer y sostener en el plano simbólico, una forma de unidad que abarque a los individuos en una identidad colectiva, sin tomar en cuenta las diferencias y divisiones que puedan separarlos. Puede operar siguiendo las formas de:

- 1) Estandarización, para Thompson son las formas simbólicas se adaptan a un marco de referencia estándar que se promueve como la base aceptable y común de intercambio simbólico, y;
- 2) Simbolización de unidad, que implica la construcción de una identidad colectiva que sea difundida en un grupo o en una pluralidad de grupos. Las banderas o los himnos nacionales son ejemplos de este tipo de estrategia.

La **fragmentación** es el cuarto modo de operación de la ideología. Thompson afirma que las relaciones de dominación se pueden mantener mediante la fragmentación de los individuos o grupos que podrían ser capaces de organizar un desafío efectivo a los grupos dominantes. Se ejecuta a través de las siguientes estrategias:

- 1) Diferenciación, consisten en enfatizar las distinciones, diferencias y divisiones que hay entre los grupos y los individuos, y;
- 2) Expurgación del otro, implica la construcción, ya sea desde dentro o desde fuera, de un enemigo que se presenta como maligno, dañino o amenazador, y ante el cual se convoca a la oposición o a la expurgación.

El quinto modo de operación de la ideología es la **cosificación**. Para Thompson las relaciones de dominación se pueden establecer y sostener al representar un estado de cosas

histórico y transitorio como si fuera permanente, natural e intemporal. Implica la eliminación u ofuscación del carácter social e histórico de los fenómenos socio-históricos. Se sirve de las siguientes estrategias:

- 1) Naturalización, es tratar un estado de cosas (creación social e histórica) como inevitable resultado de características naturales;
- 2) Eternalización, en ella los fenómenos sociohistóricos son retratados como permanentes, invariables y siempre recurrentes, son privados de su carácter socio-histórico, por lo que se pierden los rasgos de su origen y es muy difícil pronosticar su desenlace, y;
- 3) Nominalización/pasivización (expresada mediante recursos gramaticales y sintácticos). Es la transformación de las descripciones de las acciones (y sus participantes) en sustantivos. Generalmente los verbos aparecen en tiempo pasivo, se suprimen a los actores y se representan los sucesos en ausencia de sujetos productores.

Al identificar los modos en que opera la ideología, es posible reflexionar en torno a la interacción del significado y el poder en la vida social. Sin embargo, es de resaltar, como lo hace Thompson, que las estrategias particulares de la construcción simbólica no son fenómenos ideológicos por sí mismas, sino recursos simbólicos que facilitan la movilización del significado y sirven para establecer relaciones de dominación en contextos específicos.

Dado que el objetivo de este texto es señalar las definiciones explícitas (pero también implícitas) de las nociones ciudadanía y democracia en el currículo de cuatro asignaturas que pretenden formar en habilidades y competencias democráticas y ciudadanas, llamadas aquí sintéticamente *Educación para la Democracia*, como formas simbólicas y principios rectores de los elementos que justifican dos mapas curriculares dentro de los programas oficiales de Secundaria de España y México, a continuación se analizan estos cinco modos de operación de la ideología para identificar las estrategias ideológicas que se utilizan en el currículum escolar que atañe.

3. 2. España: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Ético-Cívica

Como se ha mencionado, esta investigación se inscribe en el marco del análisis del discurso como instrumento de análisis sociológico, en donde el discurso es un acto de comunicación en el que se intercambian significados que resultan del encuentro entre la intención del sujeto que enuncia y la del sujeto que interpreta (Charaudeau, 2002: 8). Es decir, se entiende de manera general que el discurso posibilita, justifica y transforma las relaciones sociales. El *corpus* de análisis de este trabajo incluye cuatro asignaturas, dos de España y dos de México. En esta sección se analizarán las dos asignaturas obligatorias del plan de estudios de la Educación Secundaria Obligatoria en España hasta el ciclo 2011-2012: **Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Ético- Cívica.**

Antes de proceder a realizar el análisis de este currículum escolar es importante hacer un señalamiento sobre la Educación para la Ciudadanía. El 31 de enero de 2012, en una comparecencia en el Congreso de Diputados, el ministro de Educación, José Ignacio Wert del gobierno del Partido Popular anunció que la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpCyDH), será sustituida previsiblemente por otra denominada Educación Cívica y Constitucional. Allí afirmó: "Proponemos una asignatura cuyo temario esté libre de cuestiones controvertidas y susceptibles de adoctrinamiento ideológico". El ministro considera que la asignatura EpCyDH ha sido acompañada (desde 2006 que se instauró) de una gran polémica, que "ha generado una seria división en la sociedad", porque sus contenidos y planteamientos "(...) iban más allá de lo que debería corresponder a una verdadera formación cívica".⁴² Según la información recogida por la prensa, la nueva asignatura tendrá como objetivo principal enseñar los valores de la Constitución y la historia de las instituciones de la Unión Europea para formar "ciudadanos libres", de manera que los contenidos se acercarán a las recomendaciones del Consejo de Europa.⁴³

⁴² Esta información se retomó del artículo de Diego Barcala, "Wert dice que Ciudadanía 'adoctrina' y la suprime", del Periódico digital Público. 01/02/2012. Disponible en: www.publico.es/

⁴³ Al margen del cambio de la materia, el ministro enumeró sus objetivos para la legislatura. Enumero seis reformas profundas en todas las etapas educativas: a) Una estrategia de calidad basada en una evaluación al finalizar Primaria; b) Una nueva selección de los profesores a través de un estatuto del profesorado que reconozca la autoridad pública del docente; c) La ampliación del Bachillerato a tres años; d) Una nueva Formación Profesional impartida en las empresas; e) Un

Una vez aclarado lo anterior, prosigue la observación de las estructuras enunciativas de los siguientes documentos, en función de los cinco modos de operación de la ideología de Thompson. En primer lugar, se observa el currículo de *Educación para la ciudadanía en España*, comenzado con una breve descripción del texto a analizar:

Cuadro 3. Currículum oficial *Educación para la Ciudadanía España*

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.⁴⁴

Artículo 3. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Anexo I. Competencias básicas. 5. Competencia Social y Ciudadana

Anexo II. Materias de Educación Secundaria Obligatoria: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Ético- Cívica.

- “Contenidos”
- “Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas”
- “Objetivos”
- “Criterios de evaluación”

Según este documento:

“La Educación para la ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se imparte en uno de los tres primeros cursos y la Educación ético-cívica de cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática”.

plan de enseñanza bilingüe que se inicie en 2013, finalmente; f) Una reforma universitaria que aborde incluso la gobernanza de los centros o la estructura de los grados con la ayuda de un grupo de expertos.

⁴⁴ Documento publicado en BOE Núm. 5.Viernes 5 de enero de 2007 Ministerio de Educación y Ciencia. p. 677-773.
Disponible en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-238. Consultado en mayo de 2012

“Así, es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI. La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica”.

En los siguientes enunciados se observa la manera en que se utiliza la legitimación como modo de operación de la ideología.

3. 2. 1. Sobre el primer modo de operación de la ideología:

1. LEGITIMACIÓN
Apelación de fundamentos racionales, tradicionales, carismáticos, expresados mediante el lenguaje

Racionalización
Cadenas de razonamientos que buscan defender o justificar un conjunto de relaciones o de instituciones sociales, y por este medio, persuadir a un público.

Universalización
Arreglos institucionales que sirven a los intereses de algunos individuos que se presentan como si sirvieran a los intereses de todos.

Narrativación
Recuento del pasado que se narra en el presente como parte de una tradición inmemorial y apreciada.

El conjunto de enunciados que a continuación aparecen constituyen argumentos que pretenden justificar la importancia de la asignatura, tal como está diseñada. No obstante el documento ofrece un objetivo concreto, en las siguientes frases se enuncian los fines que pretende lograr este programa escolar. Es decir, se observa la construcción justificada y jerarquizada de temas y características, considerados prioritarios, según una determinada postura ideológica. Para ello, el texto se sirve de estrategias de racionalización; es decir, del uso reiterado de verbos en infinitivo (comprender, entender, construir, reflexionar); del uso de sustantivos de amplia aceptación social que a pesar de sus múltiples connotaciones

pueden resultar en presuposiciones, como por ejemplo: sentimiento de ciudadanía global, diálogo, democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, derechos y deberes, legislación autonómica, comunidad escolar, ciudadanía global, identidad local, dimensión ética. Sobre la estrategias de racionalización se encontraron el mayor número de ejemplos: “Esta competencia hace posible comprender la realidad social (...)”; “En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades”; “(...) entraña ser consciente”, entre otras que se resaltan en los párrafos de abajo. El texto utiliza referencias históricas de forma generalizadora y que responden a las características de la Universalización: “la realidad social en que se vive...”; “la realidad social e histórica del mundo”, “los rasgos de las sociedades actuales”. Dentro de esta misma estrategia se ubican el uso de palabras que refieren un contexto local y otro global, por ejemplo: Unión Europea, entre la comunidad escolar, Constitución Española, modelo político español. Como ejemplo de Narrativación resalta el uso de palabras que tienden a enfatizar ideas específicas, por ejemplo: en definitiva...; además...; implica...; incorpora...; es imprescindible; atiende especialmente.

ANEXO I COMPETENCIAS BÁSICAS

5. Competencia social y ciudadana

“Esta competencia hace posible **comprender la realidad social** en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural así como **comprometirse a contribuir en su mejora**. En ella están **integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten** participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de la elecciones y decisiones adoptadas”

“Esta competencia **favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo**, su evolución, sus logros y sus problemas”

“Significa también **entender los rasgos de las sociedades actuales**, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. **En definitiva**, mostrar un **sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local**”.

“(…) aquellas habilidades sociales **que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando**, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una **escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad**”.

“La dimensión ética de la competencia social y ciudadana **entraña ser consciente** de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente **para crear progresivamente un sistema de valores propios y comportarse en coherencia con ellos** al afrontar una decisión o un conflicto”.

“(…) **entender** que no toda posición personal es ética sin no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos”.

“(…) Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que **el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos**, en particular entre hombres y mujeres. Igualmente **la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos** (…)

“(…) forma parte de esta competencia **el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y la comprensión en que se asientan los estados y sociedad democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento**”.

“Esta competencia **permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica**, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez **conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos**”.

“**En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás**”.

ANEXO II MATERIAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Educación para la ciudadanía

“La Educación para la Ciudadanía, que se incorpora con **entidad propia** en el currículo de esta etapa, **sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática** como parte del **conjunto** de los objetivos y actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales”.

“La **Unión Europea** incluye como objetivo de los sistemas educativos **velar** por que se promueva realmente, **entre la comunidad escolar**, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa”.

“Por otra parte, la **Constitución española en su artículo 1. 1. se refiere a los valores en que sustentan la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (...)**”

“Estas **recomendaciones internacionales** y el **mandato constitucional** son los ejes que **vertebran el currículo de esta materia**. La **acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia**. Además, la identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos en el entorno escolar y social, permitirá que se inicie la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas”.

“La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo **favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan su derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable**”.

“Esta nueva materia se propone que **la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en el que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social**”.

“Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se **incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo- emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia de la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas**”.

“(…) **es imprescindible** hacer de los centros y de las aulas de secundaria **lugares modelo de convivencia**, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales”.

“El **conocimiento de las sociedades democráticas** aproxima al **alumnado** al funcionamiento del Estado y, **en particular al modelo político español**, así como a los deberes y **compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado**”.

Cursos primero a tercero: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes

“Exposición de **opiniones y juicios propios con argumentos razonados** (...)”
“Práctica de **diálogo como estrategia** (...)”
“Preparación y realización de **debates** (...)”
“**Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones** (...)”

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación

“**Valoración crítica** de la división social y sexual del trabajo y de los **prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.**”
“**La participación en el centro educativo y en actividades sociales** que contribuyan a posibilitar una **sociedad justa y solidaria**”

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos

“**Valoración de los derechos y deberes humanos** como **conquistas históricas inacabadas** y de **las constituciones como fuente de reconocimiento de los derechos**”.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI

“El Estado de Derecho: su funcionamiento. El **modelo político español**: La Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La **política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública**”.
“Identificación, aprecio y cuidado de los **bienes comunes y servicios públicos**”.
“La circulación vial y la **responsabilidad ciudadana**”.

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global

“Un **mundo desigual: riqueza y pobreza**. La **‘feminización de la pobreza’**. La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La **lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo**”.
“Los conflictos en el mundo actual: el papel de los **organismos internacionales** y de las **fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz**. Derecho internacional humanitario. **Acciones individuales y colectivas en favor de la paz**”.
“**Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político**”.

Cuarto curso: Educación ético-cívica.

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes

“Preparación y realización de los **debates** sobre problemas del **entorno inmediato o de carácter global**” sobre cuestiones de **actualidad y dilemas ético-cívicos**”.
“Reconocimiento de **las injusticias** y de **las desigualdades**. Participación en **proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro**”.

Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional

“Identidad personal, libertad y responsabilidad. (...) Respeto a las **diferencias personales**”.

Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos

“**Evolución, interpretaciones y defensa** efectiva de los derechos humanos”.
“Las diferencias sociales y culturales. **Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión**”.

Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales

“Democracia y participación ciudadana”.

“Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. El ordenamiento jurídico como instrumento de regulación de convivencia”.

“Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos”.

Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual

“Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. (...) Propuestas de **actuación”**

“Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. (...) Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz”.

Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres

“Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad”.

“Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres”

Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

El currículo **atiende especialmente** a la argumentación, la construcción de un pensamiento propio, el estudio de casos que supongan una toma de postura sobre un problema y las posibles soluciones. El **planteamiento de dilemas morales**, propio de la educación ético-cívica de cuarto curso, **contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas.**

3. 2. 2. Sobre el segundo modo de operación de la ideología:

2. SIMULACIÓN

Es ocultar, negar o disimular el establecimiento y sostenimiento de las relaciones de dominación, desviando la atención para ocultar las relaciones o procesos existentes.

Sustitución

Usa términos para referirse a otro, y en consecuencia, las connotaciones positivas o negativas del mismo se transfieren de un a otro.

Tropo

Es el uso figurado del lenguaje. Se usa en la literatura, aunque este uso rebasa esta disciplina y también pueden utilizarse para disimular las relaciones de poder.

Eufemización

Es la descripción o redesccripción de las acciones, instituciones o relaciones sociales en términos que generen una valoración positiva y puede darse por medio de un leve e imperceptible cambio de sentido.

En estos enunciados que a continuación se presentan, se observa la manera en que se pretende resaltar características muy específicas, mientras que socava otras. Por las características propias de este tipo de discurso, se encontraron menos oraciones con este modo de operación de la ideología. Sin embargo destaca la intención de posicionar como fundamental la presencia de estos contenidos dentro del mapa curricular de secundaria. El uso de palabras como Unión Europea, implica límites geopolíticos específicos; así como comunidad escolar también es una idea que delimita espacio y competencias.

ANEXO II MATERIAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Educación para la ciudadanía

“La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva **realmente**, entre **la comunidad escolar**, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática **con el fin de preparar** a las personas para la ciudadanía activa, **en sintonía con** la Recomendación (2002)12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa”.

“Para lograrlo, es **imprescindible** hacer de **los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia**, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales”.

Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

“En relación con la competencia social y ciudadana **se afronta el ámbito personal y público implícito en ella**: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática”.

“Al ser **contenidos específicos** los relacionados con el conocimiento de la pluralidad social y el carácter de la globalización y **las implicaciones que comporta para los ciudadanos**, facilitará a los alumnos y alumnas instrumentos para construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos y libertades, asumir las responsabilidades y deberes cívicos y, en definitiva, participar activa y plenamente en la vida cívica”.

“Se contribuye **directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana** favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto (...)”.

3. 2. 3. Sobre el tercer modo de operación de la ideología:

3. UNIFICACIÓN

Es establecer y sostener en el plano simbólico, una forma de unidad que abarque a los individuos en una identidad colectiva, sin tomar en cuenta las diferencias y divisiones que puedan separarlos.

Simbolización de unidad

Es la construcción de una identidad colectiva difundida en un grupo o en una pluralidad de grupos, por ejemplo las banderas o los himnos nacionales.

Estandarización

Es la adaptación de las formas simbólicas a un marco de referencia estándar que se promueve como la base aceptable y común de intercambio simbólico.

En los enunciados que siguen, es posible observar la intención de generar una idea de integración en diferentes niveles. Por ello, el discurso transcurre ofreciendo reiteradamente palabras que tienden a denotar uniones o vínculos, pero que también puede connotar su opuesto. Se sirve de palabras como: “Constitución española (...)” , igualdad de todos”, “univesalidad de los derechos humanos”, que se aprecian mejor como parte de párrafos ordenados y jerarquizados.

ANEXO II MATERIAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Educación para la ciudadanía

“(…) la **Constitución española** en su **artículo 1.1** se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el **artículo 14**, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

“Esta **nueva materia** se propone que la **juventud** aprenda a convivir en una **sociedad plural y globalizada** en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido **incorporando** en etapas históricas anteriores, **incluya** como referente la **universalidad** de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social”.

3. 2. 4. Sobre el cuarto modo de operación de la ideología:

4. FRAGMENTACIÓN

Thompson afirma que las relaciones de dominación se pueden mantener mediante la fragmentación de los individuos o grupos que podrían ser capaces de organizar un desafío efectivo a los grupos dominantes.

Diferenciación

Es enfatizar las distinciones, diferencias y divisiones que hay entre los grupos y los individuos.

Expurgación del otro

Es la construcción, ya sea desde dentro o desde fuera, de un enemigo que se presenta como maligno, dañino o amenazador, y ante el cual se convoca a la oposición o a la expurgación.

Las estructuras enunciativas que a continuación se ofrecen como ejemplos de este modo de operación de la ideología fueron seleccionadas por que en ellas se puede observar la manera en que a través de este corpus discursivo se establecen ideas como válidas unas y no otras. Destaca por ejemplo el uso de la palabra “no”, algunos adjetivos calificativos: “desde la perspectiva ética y moral (...)”, “nuevo punto de vista ético”; “sociedades democráticas”; que ayudan a establecer diferencias entre esta programa de educación y otros.

ANEXO II

MATERIAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Educación para la ciudadanía

“(…) estos contenidos **no se presentan de modo cerrado y definitivo**, porque **un elemento sustancial** de la educación cívica **es la reflexión** encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios”.

“El conocimiento de las **sociedades democráticas** aproxima **al alumnado** al funcionamiento **del Estado** y, en particular, **al modelo político español**, así como a los **deberes y compromisos del Estado con los ciudadanos** y de éstos con el Estado”.

“El estudio de los Derechos Humanos **desde la perspectiva ética y moral** lleva al alumnado a la **comprensión de los fundamentos morales** de la convivencia, **identificando los distintos elementos comunes** que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas”

“(…) se enmarca la ciudadanía en un **mundo global** al analizar problemas y situaciones de la **sociedad actual** en las que se manifiesta **interdependencia, desigualdad o conflicto** a la vez que se contemplan diversas maneras de buscar soluciones.

“Desde este **nuevo punto de vista ético** es posible abordar el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual, como el estudio de los factores de discriminación de distintos colectivos, el análisis de la globalización, el concepto de

ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible o lo relativo a la cooperación y al desarrollo de una cultura de paz”.

Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

“**También contribuye a mejorar** las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones”.

3. 2. 5. Sobre el quinto modo de operación de la ideología:

5. COSIFICACIÓN

Es representar un estado de cosas histórico y transitorio como si fuera permanente, natural e intemporal. Implica la eliminación u ofuscación del carácter social e histórico de los fenómenos socio-históricos.

Naturalización

Es tratar un estado de cosas (creación social e histórica) como inevitable resultado de características naturales.

Eternalización

Consiste en retratar los fenómenos sociohistóricos son retratados como permanentes, invariables y siempre recurrentes, son privados de su carácter socio-histórico, por lo que se pierden los rasgos de su origen y es muy difícil pronosticar su desenlace.

Nominalización/pasivización (expresada mediante recursos gramaticales y sintácticos).

Es la transformación de las descripciones de las acciones (y sus participantes) en sustantivos. En la pasivización los verbos aparecen en tiempo pasivo. Se suprimen a los actores y se representan los sucesos en ausencia de sujetos productores.

Respecto al funcionamiento del quinto modo de operación de la ideología, en el texto observado, se encontraron pocos ejemplos. Su estructura no da suficiente espacio a la presencia de esta última modalidad también llamada reificación y que consiste en establecer el estado de las situaciones transitorias o histórico como si fuera permanente, natural y atemporal. Solo de destaca el siguiente enunciado, seleccionado principalmente por la primera parte, que introduce la idea de constante presencia en el tiempo:

ANEXO II MATERIAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Educación para la ciudadanía

“**Al igual que en cursos anteriores**, se plantean contenidos comunes a todos los temas enfocados a la adquisición de determinados procedimientos, como el saber razonar y argumentar, reconocer los propios sentimientos o saber evaluar críticamente las informaciones presentadas por los distintos medios de comunicación (...)”.

3. 3. México: Formación Ético- Cívica I y Formación Ético Cívica II

La asignatura Formación Cívica y Ética comprende dos cursos cuyos contenidos apuntan a estimular, de manera sistemática, el desarrollo de las competencias cívicas y éticas. En el curso de segundo grado en la asignatura Formación Cívica y Ética I (FCE I) se busca abordar los aspectos generales de la dimensión ética y cívica de las personas y de las formas de convivencia para la vida democrática. Mientras que el programa de tercer grado, llamado Formación Cívica y Ética II (FCE II), se pretende avanzar en la valoración de las condiciones sociales y personales, para favorecer la realización personal como proyecto de vida individual, y el compromiso con el fortalecimiento de la vida democrática. Con información del documento *Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas 2006*, en el que se establecen los objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación, de este currículum escolar.

A continuación se presenta un cuadro con los elementos a observar en las asignaturas obligatorias del programa de Educación Secundaria en México que pretenden formar en habilidades y competencias ciudadanas: Formación Cívica y Ética I y Formación Cívica y Ética II.

Cuadro 4. Currículum oficial de *Educación para la Ciudadanía en México*

Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas 2006.⁴⁵
○ Propósitos de la formación cívica y ética en la educación secundaria
○ Dimensiones
○ Principios orientadores de la Formación Cívica y Ética
○ Competencias
○ Contenido del programa de estudios
○ Orientación para la evaluación

Este documento pone énfasis en programas de refuerzo de las capacidades básicas en el cuarto curso de la ESO. Es decir, pretende ofrece a los alumnos la opción de escoger (a través de información y orientación) las asignaturas que mejor se ajusten a sus intereses educativos. También, determina las condiciones de las que se puede realizar la diversificación del currículo desde el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria,

⁴⁵ Documento elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

para que el alumnado que lo requiera pueda alcanzar los objetivos educativos de la etapa con una metodología específica, a través de una organización de contenidos, actividades y, en su caso, de materias diferentes de las establecidas con carácter general. Este decreto, estipula la organización de los módulos conducentes a la titulación y los correspondientes referentes curriculares de los ámbitos que los componen. Asimismo, establece los principios de la organización de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas, con objeto de favorecer la flexibilidad en la adquisición del título de Graduado en ESO, y facilitar la movilidad geográfica de quienes la cursen. Finalmente, se regula la realización de una evaluación de diagnóstico.

Igual que se hizo con el documento de España, sigue la cita de estructuras enunciativas que pretenden identificar los modos en los que opera la ideología.

3. 3. 1. Sobre el primer modo de operación de la ideología

<p>1. LEGITIMACIÓN Apelación de fundamentos racionales, tradicionales, carismáticos, expresados mediante el lenguaje</p>	<p><u>Racionalización</u> Cadenas de razonamientos que buscan defender o justificar un conjunto de relaciones o de instituciones sociales, y por este medio, persuadir a un público.</p>
<p><u>Universalización</u> Arreglos institucionales que sirven a los intereses de algunos individuos que se presentan como si sirvieran a los intereses de todos.</p>	<p><u>Narrativación</u> Recuento del pasado que se narra en el presente como parte de una tradición inmemorial y apreciada.</p>

Seguendo la propuesta de Thompson, en los enunciados que siguen, se observa la intención de justificar la importancia de la asignatura tal como está diseñada. En ellos es posible detectar la manera en que se señalan las prioridades y los objetivos de las asignaturas en cuestión. Las características del texto hacen posible la presencia de más párrafos de esta naturaleza, en relación a otros modos de operación de la ideología. Haciendo uso de la estrategia de racionalización, reiteradamente se resalta la necesidad e importancia de seguir este programa mediante palabras que aunque son de uso común sus definiciones pueden variar en función de su contexto de enunciación, por ejemplo: libertad, solidaridad, equidad, federalismo, sentido democrático, desarrollo personal, “actuar libre y responsablemente”, diálogo, democracia, cultura política, dignidad humana,

relaciones plurales, solidarias y respetuosas, entorno natural y social. Asimismo, se sirve de verbos que denota la consecución de objetivos, como por ejemplo: “identifiquen”, “comprendan”, “reconozcan”, “apreciar”, “favorecen”, que se entenderán mejor en los enunciados que siguen:

Propósitos de la formación cívica y ética en la educación secundaria

“(…) un conjunto de experiencias **organizadas y sistemáticas**, a través de las cuales se brinda a los estudiantes **la oportunidad de desarrollar herramientas para enfrentar los retos de una sociedad dinámica y compleja**, misma que demanda de sus integrantes la capacidad para **actuar libre y responsablemente** en asuntos relacionados con su **desarrollo personal** y con el **mejoramiento de la vida social**”.

“Identifiquen las características de la democracia en un Estado de derecho; comprendan el **sentido democrático de la división de poderes, el federalismo y el sistema de partidos**; conozcan y asuman los principios que dan sustento a la democracia: **justicia, igualdad, libertad, solidaridad, legalidad y equidad**; **comprendan los mecanismos y procedimientos de participación democrática**, y **reconozcan el apego a la legalidad como un componente imprescindible de la democracia que garantiza el respeto de los derechos humanos**”.

Tres dimensiones de la Formación Cívico Ética

“El tiempo **curricularmente destinado** a la asignatura, en el cual se **asegura el tratamiento explícito y sistemático de contenidos** que favorecen el análisis ético de los estudiantes acerca de su persona, de los valores que entran en juego en sus decisiones y los niveles de responsabilidad que deben asumir sobre las mismas”.

Principios orientadores de la Formación Cívica y Ética

2. La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad.

“Los **contenidos** comprenden **temas** que estimulan el **examen crítico** de los **valores** en la **organización social** y la manera en que son asumidos en la **actuación cotidiana**”.

Principios orientadores de la Formación Cívica y Ética

5. El fortalecimiento de una cultura de la prevención

“Los **contenidos del programa contemplan recursos** para el manejo de situaciones a las que pueden verse expuestos los adolescentes y que demandan, por tanto, anticipar consecuencias y riesgos para su vida personal y social”.

Competencias para el desarrollo de una ciudadanía democrática

“En el caso de la ciudadanía democrática, estas **competencias además de ser cívicas son éticas** porque requieren estar **fundadas en un código ético personal, construido de manera autónoma** a partir de los principios y valores de la ciudadanía democrática”.

Competencias para el desarrollo de una ciudadanía democrática

“Desde la asignatura Formación Cívica y Ética se busca estimular el desarrollo de ocho competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes: (...)”.

5. Manejo y resolución de conflictos.

“(…) El **desarrollo de capacidades empáticas y para el diálogo**, por parte de los alumnos, contribuirá a la búsqueda de formas creativas para resolver conflictos de manera no violenta en el contexto próximo”.

8. Comprensión y aprecio por la democracia.

(…) Comprender y apreciar la **democracia** implica que los alumnos participen en actividades de grupo; expresen sentimientos e ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás; colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización y el funcionamiento del grupo; lleven a cabo, de manera responsable y eficiente, las tareas asignadas, y participen en la resolución de conflictos”.

“Con el fin de **asegurar un equilibrio** en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas, los contenidos **articulan, de manera permanente**, tres ejes formativos: formación para la vida, formación ciudadana y formación ética”.

“La formación para la vida se refiere a la **necesidad de toda persona** de desarrollar y expandir sus capacidades para enfrentar los retos de la vida diaria, así como para formular proyectos de vida que satisfagan sus intereses, potencialidades y aspiraciones identificadas hasta el momento, y para asumir compromisos con las acciones que contribuyen al mejoramiento del bienestar social, cultural, económico y político de la comunidad, el país y el mundo”.

“La formación ciudadana se orienta a la **promoción de una cultura política democrática**, que **se sustenta** en el **conocimiento de las características** esenciales de los órganos políticos y sociales del Estado, y en el **desarrollo de compromisos de la ciudadanía** con la legalidad, la justicia, el respeto a los derechos humanos y la organización de un gobierno democrático”.

“La formación ética tiene como referencia central los valores universales y los derechos humanos, que enriquecen la convivencia de las personas y las colectividades (…)”.

Estructura de los bloques temáticos de Formación Cívica y Ética

(Son un punto de referencia en el diseño de estrategias didácticas que garanticen un trabajo en torno a los aspectos esenciales de la asignatura).

Segundo grado

Bloque I: La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal

“Valorarán la **función** de la formación cívica y ética **en la conformación de una perspectiva personal y social**”.

“Distinguirán los **elementos que constituyen la dimensión moral de la vida humana y sus vínculos con la convivencia cívica**”.

“Identificarán al **ejercicio responsable de la libertad** como un rasgo esencial de actuación ética”.

“Reconocerán las características y el papel de las **normas morales, jurídicas y convencionales** en la convivencia diaria”.

“Reflexionarán sobre los **vínculos** que existen entre sus **acciones morales y la vida colectiva**”.

Bloque II: Los adolescentes y sus contextos de convivencia

“Identificarán **factores que favorecen o que ponen en riesgo su calidad de vida** en los ámbitos donde participan”.

“Reconocerán **la importancia y las implicaciones de una vida sexual sana** y la necesidad de aplicar medidas para prevenir infecciones de transmisión sexual”.

“Reconocerán **la importancia de la equidad de género** en las relaciones entre hombres y mujeres”.

“Comprenderán que las **relaciones afectivas entre adolescentes contribuyen a la realización personal**”.

“Reconocerán **diferentes formas de ser adolescente** y de convivir en diferentes grupos”.

“Valorarán la **diversidad humana como un factor de enriquecimiento social y cultural**”.

Bloque III: La dimensión cívica y ética de la convivencia

“Analizarán el lugar que confieren a otras personas y grupos en sus **decisiones y acciones morales**”.

“Analizarán las **ventajas y los problemas de la convivencia en sociedades multiculturales** y la **conformación de una perspectiva cívica y ética en la resolución no violenta de conflictos**”.

“Reconocerán la importancia de la **reflexión ética y la acción moral en la construcción de una vida personal y social basada en valores y normas que regulen la convivencia**”.

Bloque IV: Principios y valores de la democracia

“Reconocerán que los **derechos humanos son criterios compartidos** a los que aspira la humanidad, y como parte de ella, la sociedad mexicana, **para fortalecer la dignidad humana**”.

“Comprenderán que la **convivencia democrática es una condición para el ejercicio y respeto de los derechos humanos**”.

“Se identificarán con **los principios y las normas que promueven la convivencia democrática como forma de vida**”.

“Distinguirán las características generales del sistema político democrático: **representatividad, soberanía popular, sistema de partidos**”.

Bloque temático V: Hacia la identificación de compromisos éticos

“Asumirán compromisos éticos y cívicos **a través de acciones que favorezcan la convivencia armónica con el entorno natural y social**”.

“Analizarán las características de las relaciones entre hombres y mujeres en el entorno próximo y **plantearán medidas, a su alcance, para promover la equidad de género**”.

“Formularán **acciones que promuevan relaciones plurales, solidarias y respetuosas, para enfrentar conflictos identificados en la convivencia escolar**”.

“Adquirirán habilidades para **la investigación, el diálogo y la colaboración**”.

Tercer grado

Bloque I: Los retos del desarrollo personal y social

“Identificarán retos individuales y colectivos en **la búsqueda de condiciones que favorezcan un desarrollo personal y social pleno**”.

“Reconocerán, mediante el conocimiento de leyes y acuerdos, nacionales e internacionales, **su derecho, como adolescentes, a un desarrollo integral**”.

“Reconocerán **la importancia de apegarse a principios éticos y legales para tomar decisiones autónomas y responsables**”.

“Comprenderán que **el ejercicio y el respeto de los derechos humanos favorecen el desarrollo personal y social pleno de las personas y las sociedades**”.

Bloque II: Pensar, decidir y actuar para el futuro

“Explorarán sus capacidades, potencialidades y aspiraciones personales al tomar **decisiones que favorezcan un estilo de vida sano y prometedor**”.

“Conocerán y valorarán la aplicación de **procesos racionales en la toma de decisiones**”.

“Reconocerán los **rasgos de la ciudadanía democrática que promueven la participación ante situaciones que afectan el bienestar colectivo: búsqueda de consensos, respeto a las diferencias, pluralismo, convivencia en la diversidad y disposición al diálogo**”.

“Asumirán los compromisos y las responsabilidades éticas que contribuyen a su desarrollo personal y **como integrantes de la sociedad**”.

Bloque III: Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática

“Analizarán su sentido de **pertenencia e identidad** en el contexto de una sociedad multicultural, donde **el respeto a la diversidad y pluralidad se ven respaldados por el sistema político democrático**”.

“Desarrollarán criterios, basados en el respeto a la convivencia justa y solidaria, para **valorar diversas formas de identidad cultural, regional, étnica y religiosa**”.

“Valorarán **la diversidad cultural como un elemento de identidad nacional y de pertenencia a la humanidad**”.

Bloque IV: Participación y ciudadanía democrática

“Reconocerán la **importancia de la participación democrática en la vida social y política del país**”.

“Comprenderán aspectos del **desarrollo histórico de la democracia en México y en el mundo**”.

“Reconocerán, como **premisas** de la participación democrática, al **diálogo**, la **solución de conflictos de manera no violenta**, el **respeto a los derechos humanos**, la **cooperación** y la **solidaridad**”.

“Identificarán **procedimientos y formas de organización ciudadana para dirigirse a la autoridad y controlar las decisiones del gobierno**”.

“Comprenderán las **características esenciales del Estado mexicano** a partir del **análisis de sus instituciones y de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos**”.

Bloque V: Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa

“Comprenderán la importancia de **abordar críticamente el contenido de los medios de comunicación** para actuar de manera comprometida y responsable en asuntos de interés personal y colectivo”.

“Valorarán **el papel social de los medios de comunicación y su influencia hacia los adolescentes**”.

“Identificarán **la calidad y vigencia de la información proporcionada por las cadenas y redes de comunicación** como un recurso para el aprendizaje escolar y para el intercambio de información con los demás”.

3. 3. 2. Sobre el segundo modo de operación de la ideología:

2. SIMULACIÓN

Es ocultar, negar o disimular el establecimiento y sostenimiento de las relaciones de dominación, desviando la atención para ocultar las relaciones o procesos existentes.

Sustitución

Usa términos para referirse a otro, y en consecuencia, las connotaciones positivas o negativas del mismo se transfieren de un a otro.

Tropo

Es el uso figurado del lenguaje. Se usa en la literatura, aunque este uso rebasa esta disciplina y también pueden utilizarse para disimular las relaciones de poder.

Eufemización

Es la descripción o redesccripción de las acciones, instituciones o relaciones sociales en términos que generen una valoración positiva y puede darse por medio de un leve e imperceptible cambio de sentido.

Como se ha mencionado, en estos enunciados se resaltan características muy específicas, mientras que socava otras. Para ello, el uso de palabras que tienden a la generalización (con diversas definiciones y connotaciones en función de su contexto) es común; asimismo el uso de adjetivos calificativos, que pretenden otorgar valores positivos a las ideas que se presentan, como se observa a continuación:

Propósitos de la formación cívica y ética en la educación secundaria

“Construyan una **imagen positiva de sí mismos**: de sus características, historia, intereses, **potencialidades y capacidades**; **se reconozcan** como **personas dignas y autónomas**; aseguren el disfrute y cuidado de su persona; tomen decisiones responsables y fortalezcan su integridad y su bienestar afectivo, y analicen las condiciones y alternativas de la vida actual para identificar posibilidades futuras en el corto, mediano y largo plazos”.

Tres dimensiones de la Formación Cívico Ética

“El ambiente escolar como un **espacio que brinda la oportunidad de dar sentido y validez a comportamientos que enriquecen el ejercicio de la democracia como forma de vida**. Comprende aspectos de la convivencia, la organización, las normas y las regulaciones que **caracterizan** la experiencia escolar cotidiana”.

Principios orientadores de la Formación Cívica y Ética

“(…) Un **ambiente favorable** para dialogar y comunicar ideas contribuirá a **fortalecer la capacidad** para analizar, asumir decisiones y compromisos de manera responsable, **con independencia** de presiones externas”.

Principios orientadores de la Formación Cívica y Ética

“El programa contempla la necesidad de que **el aula y la escuela** constituyan espacios **donde los alumnos vivan y practiquen los valores inspirados en los derechos humanos y en la democracia**; por ello, se incorpora el análisis”.

3. 3. 3. Sobre el tercer modo de operación de la ideología:

3. UNIFICACIÓN

Es establecer y sostener en el plano simbólico, una forma de unidad que abarque a los individuos en una identidad colectiva, sin tomar en cuenta las diferencias y divisiones que puedan separarlos.

Simbolización de unidad

Es la construcción de una identidad colectiva difundida en un grupo o en una pluralidad de grupos, por ejemplo las banderas o los himnos nacionales.

Estandarización

Es la adaptación de las formas simbólicas a un marco de referencia estándar que se promueve como la base aceptable y común de intercambio simbólico.

En el corpus discursivo analizado se identificaron ciertas estructuras enunciativas que permitieran identificar la manera en que se pretende crear la idea de unidad en sentido positivo.

Propósitos de la formación cívica y ética en la educación secundaria

“Valoren a **México** como un país multicultural; identifiquen **los rasgos que comparten con otras personas y grupos**, y reconozcan a la pluralidad y al **respeto a la diversidad** como principios fundamentales para una convivencia democrática en sociedades multiculturales”.

Tres dimensiones de la FCE

“La contribución de **todas las asignaturas** del currículo al desarrollo de la reflexión cívica y ética, a través de contenidos específicos en los que se brinda información sobre temáticas moralmente relevantes en la sociedad actual: conservación del ambiente, equidad de género, interculturalidad, papel social de la ciencia y la tecnología y respeto a la

diversidad, entre otras. Las actitudes y los valores que se promueven en **todas las asignaturas** constituyen elementos para establecer vínculos transversales entre ellas”.

Principios orientadores de la Formación Cívica y Ética

“La orientación ética del programa **tiene como referencia los principios del artículo tercero constitucional**. La **laicidad** apela a la contribución de la escuela para que en su seno convivan alumnos con diversos antecedentes culturales[...] El **carácter nacional plantea el reconocimiento de lazos que nos identifican como integrantes de un país** diverso y plural, a través de los cuales se comparten retos y compromisos para contribuir a su mejoramiento, y donde se asume el respeto a las diferencias como fundamento de la convivencia. Su **sentido universal** favorece el reconocimiento de los rasgos que se comparten con personas y grupos de otras partes del mundo, con independencia de su lengua, cultura, género, religión, condición de salud o socioeconómica.”.

Competencias para el desarrollo de una ciudadanía democrática

3. Respeto y valoración de la diversidad

“(…) El **respeto a la diversidad** implica equidad, es decir, la **oportunidad** que merece **todo ser humano** para disfrutar de condiciones básicas de bienestar, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros. **Los alumnos** [todos] apreciarán críticamente las manifestaciones de la diversidad y rechazarán expresiones que se contrapongan a los derechos fundamentales”.

4. Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad

(…) Al promover en los estudiantes el desarrollo de un **sentido de pertenencia flexible e incluyente** —a diversos grupos, la comunidad, la nación y la humanidad—, se pretende (…)”.

3.3.4. Sobre el cuarto modo de operación de la ideología:

4. FRAGMENTACIÓN

Thompson afirma que las relaciones de dominación se pueden mantener mediante la fragmentación de los individuos o grupos que podrían ser capaces de organizar un desafío efectivo a los grupos dominantes.

Diferenciación

Es enfatizar las distinciones, diferencias y divisiones que hay entre los grupos y los individuos.

Expurgación del otro

Es la construcción, ya sea desde dentro o desde fuera, de un enemigo que se presenta como maligno, dañino o amenazador, y ante el cual se convoca a la oposición o a la expurgación.

En contraposición a la idea de unidad, del anterior modo de operación de la ideología, en este apartado, se observa la idea de división o fragmentación. En las estructuras enunciativas que a continuación se cita, es posible observar el establecimiento de ideas como válidas diferenciadas de otras, de manera muy vinculada con la parte arriba

menciona. Es decir, en este texto ambos modos de operación se vinculan directamente, para fortalecer una idea.

Propósitos de la formación cívica y ética en la educación secundaria

“Desarrollen actitudes de **rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas; respeten** los compromisos adquiridos consigo mismos y con los demás; **valoren** su participación en asuntos de interés personal y colectivo para la vida democrática, y resuelvan conflictos de **manera no violenta**, a través del diálogo y el establecimiento de acuerdos”.

Principios orientadores de la Formación Cívica y Ética

4. *El trabajo didáctico diseñado para favorecer aprendizajes para la vida.*

“La **educación secundaria** requiere preparar **a los adolescentes** para **un mundo en constante cambio**, por lo que sus **experiencias de vida** necesitan vincularse con el dinamismo y la complejidad de la realidad social. [...] El **análisis ético** se constituye en piedra angular de la formación ética, y en él se recuperan aspectos de la convivencia diaria en cuyo seno se expresan valores de diversa índole”.

Competencias para el desarrollo de una ciudadanía democrática

“Desde la asignatura Formación Cívica y Ética se busca estimular el desarrollo de ocho competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes: (...)”.

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo

“(...) se refiere a la **identificación de características** físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada **persona singular e irrepetible**”.

3. 3. 5. Sobre el quinto modo de operación de la ideología:

5. COSIFICACIÓN

Es representar un estado de cosas histórico y transitorio como si fuera permanente, natural e intemporal. Implica la eliminación u ofuscación del carácter social e histórico de los fenómenos socio-históricos.

Naturalización

Es tratar un estado de cosas (creación social e histórica) como inevitable resultado de características naturales.

Eternalización

Consiste en retratar los fenómenos sociohistóricos son retratados como permanentes, invariables y siempre recurrentes, son privados de su carácter socio-histórico, por lo que se pierden los rasgos de su origen y es muy difícil pronosticar su desenlace.

Nominalización/pasivización (expresada mediante recursos gramaticales y sintácticos).

Es la transformación de las descripciones de las acciones (y sus participantes) en sustantivos. En la pasivización los verbos aparecen en tiempo pasivo. Se suprimen a los actores y se representan los sucesos en ausencia de sujetos productores.

Esta última modalidad también se nombra reificación y puede operar ideológicamente cuando mediante la representación de un estado de cosas transitorio o histórico como si fuera permanente, natural y atemporal. Pocos ejemplos de este modo de operación de la ideología se encontraron en el texto analizado, que a continuación se ofrecen. Se desea destacar como aparecen tanto la idea de construcción de ciudadanía en dos niveles: uno individual y otro colectivo.

Propósitos de la formación cívica y ética en la educación secundaria

“Conozcan la importancia de los valores y los derechos humanos que han sido creados a lo **largo de la historia** como referencias para la comprensión del mundo social y la **conformación de una perspectiva ética**; que expresen ésta en su acción cotidiana y sus relaciones con los demás”.

Competencias para el desarrollo de una ciudadanía democrática

“Desde la asignatura Formación Cívica y Ética se busca estimular el desarrollo de ocho competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes: (...)”.

2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

“Consiste en la posibilidad de **regular la propia conducta por convicción personal**, con base en el **conocimiento de sí mismo** y de las posibles consecuencias de las acciones personales en los demás”.

7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.

(...) A partir de sus experiencias con **organizaciones cercanas**, los estudiantes comprenderán la **organización social y política** del Estado mexicano, conocerán las **leyes e instituciones** que protegen a los mexicanos, en particular a la juventud, y los procedimientos existentes para recurrir a ellas cuando es necesario.

La relación entre el uso de las estrategias discursivas y las estrategias ideológicas es muy estrecha, ya que las creencias de una sociedad se intercambian por medio de acciones comunicativas. Thompson señala que el análisis de la ideología implica estudiar el lenguaje en el mundo social (en la vida cotidiana), porque es allí donde se entrelazan los modos en que los múltiples y variados usos del lenguaje se entrecruzan con los fenómenos del poder, alimentándolo, sosteniéndolo y articulándolo. Por ello, en este trabajo al intentar analizar las estrategias ideológicas de que se sirve el currículo de *Educación para la Ciudadanía* en España y en México en sus documentos oficiales se buscó resaltar algunas formas en que ciertas relaciones de poder pueden ser mantenidas y reproducidas a través de expresiones escritas, a través resaltar algunos mecanismos lingüísticos presentes en ambos textos; por ejemplo: adjetivos, verbos, negaciones, presuposiciones, referencias históricas y comparaciones. Es decir, a nivel de forma, se resaltaron las estructuras enunciados que pueden ser considerados estrategias discursivas para legitimar dos programas educativos.

En esta misma línea y como parte última de esta sección, se ofrece un cuadro que recoge esquemáticamente la forma en que en los “objetivos y bloques temáticos” de los discursos que atañen a este trabajo se construyen los objetos o los tópicos.⁴⁶

Cuadro 5. Esquema de objetos o tópicos en objetivos y contenidos por bloques temáticos

OBJETIVOS	
México	España
<i>Formación Ético- Cívica I, y Formación Ético Cívica II</i>	<i>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, y Educación ético-cívica</i>
Objetivos	
“La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan su derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”.	“La asignatura Formación Cívica y Ética apunta al desarrollo de competencias, es decir, conjuntos de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos”.

En ambos objetivos se observa, a través dos cadenas de razonamiento distintas, la idea común de legitimar una perspectiva particular en torno a la noción de Educación para la ciudadanía como un tipo particular de formación en contextos académicos.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DE LOS BLOQUES TEMÁTICOS	
México	España
Segundo grado	Cursos primero a tercero
<u>Bloque I. La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal</u> Se observa la formación cívica y ética como una herramienta para “la conformación de una perspectiva personal y social”, a través de la identificación de “(...) las características y el papel de las normas morales, jurídicas y convencionales en la convivencia diaria”.	<u>Bloque 1. Contenidos comunes</u> Se centra en el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos de generar “(...) opiniones y juicios propios con argumentos razonados (...), la práctica de diálogo como estrategia, la (...) preparación y realización de debates, (...) y el análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones”.

⁴⁶ La esquematización se entiende en este trabajo como lo hace Gutiérrez (1996: 38) para quien, ésta es el resultado de complejas operaciones lógico- discursivas que permiten construir de forma específica determinados objetos que operan discursivamente sobre “lo construido” con el propósito de intervenir sobre su destinatario.

<p><u>Bloque II. Los adolescentes y sus contextos de convivencia</u> Se identificará que “(...) las relaciones afectivas entre adolescentes contribuyen a la realización personal”. Destaca el conocimiento de “(...) la importancia y las implicaciones de una vida sexual sana, de la prevención de infecciones de transmisión sexual”, de la equidad de género en las relaciones entre hombres y mujeres, de la convivencia con diferentes grupos.</p>	<p><u>Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación</u> Puntualiza la importancia de las relaciones sociales sin “(...) prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos”, dentro del centro educativo y las actividades sociales.</p>
<p><u>Bloque III. La dimensión cívica y ética de la convivencia</u> El bloque se centra en el proceso de toma de decisiones y acciones morales; así como en la convivencia en sociedades multiculturales y “(...) la perspectiva cívica y ética en la resolución no violenta de conflictos”.</p>	<p><u>Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos</u> Se otorga especial atención al contexto alrededor de los derechos y deberes humanos.</p>
<p><u>Bloque IV. Principios y valores de la democracia</u> Se focaliza en los derechos humanos como criterios de desarrollo humano y social. Pretende identificar los principios y normas de una “(...) convivencia democrática como forma de vida” y las características generales “(...) del sistema político democrático: representatividad, soberanía popular, sistema de partidos”.</p>	<p><u>Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI</u> Los conceptos que se priorizan son el funcionamiento del Estado de Derecho en España: “(...) La Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública”. Se atiende especialmente el respeto por los bienes comunes, los servicios públicos y la circulación vial, como forma de responsabilidad ciudadana”.</p>
<p><u>Bloque V. Hacia la identificación de compromisos éticos</u> Busca que los alumnos asuman compromisos éticos y cívicos a través de determinadas acciones en su entorno próximo, mediante la investigación, el diálogo y la colaboración.</p>	<p><u>Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global</u> Ubica la globalización y sus consecuencias como contexto de la formación ciudadana. Resalta la temática: “La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza”, así como el papel de los organismos internacionales, el derecho internacional humanitario. Otras temáticas son “(...) las nuevas formas de comunicación, información y movilidad, y las relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político”.</p>
<p>Tercer grado</p>	<p>Cuarto curso: Educación ético-cívica</p>
<p><u>Bloque I. Los retos del desarrollo personal y social</u> Se centra en el “(...) conocimiento de leyes</p>	<p><u>Bloque 1. Contenidos comunes</u> Las temáticas son: la influencia del</p>

<p>y acuerdos, nacionales e internacionales, su derecho, como adolescentes, a un desarrollo integral”. Se pone especial énfasis en “(...) los principios éticos y legales para tomar decisiones autónomas y responsables”.</p>	<p>carácter global en las cuestiones de actualidad y los dilemas ético-cívicos. Y la participación “(...) en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro”.</p>
<p><u>Bloque II. Pensar, decidir y actuar para el futuro</u> Busca que los alumnos puedan reconocer “(...) los rasgos de la ciudadanía democrática que promueven la participación ante situaciones que afectan el bienestar colectivo”. Los temas a tratar son: “(...) búsqueda de consensos, respeto a las diferencias, pluralismo, convivencia en la diversidad y disposición al diálogo”.</p>	<p><u>Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional</u> Temáticas: Identidad personal, libertad y responsabilidad y diferencias personales.</p>
<p><u>Bloque III. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática</u> Se puntualiza la pertenencia a una identidad colectiva multicultural, con respeto a la diversidad y a la pluralidad en contextos democráticos. Los criterios rectores serán: “(...) el respeto a la convivencia justa y solidaria”.</p>	<p><u>Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos</u> Se centra en el concepto de Derechos Humanos, las diferencias sociales y culturales, como rechazo de “(...) actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión”.</p>
<p><u>Bloque IV. Principios y valores de la democracia</u> Los conceptos rectores son “(...) la participación democrática en la vida social y política del país”. Se retoma el aspecto “(...) histórico de la democracia en México y en el mundo”. Las premisas son “(...) la participación democrática, al diálogo, la solución de conflictos de manera no violenta, el respeto a los derechos humanos, la cooperación y la solidaridad, (los) procedimientos y formas de organización ciudadana para dirigirse a la autoridad y controlar las decisiones del gobierno”.</p>	<p><u>Bloque 4. Ética y política. La democracia Los valores constitucionales</u> Pretender dotar a los alumnos de la capacidad de comprender nociones como “Democracia y participación ciudadana”, así como sus instituciones y la correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.</p>
<p><u>Bloque V. Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa</u> Se centra en la reflexión crítica de los contenidos de los medios de comunicación y de la importancia de la información en el contexto actual.</p>	<p><u>Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual</u> Se focaliza en identificar los factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos en contexto global, así como propuestas de actuación. Los temas son: “Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. (...) Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz”.</p>

	<p>Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres Se centra en otorgar alternativas a la discriminación, a la prevención y la protección “(...) integral de la violencia contra las mujeres.”</p>

Tópicos

1. Dan cuenta de lo que en el currículo de *Educación para la ciudadanía* se consideran temas prioritarios

Del objetivo:

“(...) favorecer el desarrollo de **personas libres e integras** a través de la **consolidación de la autoestima**, la **dignidad personal**, la **libertad** y la **responsabilidad** y la formación de **futuros ciudadanos** con **criterio propio, respetuosos**, , que **conozcan su derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable**”.

Del objetivo:

“(...) apunta al **desarrollo de competencias**, es decir, conjuntos de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los **estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica, al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos**”.

2. Valores e ideario sobre los que se apoyan los objetivos y los contenidos

2. 1. Asignaturas de Educación para la ciudadanía

“**la conformación de una perspectiva personal y social**”, **a través de la identificación de** “las características y el papel de las normas morales, jurídicas y convencionales en la convivencia diaria”.

“(...) **proceso de toma de decisiones y acciones morales; así como en la convivencia en sociedades multiculturales**”.

“(...) la perspectiva **cívica y ética** en la **resolución no violenta de conflictos**”.

Fortalecimiento de la capacidad de los alumnos de generar “(...) opiniones y juicios propios con argumentos razonados”.

“(...) la práctica de diálogo como estrategia”.

“(...) la preparación y realización de debates”.

“(...) el análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones”.

“(...) participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro”.

“Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación, operaciones para

establecer, mantener o consolidar la paz”.

2. 2. Derechos Humanos

“(…) como criterios de desarrollo humano y social”.

“(…) contexto alrededor de los derechos y deberes humanos”.

“(…) conocimiento de leyes y acuerdos, nacionales e internacionales, su derecho, como adolescentes, a un desarrollo integral”.

“(…) reconocimiento de las diferencias sociales y culturales, como rechazo de actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión”.

2. 3. Democracia

“(…) convivencia democrática como forma de vida”

“(…) La Constitución Española y el Estado de las Autonomías”. “La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública”.

“(…) las características generales del sistema político democrático: representatividad, soberanía popular, sistema de partidos”.

“(…) respeto por los bienes comunes, los servicios públicos y la circulación vial, como forma de responsabilidad ciudadana”.

“(…) los principios éticos y legales para tomar decisiones autónomas y responsables”.

“Democracia y participación ciudadana, así como sus instituciones y la correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos”.

“(…) búsqueda de consensos, respeto a las diferencias, pluralismo, convivencia en la diversidad y disposición al diálogo”.

“(…) la participación democrática en la vida social y política del país”.

“(…) **aspecto histórico** de la democracia en México y en el mundo”.

“(…) la participación democrática, al **diálogo**, la **solución de conflictos de manera no violenta**, el **respeto a los derechos humanos**, la **cooperación** y la **solidaridad**, **procedimientos** y **formas de organización ciudadana para dirigirse a la autoridad y controlar las decisiones del gobierno**”.

2. 4. Ciudadanía

“(…) los alumnos asuman compromisos éticos y cívicos a través de determinadas acciones en su entorno próximo, mediante la investigación, el diálogo y la colaboración”.

“La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza”, así como el papel de los organismos internacionales, el derecho internacional humanitario”.

“(…) los **rasgos de la ciudadanía**

“(…) las nuevas formas de comunicación, información y movilidad, y las relaciones

democrática que promueven la participación ante situaciones que afectan el bienestar colectivo”.

entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político”.

“(…) los rasgos de la ciudadanía democrática que promueven la participación ante situaciones que afectan el bienestar colectivo”.

“(…) búsqueda de consensos, respeto a las diferencias, pluralismo, convivencia en la diversidad y disposición al diálogo”.

“(…) el respeto a la convivencia justa y solidaria”.

4. INTERPRETACIÓN Y REFLEXIONES FINALES

La tercera y última fase del enfoque hermenéutico profundo es la interpretación, que se construye sobre el análisis socio-histórico y el análisis formal o discursivo. Este nivel de análisis pretende la formación creativa de un sentido posible ya que “por más rigurosos que sean los métodos de análisis formal o discursivo, no pueden abolir la necesidad de una construcción creativa del significado, es decir, de una explicación interpretativa de lo que se representa o se dice” (Thompson, 1998:421). Se observa la interpretación como el proceso que permite observar la relación entre las estrategias comunicativas de legitimación con su contexto de enunciación, a través de la identificación del aspecto trascendente o referencial de las formas discursivas. Es decir, con el proceso de interpretación mediado por los métodos del enfoque hermenéutico profundo, se pretende proyectar un posible significado de las construcciones ideológico - discursivas del currículo de *Educación para la ciudadanía* en dos contextos: el español y el mexicano.

Considerando que en la articulación del proceso de comunicación con una finalidad determinada y con su contexto socio-político adquiere sentido la utilización de las formas simbólicas para construir juicios, opiniones e incluso percepciones sobre el mundo social, sigue la interpretación de las estructuras enunciativas analizadas en la sección anterior. En otras palabras, la idea de esta última sección es presentar las reflexiones últimas surgidas del ejercicio de observación de los elementos que justifican determinados contenidos del currículo de *Educación para la Ciudadanía* en España y en México, como un conjunto de significados. La interpretación que a continuación se presenta, no tiene el fin de encontrar los fundamentos del pensamiento político que les rodea, sino que se concentra en observar la manera en que se organizan los significados para obtener legitimación. Para alcanzar este objetivo, se eligió la metodología de análisis del discurso porque permite percibir, entre otras, la dimensión ideológica como parte inseparable de un discurso.

Cabe recordar que esta investigación no se planteó observar las prácticas dentro del espacio escolar como agencias socializadoras; sino que se limita analizar en un contexto específico los componentes de dos modelos de *Educación para la Ciudadanía*, como reflejo de dos sistemas educativos cuyo diseño ha resultado de políticas específicas en contextos específicos. Sin embargo, resulta inevitable expresar algunas reflexiones sobre la

formación ciudadana como educación formal que, como se ha expresado, se considera un conjunto específico de contenidos que integran un currículo, pero que también incluye métodos de enseñanza, modos de administración, organización y cultura escolar.

Para estar en capacidad de identificar la manera en que el currículo escolar de *Educación para la ciudadanía* de España y de México –entendidos como discursos que dan forma y contribuyen a la reproducción de un sistema de organización social–, se interpretan documentos oficiales: para el caso de España se utiliza el *Real Decreto 1631 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación de Secundaria Obligatoria*; mientras que para el caso de México se ha usado el texto: *Formación Cívica y Ética. Programas de Estudio 2006*. Estos textos se consideran vehículos para la transmisión de valores que proporcionan ámbitos de observación y de análisis, que tienen la capacidad de reproducir esquemas de percepción en determinadas formas de organización social, ya que mediante ellos se transmiten formas de pensamiento de una sociedad, además de que reflejan sus pautas de conducta, ya sea de forma individual o colectiva. En ambos se explican y justifican los conceptos y los valores ejes que delinean el diseño de contenidos de las asignaturas que pretenden formar en valores ciudadanos y democráticos.

Como se ha planteado en el capítulo primero, existen numerosas definiciones de términos estrechamente relacionados con el concepto de *Educación para la Ciudadanía*, como por ejemplo ciudadano, ciudadanía o ciudadanía responsable. Como punto de partida se señala el concepto de "ciudadano" como una persona que vive en sociedad; sin embargo, en las últimas décadas, las sociedades han experimentado aceleradas transformaciones que han impactado tanto las concepciones teóricas como las aplicaciones prácticas de la ciudadanía. Así, este concepto se ha ido ampliando y modificando en función de diversos estilos de vida y las relaciones sociales cada vez más diversas. Más recientemente, este concepto lejos de limitarse a contextos nacionales, cada vez más refiere a una noción de convivencia armoniosa entre los ciudadanos en términos de una comunidad capaz de abarcar los contextos -local, regional, nacional e internacional- en que las personas actualmente vivimos. Ahora, sobre la idea de "ciudadanía responsable" es de destacar que ésta encierra cuestiones relacionadas con la toma de conciencia y el conocimiento tanto de derechos y obligaciones. Así mismo, se relaciona estrechamente con valores cívicos, tales como democracia y derechos humanos, igualdad, colaboración, cohesión social, la solidaridad, tolerancia de la diversidad y justicia social. E implica,

finalmente, la participación activa en el espacio público. Su uso cada vez más se ha generalizado, particularmente entre los estados miembros del Consejo de Europa.⁴⁷

Dado que el eje conceptual de este trabajo de investigación es el de *Educación para la Ciudadanía*, a continuación se caracteriza esta noción a partir de cuatro perspectivas. En primer lugar, se recurre al Estudio publicado en 2005 por la red Eurydice (con apoyo financiero de la Comisión Europea), sobre “La educación escolar para la ciudadanía en Europa”,⁴⁸ en donde se establece que la *Educación para la ciudadanía* refiere a la enseñanza escolar (enfocada en los jóvenes) que pretende asegurar su formación como **ciudadanos activos y responsables**, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Así, aunque los objetivos y el contenido de las asignaturas resulten muy diversos, se resaltan **tres temas claves**, destinados a orientar a los alumnos en:

1) Alfabetización política, que involucra:

- Aprendizaje sobre las instituciones sociales, políticas, y cívicas, así como los derechos humanos;
- El estudio de las condiciones bajo las cuales las personas pueden vivir juntos en armonía, las cuestiones sociales y problemas sociales actuales;
- La enseñanza a los jóvenes sobre las constituciones nacionales para que estén mejor preparados para el ejercicio de sus derechos y responsabilidades;
- La promoción del reconocimiento del patrimonio cultural e histórico;
- La promoción del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad.

2) Desarrollo del pensamiento crítico, así como actitudes y valores cívicos

Implica:

- Adquirir los conocimientos necesarios para participar activamente en la vida pública;
- Adquirir responsabilidad social y moral, incluyendo la confianza en uno mismo y aprender a comportarse de manera responsable y a otros;

⁴⁷ Entre los documentos elaborados por el Consejo de Europa, para ejemplificar se citan varios documentos con sus títulos originales en Inglés: Council of Europe: *Final Declaration. Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe* (Strasbourg, 10-11 October 1997); Council of Europe, Committee of Ministers: *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on the Rights and the Responsibilities of the Citizens* (Strasbourg, 1999); Council of Europe, Committee of Ministers: *Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship* (Strasbourg 2002).

⁴⁸ Título original en inglés: *Eurydice, the information network on education in Europe (2005)*.

- Fortalecer un espíritu de solidaridad;
- Construir valores que respeten las distintas perspectivas sociales y puntos de vista;
- Aprender a escuchar y resolver pacíficamente en situaciones de conflicto;
- Aprender a contribuir a un medio ambiente saludable;
- Elaborar estrategias más eficaces para la lucha contra el racismo y la xenofobia.

3) Participación activa

Ésta permitirá participar más en la comunidad en general, ya sea en el ámbito internacional, nacional, local y los niveles de la escuela);

Promueve:

- Experiencia práctica de la democracia en la escuela;
- El desarrollo de la capacidad de los jóvenes para comunicarse entre sí;
- El desarrollo de iniciativas de proyectos en colaboración con otras organizaciones (como por ejemplo: las asociaciones de la comunidad, los organismos públicos y los organizaciones internacionales), así como los proyectos de otras comunidades.

De manera complementaria, se retoman las ideas de Lopes, Benton y Cleaver (2009), quienes nos recuerdan que, en el contexto de Inglaterra, la *Educación para la Ciudadanía* fue concebida para promover las relaciones entre los jóvenes estudiantes en tres vertientes que se interrelacionan:

1) Responsabilidad social y moral. Estas acciones estarían encaminadas a desarrollar confianza (en los jóvenes) en sí mismos y a suscitar el comportamiento responsable en la comunidad.

2) Participación, que implica el aprendizaje sobre formas de participación en la comunidad.

3) Alfabetización política. Abarca el conocimiento, las habilidades y los valores que podrían permitir a los jóvenes hacerse más eficaces en la vida pública al local a nivel mundial.

Finalmente, se recoge el pensamiento sobre ciudadanía de Jans (2004). Según este autor, a pesar de que el significado del concepto ciudadanía se amplía o recorta en función de las posiciones ideológicas subyacentes, necesariamente incluye los siguientes cuatro elementos:

1) Ciudadanía como un conjunto de derechos, por ejemplo: el derecho al voto;

2) Ciudadanía como un conjunto de responsabilidades, por ejemplo: “debo ser decente”;

3) Ciudadanía como identidad, por ejemplo: soy brasileño;

4) Ciudadanía como participación, por ejemplo: me siento involucrado y puedo participar en la vida de la comunidad.

Finalmente, para plantear la idea de un currículo de *Educación para la Ciudadanía* deseable, que contemple el entorno de los protagonistas del proceso de enseñanza, quizá debiéramos considerar, con Rychen y Salganick (2006 en Bolívar, 2007: 120), la siguiente pregunta: “Cuál es la cultura común necesaria y los aprendizajes que todo el alumnado debería alcanzar para la realización personal y el buen funcionamiento de la sociedad”. Pues bien, a este respecto se recogen las ideas de Romero y Luis (2008) que permiten observar, desde una perspectiva semántica, los cuatro contextos implicados en la configuración sociohistórica del currículum, de la siguiente manera:

1) El contexto de influencia. Refiere las instituciones interesadas en delinear el currículum; “utilizan sus redes y mecanismos de influencia para hacer valer su voz en los ámbitos en los que se decide la política curricular en aras del mantenimiento, rearticulación o cuestionamiento de las definiciones sociales de la ‘buena educación’ y la ‘cultura valiosa y legítima’, en aras de la conservación o renovación de [...] los principios de clasificación y encuadramiento aparejados” (Romero y Luis, 2008: 3). Así es fundamental observar la organización social, política y económica de las sociedades, sus ordenamientos institucionales, para identificar su influencia en las formas de escolarización.

2) El contexto de producción de las regulaciones y demás “textos” curriculares. Las situaciones de enfrentamientos y compromisos que resultan de la contraposición de intereses, influyen en el diseño de los documentos oficiales. La observación de este contexto implica escrutar las tradiciones y filosofías curriculares; las fuentes de sus discrepancias mutuas y sus implicaciones; “las maniobras de sus abogados para medrar en potestad, alterar los equilibrios relativos e imponerse a los competidores”, y “constatar su mayor, menor o nula institucionalización” (Romero y Luis, 2008: 4).

3) El contexto de las prácticas. Se refiere a la respuesta, entendida como: “(...) aceptación, acomodación, transmutación o rechazo, dada por los maestros de acuerdo con sus culturas profesionales y la particular mezcla de oportunidades y restricciones concurrentes” (ídem.). Es decir, se centra en las aulas (y sus interacciones sociales) como escenarios para la recontextualización y clasificación del currículo.

4) El contexto de los resultados. Puntualizan la constatación de la incidencia formativa, normalizadora, segregadora o moldeadora de subjetividades vislumbrada en el currículum (ídem.).

Estos cuatro enfoques complementarios se utilizan para identificar la manera en que el currículo de *Educación para la Ciudadanía* recoge valores y aspectos que caracterizan este tipo de enseñanza tanto en España como en México. A continuación se presenta un sencillo esquema de observación con tres criterios (elaborado por la autora a partir de las perspectivas antes descritas) mediante el cual se pretende identificar la forma en que se significa en los documentos oficiales de estos países la idea *Educación para la ciudadanía*. Es decir, con esta herramienta se pretende discernir la manera en que se declaran y justifican los contenidos que, en los documentos analizados, se proponen enseñar formalmente a los estudiantes de secundaria a ser ciudadanos participativos. Sigue la descripción de las finalidades y las estrategias que se observan en los dos proyectos de *Educación para la ciudadanía*:

1) Aprendizaje del conjunto de derechos y deberes jurídico-políticos en contextos globalizados. Comporta la adquisición de conocimientos sobre las instituciones sociales, económicas, políticas, jurídicas y cívicas. En este aspecto se consideran las menciones a tres asuntos. El primero engloba el pensamiento crítico sobre derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como las normas que los protegen. El segundo se relaciona con el conocimiento de las instituciones que conforman el sistema de gobierno democrático representativo en contextos globalizados: diseño y estructura de gobierno, procesos de toma de decisiones, sistema de partidos políticos, sindicalismo y sus problemáticas actuales (corrupción, impunidad, falta de transparencia, canales de rendición de cuentas, por ejemplo); movimientos sociales; organismos de regulación económica y política supranacionales. Y el tercero, el análisis de los problemas sociales que pueden dificultar el ejercicio de la ciudadanía (e incluso la posibilidad de una vida digna) o que, en cualquier caso, constituyen el eje del debate público.

2) Desarrollo de identidades comunitarias solidarias a partir del autoconocimiento y del reconocimiento de la diversidad cultural. Abarca la comprensión de actitudes y valores de respeto hacia otros. En este punto se observan las referencias a nociones como interacciones humanas con un sentido y expectativas basadas en valores, creencias y significados compartidos, que no limiten o condicionen (a otros miembros de la

comunidad) por razones de sexo, raza, nacionalidad, religión o afiliación política. También se atienden los señalamientos a adhesiones circunstanciales a causas o proyectos de terceros y a la libre adquisición de compromisos sociales y políticos.

3) Enseñanza y experiencia práctica de acciones que fomenten la participación (activa) en la esfera pública. Implica el aprendizaje de valores y habilidades de participación en la comunidad, comenzando con ejercicios de democracia en la escuela. En este se cariz se contemplan las expresiones en torno dos cuestiones. La primera busca intensiones explícitas de dotar a los alumnos de conocimientos que les permita participar en las prácticas públicas que organizan y definen una comunidad. La segunda indaga la presencia de alusiones a realizar prácticas que les permita relacionarse con la esfera pública más cercana: su entorno escolar.

Como se ha manifestado con anterioridad, este texto pretende ser un sencillo ejercicio de carácter interdisciplinario de exploración de las formas de producción y difusión de los significados contenidos en el currículum de *Educación para la Ciudadanía* en España y en México, con funciones sociales específicas en el proceso de transmisión de cultura, a partir del análisis del capítulo anterior. Para ello, se sigue el esquema arriba descrito.

1) Aprendizaje del conjunto de derechos y deberes jurídico-políticos en contextos globalizados.

Al reflexionar sobre la noción de *Educación para la ciudadanía* en contexto global surgen cuestionamientos sobre la referencia territorial. La categoría conceptual de ciudadano como individuo nacido en un territorio nacional deja fuera a los numerosos casos de aquellos que viven, trabajan y conforman redes de convivencia más o menos duraderas y estables en las que se construye una relación con ciertos aspectos de la vida comunitaria – aunque éste no coincida necesariamente con el lugar de nacimiento o el lugar de residencia—. ⁴⁹ En ambos discursos se plantea como uno de los retos de las democracias actuales la creación de ciudadanos, sin embargo, parece que predomina la idea de formar ciudadanos capaces de integrarse o adaptarse del mejor modo posible a la sociedad (y a sus

⁴⁹ Cada vez se otorga mayor reconocimiento a identidades transnacionales, como por ejemplo la “latinoamericana”.

instituciones), pero que no exprese desacuerdo (e incluso malestar) con patrones dominantes (incluso si los considera injustos). En ninguno de los mapas curriculares se distingue entre quienes por su posición social están en mayor posibilidad de acceder a espacios privilegiados de información (o a determinados círculos de influencia y de toma de decisiones), que en la práctica pueden participar con mayor facilidad de la vida pública; y aquellos que por su situación de marginalidad deben limitar su participación a lo estrictamente relacionado con su sobrevivencia y periódicamente en procesos electorales.

2) Desarrollo de identidades comunitarias solidarias a partir del autoconocimiento y del reconocimiento de la diversidad cultural.

La noción de *Educación para la ciudadanía* refleja un conjunto de habilidades y valores que soportan ciertas pautas culturales, instituciones, normas, que comparte ciertos grupos sociales. En los textos se observa la influencia de la lógica del pensamiento liberal, en el cual la concepción de ciudadanía privilegia la idea de individuo sobre la de “colectivo” o “comunidad”. En ambos documentos, se ubica al ciudadano como individuo consumidor de bienes y servicios libre de optar entre las múltiples alternativas que se le presentan, individuos movidos por intereses también individuales y no como parte de colectivos. Se pretende impulsar la capacidad de cada individuo como controlador de la gestión y del acontecer público a través de su competencia de denuncia y demanda. En ambos discursos aparecen los valores de convivencia, multiculturalidad y paz, sin embargo, los mecanismos para promoverla y mantenerla no son claros.

El currículo de *Educación para la Ciudadanía* de España y de México, al expresar –implícita o explícitamente– los conceptos de “ciudadanía” y “democracia” como argumentos para lograr una mayor presencia de los ciudadanos en el ámbito de lo público, de forma abstracta, con diversos énfasis y connotaciones, resultan insuficientes explicaciones de desarrollo de sociedades donde persisten ausencia de canales de expresión ciudadana (más allá de los procesos electorales), desigualdades sociales, jurídicas y políticas.

3) Enseñanza y experiencia práctica de acciones que fomenten la participación (activa) en la esfera pública.

El ejercicio de la ciudadanía es propio de la esfera pública, por tanto, se ejerce ciudadanía al participar de procesos electorales, pero también incluye la consecución de acciones

cotidianas. Entre otras, la noción de “ciudadanía activa” incorpora, a la idea de derechos, la de deberes; con lo que al estatus de nivel individual definido jurídicamente –centrado en la idea de derechos preexistentes e independientes de la voluntad del sujeto– adhiere el estatus de práctica; es decir establece en el sujeto dos componentes de gran relevancia: la voluntad y la conciencia, superando de este modo la mera idea de individuo para aludir a la idea de comunidad o colectivo. Además, va más allá del aspecto jurídico, incorporando aspectos como lo político y lo cultural. El ejercicio activo de la ciudadanía para Touraine, (1992: 46) implica la promoción de la participación, entendida como la acción de organizarse, opinar y/o tomar parte en los procesos de toma de decisión a distintos niveles (nacional y local, pero también supraestatal).

La escuela es un espacio de encuentro de actores diversos, un lugar privilegiado para vincular y poner en práctica diversos valores. Sin embargo, por encima de las características que la posicionan como un escenario potencialmente privilegiado para el ejercicio democrático, en la práctica existen circunstancias que dificultan que esto se concrete. Romero y Luis (2008) señalan que a pesar de que en muchos países se está introduciendo algún tipo de *Educación para la ciudadanía*, ésta se ubica en la periferia del currículo escolar. Además, muchos de los programas oficiales multiplican una misma narrativa, incluso la distribución de las horas asignadas en la programación son muy semejantes. La estandarización del currículum se puede explicar de diversas maneras. Para Meyer (1992) la expresión de un orden educativo mundial es cada vez más homogéneo y no guarda relación con las diferencias nacionales (de estructura política, económica y social). Considera las reformas del currículo como procesos retóricos, con un alto contenido universalista, científico y de racionalización, que se inspiran en sueños de regeneración y progreso social, pero que persiguen también la regulación y cohesión social, así como la eficacia económica.

Los documentos observados manifiestan que en España y en México se reproducen modelos universales que tienden a eliminar rasgos culturales y sociales locales, así como variables de sexo, etnia o clase social, a pesar de que la historia de la conformación de la educación formal en España y en México se ha relacionado profundamente con la construcción de un ideal de nación, de ciudadanía, de democracia y ahora cada vez más de mercado. Finalmente, en el currículo de *Educación para la ciudadanía* de ambos sistemas escolares se aprecia la mención de canales que permitan una participación activa de los alumnos, sin embargo, su integración en la toma de decisiones acerca de la marcha de su institución escolar dista todavía de ser un hecho concreto.

Algunas reflexiones finales

Desde hace varias décadas, John Meyer dirige un importante programa de investigación internacional de la Universidad de Stanford;⁵⁰ desde allí se ha puntualizado las insuficiencias de los estudios sobre el currículo escolar, así como la dominancia de las perspectivas funcionalista e historicista, la cuales (con diferentes énfasis) han pretendido explicar la dinámica curricular desde perspectivas exclusivamente internas de cada país. En el caso funcionalista: aludiendo a las necesidades funcionales del desarrollo económico de los países, por ejemplo. Mientras que en el caso historicista, se hecho a partir de resaltar las peculiaridades históricas y culturales, así como a los constantes acuerdos de los grupos de interés nacionales.

Este grupo de investigación ha evidenciado otra cuestión de gran relevancia, y es que el desarrollo de la educación de masas desde el siglo XIX ha seguido un proceso de creciente estandarización a nivel mundial. Esta situación puede observarse al estudiar la estructuración del contenido de los planes de estudio de cada país. Variadas son las razones de tal estandarización: la emulación de los modelos de las naciones dominantes por parte de otros países; o en el contexto de la globalización, la creciente influencia de la agenda educativa de las organizaciones internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, entre otros. Por estas causas, ni el enfoque funcionalista ni el historicista pueden ofrecer una perspectiva integradora de los factores tanto internos como externos que intervienen en el proceso de toma de decisiones sobre los contenidos educativos en cada país, y de la transformación de sus currículos educativos. Así, es necesario abordar el análisis de los programas de estudio oficiales desde perspectivas que incorporen miradas transfronterizas, regionales y mundiales, ya que las sociedades globalizadas en la actualidad establecen relaciones de interdependencia e interconexión en las que cada vez se desdibujan las fronteras de lo llamado “interno” y “externo”.

En tiempos recientes, sociólogos especializados en educación comparada cuestionan la autonomía de los estados-nación y el carácter singular de las reformas y los objetivos educativos. Consideran que “las reformas educativas no constituyen ya ejercicios exclusivamente nacionales, sino que un sinfín de influencias exógenas o transnacionales contribuyen a modelar los esfuerzos educativos que se producen en todo el mundo” (Suárez y Ramírez, 2010: 173).

⁵⁰ Para mayor información se sugiere consultar: Benavot et. al. (1991); Meyer, et. al. (1992); Meyer y Ramírez (2010).

También resulta de gran importancia atender la presencia de diversos contextos regionales que, influidos por aspectos históricos, socioculturales, políticos, jurídico-normativos e institucionales, pueden favorecer o no un tipo de ejercicio ciudadano. Para asentar los principios de igualdad de la democracia es fundamental la existencia de ciertas condiciones mínimas que han de ser garantizadas legal e institucionalmente por el Estado. Éste ha de ser responsable de asegurar las condiciones mínimas para el ejercicio de la ciudadanía que conlleva primeramente garantizar el cumplimiento de sus derechos sociales, civiles y políticos (lograr bienestar material) para que posteriormente las personas tengan posibilidades reales de exigir sus derechos y también puedan involucrarse en la esfera pública. En otras palabras, la desigualdad social y económica no contribuye a formar una ciudadanía participativa.

Igualmente, resulta significativo observar las referencias de *Educación para la ciudadanía* que aparece en los programas oficiales de España y México en relación con otras instituciones sociales. Históricamente en mayor o menor medida la iglesia ha ejercido una fuerte influencia en la formación de determinadas éticas sociales que, en consecuencia, han definido las conductas deseables, incluyendo la ciudadana. Por otra parte, en América Latina, las dictaduras militares o de partidos políticos (como en México) también han contribuido a delinear la dimensión ética del concepto ciudadanía.

Finalmente, se desea resaltar algunas de las contraposiciones entre las declaraciones retóricas y las medidas concretas para la implementación de un currículo de *Educación para la Ciudadanía* que pretenda la formación de ciudadanos participativos. Romero (2012) afirma que la educación es una condición absolutamente indispensable, pero no suficiente para la participación en la esfera política. La definición de los contenidos de formación cívica y la socialización en torno a los mismos es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto (Tedesco, 1996), que va más allá del rol que actualmente le compete a la escuela en la incorporación de valores, normas y actitudes en la formación de niños y jóvenes. Romero y Luis (2008) cuestionan la potencialidad de la escuela como “laboratorio de vida democrática”. Por un lado, señalan las barreras que representan las tendencias “de los ‘iguales’ de buscarse entre sí para escolarizarse separados de los ‘diferentes’”. Por otro, destacan “los obstáculos extraescolares” de naturaleza social e institucional, que los organismos multilaterales como la OCDE y las autoridades nacionales tienden a obviar en sus orientaciones/prescripciones sobre educación para la ciudadanía, al centrarse básicamente en el lado del individuo y en la formación de su competencia cívica.

Es decir, los llamados “prerrequisitos de una vida democrática genuina” se colocan en el lado de los actores, quienes han de cultivar las competencias y los compromisos democráticos, desarrollarán prácticas de ciudadanía activa. Ser ciudadano desde una concepción más allá de la jurídica, implica la unión de ciertos elementos de opción personal, sin embargo también guarda relación con la capacidad de reunir otras condiciones (especialmente materiales) que permitirán a las personas satisfacer sus necesidades básicas personales y después incorporarse pública y colectivamente al resguardo del bienestar común. Considerando que las significaciones llevan a tendencias de acción (Baño, 1998) se deduce que “la falta de contenidos claros y explícitos repercutirá negativamente en la existencia de estrategias consistentes para la formación ciudadana y consecuentemente en el éxito del proceso de consolidación democrática”.⁵¹

⁵¹ El documento completo puede consultarse en: <http://www.rieoei.org/rie26a08.htm>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOVE, R (2006). *Profesión docente, equidad y exclusión social Desafíos y respuestas*. Indianapolis: Universidad de Indiana. Disponible en la red: http://www.redligare.org/IMG/pdf/profesion_docente_equidad_exclusion_social.pdf. Consultado en marzo de 2012.
- BÁRCENA, F (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- BELTRÁN, J. y HERNÁNDEZ, F (coordinadores) (2009). *Sociología de la Educación*. Madrid: McGrawHill.
- BENAVOT, A. *et. al.* (1991). El conocimiento de las masas: modelos mundiales y currícula nacionales. *Revista de Educación* 295.
- BENEDICTO, J; MORÁN, M. L. (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. España: Primera Edición.
- BERNSTEIN, B (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En YOUNG, M F D (ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan. 47-69.
- BLANCO, N (2004). "Las intenciones educativas" en ÁNGILO, J. F. Y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe Crítica y Fundamentos No. 16. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- BOURDIEU, P (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRADLEY, A. U; BERUMEN J (2007). *Educación para una Ciudadanía Democrática En los Países de América Latina: Una Mirada Crítica*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5 No. 4. 6-31.
- CARBONELL, J. L (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- CHADERAU, P (2002). *Para qué sirve analizar el discurso político*. Designis/2 La comunicación política transformaciones del espacio público. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CIFUENTES, L. M (2006). "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" en Tribuna del periódico El país. 18 de septiembre.
- CORTINA, A (editora) (2003). *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. Madrid: Trotta.
- CUESTA, R (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor. 384.
- _____ (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal. 260.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Éditions Belin. 239.
- DA SILVA, T (1998). *Cultura y currículo*. España: Gedisa.
- DELANTY, G (2000). *Citizenship in a global age*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. Independent International Publisher.
- DELGADO, F (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere*, enero– marzo, año/vol. 5, número 016. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida. Disponible en Red Redalyc. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601605.pdf>. Consultado en junio de 2012.
- DELORS, J (2008). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

- ESCUADERO, J. M (2005). *Valores institucionales de la escuela Pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar*, en ESCUDERO J. M; et. al. *Sistema Educativo y Democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- FIERRO, M. C (2008). "Gestión ética de la escuela desde y para la convivencia" III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre la Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura San José de Costa Rica.
- FOUCALT, M (1983). *El sujeto y el poder*. Traducción de Santiago Carassele y Angélica Vitale. Chile: Edición electrónica. Disponible en: www.phiposophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- GARCÍA, S y LUKES, S (comps.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- GIDDENS, A (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Editorial Taurus.
- _____ (2006). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- GINER, S (1998). Las razones del republicanismo. *Claves de la Razón Práctica* 81. España.
- GOODSON, I. F (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducción de Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor. 239.
- _____ (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 220.
- GUTIÉRREZ, S (1996). *El análisis del discurso neoconservador de Ronald Reagan*, Tesis de doctorado en sociología UNAM México.
- HAGOPIAN, F (2005). Derechos, representación y la creciente calidad de la democracia en Brasil y Chile. *Política y Gobierno*, México vol. XII, Núm. 1, primer semestre del año.
- HELD, D (2000). ¿Hay que regular a globalización? La reinención de la política. *Claves de la Razón Práctica*, no. 99, Madrid, enero – febrero.
- _____ (1987). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Universidad .
- JANS, M (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*. Vol. 11 (1). 27 -44.
- KLIEBARD, H. M (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Boston, London, Henley: Routledge & Kegan Paul. 300.
- LOPES, J; BENTON, T y CLEAVER E (2009). Young people´s intended civic and political participation: does education matter?". *Journal of Youth Studies*. Vol 12, No. 1 february. 1- 20.
- MACPHERSON C. B (1987). *La Democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- MARRERO J. y ARGOS J (coordinadores) (2008). *Educación, convivencia y Ciudadanía global*. Madrid: Wolters Kluwer España S. A.
- MEYER, J. W (1992). "Las reformas son ineficaces a corto plazo" entrevista publicada en el diario El País. España 7 de enero.
- _____; KAMENS, D. H; y BENAVIDES (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington DC: The Flamer Press.
- _____ y RAMÍREZ F. O. (2010). Barcelona: Octaedro.
- MONTERO, J. R; GUNTHER, R y TORCAL, M (1998). Actitudes hacia la democracia en España: legitimidad, descontento y desafección. España: Reis. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=757677&orden...
- MORLINO, L (1994). *Los autoritarismos de Gianfranco Pasquino, Manual de Ciencia Política*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- MOUFFE, C (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- NAUSSBAUM, M. C (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.

- O'DONNELL, G (1999). *Conterpoints. Selected Seáis on Authoritarianism and Democratization*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- ORNELAS, C (2008). "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, abril- junio 2008, VOL. 13, NÚM. 37.
- O'SHEA, K (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* Strasbourg. Estrasburgo: DGIV/EDU/CIT. 29.
- OVEJERO, F (2007) *Contra Cromagnon. Nacionalismo, ciudadanía y democracia*. España: Montesinos Ensayo.
- PÉREZ, Manuel (2010). *Ciudadanía política y ciudadanía social. Los cambios del fin de siglo*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- REIMERS, F (2007) Conferencia "Educación para la Ciudadanía Democrática en América Latina". Presentación en la Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid, 14 de noviembre.
Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1363>
Consultado en marzo de 2010
- ROMERO, J (2012). ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana en DE ALBA, N., GARCÍA, F y SANTIESTEBAN (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I Sevilla: Diada.
- _____ y LUIS, A (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: Las tensiones inherentes a la transmisión de cultura institucionalizada y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Vol. XII, núm. 270 (123) Universidad de Barcelona.
- _____ (1992). *Las democracias de Europa Occidental de 1945 a nuestros días*. *Estudios de Ciencias Sociales* V.UNED – Centro Asociado de Navarra.
- SUÁREZ, D y RAMÍREZ, F (2010). "Derechos humanos y ciudadanía: la aparición de la educación en derechos humanos" en MEYER, J. y RAMÍREZ, F. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- THOMPSON, J. B (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM -Xochimilco.
- TORRES, J (1999). *El currículo oculto*. Madrid: Morata
- WALLSTEIN, I. (2003). All? Citizens some! The making of the citizen. *Comparative Studies in Society and History*. 45.
- YOUNG, M. F. D (1998). *The Curriculum of the Future. From the «New Sociology of Education» to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press. 204.
- ZORRILLA, M (2010). Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol. 18 No. 6. España: Fundación Dialnet.
Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3318442>.
[Consultado en julio de 2012.](#)

Las versiones completas de los documentos observados pueden consultarse en:

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en BOE Núm. 5 Viernes 5 de enero de 2007 Ministerio de Educación y Ciencia. 677-773.
Disponible en:
www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A...
[Consultada entre febrero y julio de 2012](#)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2005) *Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas 2006* Reforma de la Educación Secundaria. México.

Disponible en:

www.reformasecundaria.sep.gob.mx/.../programas/2006/planestudios...

[Consultada entre febrero y julio de 2012](#)

Otros documentos oficiales consultados:

INFORME EURYDICE (2005) *Citizenship Education at School in Europe. The information network on education in Europe. Eurydice European Unit.*

Disponible en: <http://www.eurydice.org>. [Consultado](#) entre junio y agosto de 2012

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN. p. 17158-17207

Disponible en:

<http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>

[Consultado en febrero de 2012](#)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. Informe Español (ICCS) Madrid: Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territoriales. Instituto de Evaluación.

[Consultado en febrero de 2012](#)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010) Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. México. Disponible en:

basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/.../Acuerdo_592_completo.pdf

[Consultado en febrero de 2012](#)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009) Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria publicado el 29 de mayo. México. Disponible en:

basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/.../Acuerdo_592_completo.pdf

[Consultada en febrero de 2012](#)

Fuentes electrónicas

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Principios y fines del sistema educativo

Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>

Consultado en agosto de 2012

OEI. Educación para la Ciudadanía en América Latina

Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1363>

Consultado en agosto de 2012

Subsecretaría de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública

Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php>

Consultado en agosto de 2012