

Informe Regional 2015

Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina

Abraham Magendzo Kolstrein y
Rafael Andrés Arias Albañil

SREDECC
SISTEMA REGIONAL DE EVALUACION Y
DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

PADCCEAL
PLAN DE ACCION PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS
DESDE LA ESCUELA EN AMERICA LATINA



Informe Regional **2015:**

Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina

Abraham Magendzo Kolstrein
Rafael Andrés Arias Albañil

SREDECC
SISTEMA REGIONAL DE EVALUACIÓN Y
DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

PADCCEAL
PLAN DE ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS
DESDE LA ESCUELA EN AMÉRICA LATINA

SREDECC

SISTEMA REGIONAL DE EVALUACIÓN Y
DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

www.sredecc.org

Informe regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina

© **Abraham Magendzo Kolstrein y Rafael Andrés Arias Albañil**
© **Banco Interamericano de Desarrollo**

ISBN: 978- 958-8013-79-4

El Plan de Acción para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas desde la Escuela en América Latina (PADCCEAL) es un Bien Público Regional liderado por Colombia, Costa Rica y México

Secretaría Ejecutiva:

COLOMBIA – Laura Barragán Montaña – Directora de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media
COSTA RICA – Alicia Vargas Porras – Viceministra Académica
MÉXICO – Alberto Curi Naime – Subsecretario de Educación Básica

Coordinación Técnica:

COLOMBIA – Olga Zarate Mantilla – Coordinadora de Competencias Ciudadanas y Programas Transversales
COSTA RICA – Rigoberto Corrales Zuñiga – Jefe de Departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada
COSTA RICA – Luis Ricardo Montoya Vargas – Asesor Nacional de Educación Cívica
MÉXICO – Germán Ayala Cervantes – Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa
MÉXICO – Pedro Velasco Sodi – Director General Adjunto de Gestión

Coordinación Central:

Rafael Andrés Arias Albañil – Coordinador Regional
Olga Patricia Sandoval Ibagón – Consultora de Apoyo

Financiado por:



Ejecutado por:



Diagramación

Luz Mery Avendaño

Preprensa e Impresión

Editorial Gente Nueva

Mayo de 2015

La información y las opiniones que se presentan en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen a ninguna de las autoridades de Colombia, de Costa Rica, de México, del Banco Interamericano de Desarrollo o de la Fundación Antonio Restrepo Barco.

La educación ciudadana reserva un espacio a las dimensiones ética, social y afectiva en los sistemas educativos. Por ello, con un emotivo respeto y una alegre admiración por su labor transformadora, este documento se dedica a los maestros comprometidos con la formación de ciudadanos conscientes y activos en cada valle, montaña, costa, selva o desierto de América Latina.

Los autores agradecen a Jorge Pavez por su colaboración en la preparación y revisión de este documento. Igualmente, hacen un reconocimiento especial a los coordinadores y equipos de los Países Participantes del PADCCCEAL por su empeño en liderar esta iniciativa, como parte de su entrega diaria al fortalecimiento de la educación ciudadana.

Contenido

Introducción	7
Precedentes teóricos	11
2.1 Informes previos del SREDECC	14
La educación ciudadana en América Latina en 2007	14
Informe de referente regional 2010	16
2.2. Ciudadanía y formación ciudadana	17
Paradigma liberal	17
Paradigma comunitarista	18
Paralelo entre paradigmas	19
2.3. Currículo y pedagogía	21
Eficiencia social	22
Enfoque académico	22
Currículo centrado en el alumno	23
Reconstrucción social	23
2.4. Formación docente	24
Formación inicial	24
Formación continua	25
Camino metodológico	27
Perfiles nacionales	31
4.1. Colombia	33
Lineamientos normativos	33
Lineamientos curriculares	35
Lineamientos de formación docente	40
4.2. Costa Rica	43
Lineamientos normativos	43
Lineamientos curriculares	45
Lineamientos de formación docente	51
4.3. México	54
Lineamientos normativos	54

Lineamientos curriculares	56
Lineamientos de formación docente	62
<hr/>	
Casos complementarios	71
5.1. Bolivia	73
Estructura del sistema educativo	73
Objetivos de la educación ciudadana	73
Organización del currículo	74
Formación docente	75
Resumen y observaciones	76
<hr/>	
5.2. Paraguay	77
Estructura del sistema educativo	77
Objetivos de la educación ciudadana	77
Organización del currículo	78
Formación docente	79
Resumen y observaciones	80
<hr/>	
Análisis comparado	83
6.1. Lineamientos curriculares	85
6.2. Lineamientos de formación docente	92
<hr/>	
Conclusiones y recomendaciones	97
7.1. Fundamentación y organización curricular	99
Paradigmas de ciudadanía	99
Contrastes generales	100
Expansión y complejidad curricular	101
Categorías estructurantes o articuladoras	102
Contexto y cambios curriculares	103
Investigación sobre educación ciudadana	104
Calidad de la educación	105
<hr/>	
7.2. Desarrollo pedagógico	106
Enfoques	106
Transversalidad	107
Currículo oculto y clima escolar	108
<hr/>	
7.3. Formación docente	109
Generalidades	109
Formación inicial	110
Formación continua	111
<hr/>	
Bibliografía	113
<hr/>	
Anexos	117
<hr/>	

Introducción

Este informe busca explorar convergencias y contrastes entre distintas apuestas curriculares y de formación docente en educación ciudadana, con el fin de identificar bases pertinentes para que el Plan de Acción para el Desarrollo de las Competencias Ciudadanas desde la Escuela en América Latina (PADCCEAL) proponga un Programa de Formación Docente oportuno y específico en el área, que pueda replicarse a mediano plazo en varios países de la región.

El documento es parte del PADCCEAL, un Bien Público Regional liderado por Colombia, Costa Rica y México, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y ejecutado por la Fundación Antonio Restrepo Barco para continuar fomentando el fortalecimiento de la educación ciudadana en la región, con base en las lecciones aprendidas y las prioridades identificadas durante la experiencia del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) que tuvo lugar entre 2006 y 2010.

En consecuencia, además de contribuir a los objetivos del PADCCEAL, este informe se encadena con los documentos de Reimers (2008) y de Cox (2010), con el fin de mantener cierta continuidad y coherencia con los esfuerzos regionales adelantados previamente en favor de la educación ciudadana.

La experiencia del SREDECC indicó que varios países de la región se han esforzado por impulsar nuevas propuestas curriculares en ciudadanía y desarrollar evaluaciones nacionales específicas en el área, pero también que la formación docente especializada en el área ha tendido a quedar rezagada. Por lo tanto, la principal inspiración de este documento consiste en ayudar a arar el terreno para el fortalecimiento de la formación específica de los maestros de América Latina en ciudadanía.

Así las cosas, sin pretensiones de agotar la complejidad regional, se arriesgan algunas sugerencias a partir del análisis comparado de las apuestas curriculares y los modelos de formación docente de los tres países que lideran el PADCCEAL; complementando dicho análisis con una breve revisión de dos países adicionales. Siendo suficientemente heterogéneos, los tres casos examinados a profundidad y los dos complementarios ofrecen elementos para interpelar las apuestas internas de cada

país considerado, ofrecer referentes de interés a otros países de la región y discernir puntos de encuentro que contribuyan a estructurar iniciativas de cooperación regional.

Con ese propósito, el documento recapitula algunos antecedentes teóricos sobre concepciones de ciudadanía, enfoques curricular-pedagógicos y modelos de formación docente; describe el camino metodológico; consolida perfiles nacionales para Colombia, Costa Rica y México; revisa los casos de Bolivia y Paraguay; realiza un análisis comparado para identificar convergencias y contrastes notables; y formula algunas conclusiones y recomendaciones que podrían contribuir a fortalecer la educación ciudadana en los sistemas educativos de la región.

Precedentes teóricos

La formación ciudadana en el ámbito escolar ha sido objeto de diversas y variadas investigaciones, conceptualizaciones y definiciones dependiendo de los contextos históricos económicos, culturales y sociales o de las posturas ideológicas, éticas y políticas que los países sustentan.

Es decir, las conceptualizaciones referidas a la educación ciudadana no son universales, neutras, ni estáticas. Por el contrario, como dirían Giroux (1993) o Cortina (1999), poseen determinada intencionalidad ideológica que cambia con el tiempo y el espacio histórico-contextual. En efecto, existe una amplia literatura que aborda este tema, mostrando su desarrollo, complejidad y controversia. En América Latina se pueden citar a manera de ejemplo los trabajos de Riquelme (1995), Tedesco (1996), Magendzo (2004), Reimers (2008), Rodríguez (2008) y Cox (2010), entre otros.

A partir de lo que estos autores han sostenido y conceptualizado respecto a la educación para la ciudadanía, una de las principales preguntas emergentes es –aunque no sea la primera vez que se formula– ¿de qué tipo de ciudadanía y de la formación de qué tipo de ciudadano se hace cargo la educación en el presente?

En el contexto de un mundo globalizado que implica cambios rápidos y profundos –en los que están en cuestión normas, valores y tradiciones ciudadanas–, la respuesta es sumamente

relevante y, a la vez, extremadamente compleja. Dar una respuesta tajante y concluyente no es fácil. Esto es así, por diversas razones pero el factor decisivo es que no existen en nuestras sociedades proyectos ciudadanos que nos interpreten e interpelen cabalmente.

Hay carencia de un imaginario de sociedad. En términos de Lechner (2002), hay una fragilidad del *Nosotros*, surgiendo otra serie de interrogantes: ¿qué es ser *ciudadano* en sociedades que aun contemplan la impunidad frente a violaciones de los derechos humanos o que eluden su memoria histórica? ¿qué es ser ciudadano en *sociedades* que desean competir globalmente pero que mantienen niveles irrelevantes de necesidades básicas insatisfechas? ¿qué es ser ciudadano en sociedades donde la violencia se consolida en nichos territoriales y se recrea mediante estilos de vida? ¿qué es ser ciudadano en sociedades que deslegitiman la corrupción en el discurso pero no se organizan para combatirla? ¿qué es ser ciudadano en sociedades donde los jóvenes son marginados o se automarginan de la vida pública? o ¿qué es ser ciudadano en sociedades que desacreditan por diversos medios a la política?

En este contexto, se debe reconocer que los mensajes sobre la ciudadanía son confusos, ambiguos y a veces retrógrados. Se espera que la educación en ciudadanía ayude a que las futuras generaciones enfrenten este tipo de retos con mayor conciencia y mejores herramientas

pero la misma forma en que se estructura la formación ciudadana no es siempre más esclarecedora.

Se suma a lo señalado, el hecho que las reformas educativas han tendido a poner énfasis en los objetivos referidos a la competitividad, la globalización, el desarrollo acelerado de la tecnología y la información, sin mayor diálogo con el desarrollo de habilidades sociales, de convicciones *éticas* y de la comprensión de asuntos como la democracia, la diversidad,

la participación, el medio ambiente, los derechos humanos, la sexualidad, la violencia, etc.; prolongando improductivamente la disputa por el espacio y el tiempo curricular.

No se debe olvidar que el currículo es un campo práctico y no teórico, en el que hay conflicto de *poderes e intereses*.

Es así como el espacio y el tiempo curricular que ocupan los conocimientos llamados por algunos como *duros* –es decir aquellos que responden a la racionalidad instrumental, al campo de lo científico o tecnológico, al dominio de lo cuantitativo– sobrepasan con creces la dedicación otorgada a los conocimientos que terminaron por conocerse como *blandos* –que apuntan a una racionalidad axiológica y comunicativa, tendiente a formar sujetos de derechos–. La misma terminología de *duros* y *blandos* tiene una connotación jerárquica que revela cuotas distintas de poder (Magendzo, 1998).

Las conceptualizaciones referidas a la educación ciudadana no son universales, neutras, ni estáticas. Por el contrario, como dirían Giroux (1993) o Cortina (1999), poseen determinada intencionalidad ideológica que cambia con el tiempo y el espacio histórico-contextual.

Es por ello que la formación ciudadana constituye un desafío de gran magnitud, que no está desprovisto de tensiones y contradicciones. Mucho se ha avanzado pero mucho más está por hacer para que los sistemas educativos logren potenciar realmente las capacidades de todos los ciudadanos para asumir una postura proactiva y transformar críticamente las realidades sociales; para que la educación en cada país asuma con altura de miras el concepto de ciudadanía.

2.1 Informes previos del SREDECC

Entre 2006 y 2010 el SREDECC realizó algunos informes que daban cuenta del estado de la educación ciudadana en la región. En éstos se identificó que la educación ciudadana atravesaba por una fase de expansión curricular en la región y de desarrollo paulatino de evaluaciones educativas específicas, pero también se reconoció la subsistencia de aspectos poco explorados como la formación docente y las prácticas pedagógicas. Las siguientes son las principales conclusiones para la época.

➔ La educación ciudadana en América Latina en 2007

En este informe, Reimers (2008) sintetizó el resultado del trabajo realizado por un grupo de consultores de Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana, como parte de la preparación del marco conceptual que se ayudó a construir desde el SREDECC para el Módulo Regional del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés) 2009.

Cada uno de los integrantes del grupo consultor elaboró un informe sobre el estado de la educación ciudadana en su país, brindando

los insumos que le permitieron al consultor principal identificar las siguientes convergencias y divergencias:

- *Políticas para la educación ciudadana:* En todos los países que participaron del proyecto se identificó un énfasis reciente en educación ciudadana. En la mayoría de casos, este énfasis se expresó en la integración de ejes transversales al currículo, orientados a la formación de valores democráticos y de conocimientos específicos en ciudadanía en primaria y secundaria; aunque solo algunos países tenían una asignatura específica orientada a la formación ciudadana y pocos habían empezado a centrarse en el desarrollo de competencias.
- *Materiales educativos:* Los principales apoyos didácticos en todos los países eran los libros de texto gratuitos, en particular los de asignaturas de educación cívica o de las asignaturas más afines. En algunos casos se ofrecían materiales de apoyo a los profesores y materiales complementarios a estudiantes.
- *Programas para apoyar la formación profesional de docentes:* La formación específica de docentes para apoyar el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes se identificó como el eslabón más débil en la mayoría de los países, toda vez que los esfuerzos reportados podrían considerarse insuficientes, cuando no inexistentes.
- *Dimensiones de ciudadanía contempladas en los programas oficiales de estudio:* En general las dimensiones contenidas en la matriz de competencias ciudadanas elaboradas por el equipo consultor resultaron congruentes con los programas oficiales de estudio, si bien la matriz excedía en la mayoría de los casos a los propósitos de los programas de estudio.
- *Iniciativas regionales, estatales o de otro tipo, específicamente dirigidas a formación ciudadana:* En todos los países existían esfuerzos para la formación de una ciudadanía democrática que estaban siendo adelantados por diversas agencias del estado y por organizaciones no gubernamentales.
- *Sistema de evaluación de conocimientos y habilidades:* En la mayoría de los países existían sistemas nacionales de evaluación del desempeño escolar de los estudiantes, pero solo en algunos casos se había incorporado la evaluación parcial del conocimiento o de las competencias en ciudadanía.
- *Estudios e investigaciones realizadas en educación ciudadana:* La mayoría de los consultores señaló que existía investigación en la materia, pero también que no existía una sistematización de la misma, de modo que su incidencia en el diseño y perfeccionamiento de programas educativos podría ser más bien limitada.
- *La práctica docente y el clima escolar:* Los informes nacionales coincidieron en que no existía conocimiento sistemático sobre la relación entre la práctica docente, el clima escolar y la educación ciudadana.
- *El lugar de la educación ciudadana en la discusión pública:* Con variación entre los países respecto a la importancia que se le asignaba a la educación ciudadana en la discusión nacional, se consideró probable que los análisis comparados de la prueba ICCS 2009 podrían ayudar a posicionar el tema de forma más central en la agenda educativa.

- *Breve reseña histórica de la educación ciudadana en cada país:* Varios hitos históricos han marcado la evolución del interés por el desarrollo de conocimientos y competencias democráticas en los países de la región, así como la forma en que se entiende la educación ciudadana en cada país. En varios casos el hito más reciente coincidía con procesos de transición a la democracia o de consolidación democrática.

➤ Informe de referente regional 2010

Este informe de Cox (2010), tuvo un triple propósito: a) caracterizar los contextos y los desafíos de la educación ciudadana en Latinoamérica a fines de la primera década del siglo XXI; b) describir el proceso de construcción del referente conceptual latinoamericano para ICCS 2009, y comparar las categorías de éste con el referente conceptual internacional de la prueba; c) caracterizar, también en forma comparada, los currículos de educación ciudadana vigentes en ese momento para los seis países que participaron del SREDECC. En ese sentido, estas fueron sus principales conclusiones:

❖ Conclusiones generales:

- En el conjunto de países participantes se identificó un aumento sistemático de los grados en los que se incorporaron asignaturas u objetivos de aprendizaje en ciudadanía.
- Se identificó una expansión multidimensional de la educación ciudadana en la medida que se incorporaron más temas y que éstos se han distribuido a lo largo de los diferentes grados y ciclos escolares, enfatizando en una mayor transversalidad y en la incorporación de habilidades.

- Se reconoció un mayor desarrollo de la educación ciudadana a nivel curricular, un desarrollo intermedio a nivel evaluativo y un pobre o inexistente desarrollo en materia de formación docente, a tal punto que se consideró que las prácticas pedagógicas ostentaban las características de una caja negra.

- Se habría dado una adopción gradual de evaluaciones nacionales e internacionales sobre los resultados de aprendizaje en el área, empezando a convertir estas evaluaciones específicas en una realidad recurrente en tres países (Colombia, Chile y México).

- La participación en el estudio internacional ICCS 2009 y los respectivos resultados permitieron establecer una información de base para la formulación y evaluación de políticas en la materia.

- Como principales recomendaciones se sugirió: desplegar procesos educativos para una *ciudadanía compleja* partiendo antes de una *ciudadanía simple*; involucrar la teoría democrática y la filosofía política en el desarrollo curricular de la educación ciudadana; evitar que se diluyan los elementos nacionales y colectivos en la construcción de la identidad; desarrollar una educación con conciencia de la necesidad de un orden colectivo, sin perjuicio de brindar herramientas para la crítica y la innovación o transformación.

❖ Comparación de los referentes conceptuales latinoamericano e internacional de la prueba ICCS 2009:

- Ambos referentes distinguían entre conocimientos y competencias.

- Igualmente, ambos hacían énfasis en categorías como *valores, instituciones y participación*.
 - A diferencia del referente internacional, el referente regional abordaba explícitamente los *riesgos para la democracia*, revelando elocuentemente las particularidades y necesidades históricas de una región recientemente aquejada por dictaduras y autoritarismos.
 - No obstante, el referente internacional daba mayor alcance a categorías como *patriotismo y cosmopolitismo, ciudadanía activa, sociedad civil y capital social*.
- ❖ **Comparación de currículos en seis países latinoamericanos:**
- Las categorías de menor cobertura curricular entre los currículos de los países de la región fueron: *voto, bien común, cohesión social, rendición de cuentas, sistema judicial, patriotismo y cosmopolitismo*.
 - En orden de mayor a menor paridad en la cobertura curricular, se identificó un primer nivel de cobertura significativa para categorías relativas a *principios y valores*; un nivel intermedio con cobertura promedio en categorías relativas a *participación democrática e instituciones*; y un último nivel con diferencias más notables en la cobertura de categorías relacionadas con *identidad, pluralidad y diversidad y convivencia y paz*.

2.2. Ciudadanía y formación ciudadana

Santa Cruz (2004) hace notar –al igual que otros autores como Fernández (1999)– que la discusión actual sobre la ciudadanía se cir-

cunscribe a dos grandes paradigmas, cada uno con sus propios matices internos: el liberal y el comunitarista.

➔ Paradigma liberal

Para el liberalismo “la ciudadanía se entiende esencialmente a partir de la entrega de derechos a los individuos, concebidos como *triumfos* de los ciudadanos sobre el Estado. La ciudadanía sería el reconocimiento del status previo del individuo respecto del Estado y la sociedad, por lo que el bienestar general no puede pretenderse razón suficiente para violarlos” (Bárcena, 1997, citado en Santa Cruz, 2004, p. 87). Desde este individualismo pre-social, “los principios básicos que definen al liberalismo son: igualdad formal entre los individuos, universalismo, neutralidad de las instituciones ante las diferentes creencias, tolerancia ante la diversidad de las mismas y la confianza en el carácter perfectible de las instituciones” (Gimeno, 2001, citado en Santa Cruz, 2004, p. 40).

En la democracia liberal el objetivo es garantizar la autonomía del individuo para lo que es necesario articular dos principios. Por un lado, se debe mantener la neutralidad del Estado e impedir que tenga una propia noción de bien que se pueda oponer a las concepciones individuales. Y, por otro, el espacio público debe estar regido por procedimientos legales que eliminen la arbitrariedad. De esta manera, la democracia liberal aparece centrada en el derecho, y más específicamente, en los procedimientos. Aquello es necesario debido a los profundos desacuerdos que se generarían si el debate se sostiene en torno a los fines y objetivos del orden establecido.

Entonces ¿qué tipo de educación ciudadana se promueve desde este paradigma? Un aspecto central de la formación del ciudadano

está referido al conocimiento de las libertades y derechos individuales, lo que supone una genuina fe en las capacidades humanas de desarrollar autonomía moral y responsabilidad, por lo que es tarea de la escuela crear las condiciones para que la persona pueda escoger y manifestar sus propios valores, tanto morales como políticos.

En esta postura los derechos humanos que se favorecen son aquellos vinculados preferentemente a los políticos y civiles, donde radican las libertades de decisión, los derechos a la elección libre y autónoma, los derechos a la libre expresión y reunión, los derechos a la libre elección de los representantes a dirigir las entidades públicas, los derechos a la propiedad y la privacidad, etc.; mientras los derechos económicos, sociales y culturales, así como los derechos de los pueblos, los vinculados con la igualdad, la solidaridad y los derechos colectivos son subsidiarios o secundarios.

➔ Paradigma comunitarista

Por su parte, el paradigma comunitarista sostiene que “los vínculos sociales determinan a las personas y que la forma de entender la conducta humana es referirla a sus contextos sociales, culturales e históricos. Por ello, esta perspectiva se vincula con la tradición democrática republicana, lo que exige formar a los ciudadanos al interior de un determinado bagaje de ideas, actitudes y virtudes cívicas que los habiliten para participar efectivamente en los asuntos públicos. Esto implica, necesariamente, un Estado no neutral frente a los valores y proyectos de vida de sus ciudadanos, considerándose la formación del carácter moral un asunto público y no meramente privado.

Desde esta perspectiva, la democracia debe ser entendida como un régimen *sustantivo*

que, al pretender dar cuenta de la comunidad, se articula en torno a una concepción compartida de bien común. Ahora, esto no se asume como una imposición a los individuos, ya que en este caso la idea de bien no proviene desde fuera de la comunidad sino que es construida intersubjetivamente y responde a un sustrato cultural e histórico previo a cada uno de los individuos. Por ello, para los comunitaristas, la democracia debería llevar el adjetivo de *participativa*, pues al ser un régimen que busca expresar el principio del autogobierno, se sustenta en la concepción de que los ciudadanos deben concurrir activamente al espacio público, como una forma de conservar su propia libertad y, por ende, poder desarrollarse como personas. En otros términos, para tener identidad, para ser reconocido, hay que participar y la democracia es el régimen donde todos deben tener voz” (Rancière, 1996, citado en Santa Cruz, 2004, p. 38).

De esta manera, la formación ciudadana desde una perspectiva comunitarista debiera estar orientada a la construcción de un ethos público que sustente las instituciones democráticas. Por esto, se busca traducir los conceptos de igualdad, autonomía y libertad a la existencia de la comunidad que le da origen y sentido a estos conceptos. Su objetivo es reforzar los lazos hacia adentro de la comunidad.

En este sentido, los derechos humanos en los que enfatiza este paradigma responden preferentemente a los que apuntan a asegurar la igualdad entre las personas, como son los derechos colectivos, los de solidaridad, de reconocimiento del otro como un legítimo otro, los derechos que posibilitan que la diversidad social y cultural tenga voz y se exprese.

➤ Paralelo entre paradigmas

En términos más específicos se puede sostener que existen diferencias importantes entre ambos paradigmas respecto a conceptos relevantes en educación ciudadana. Sin pretender exhaustividad, las diferencias se refieren a categorías como:

- *Sociedad:* Desde la perspectiva liberal la sociedad es una sumatoria de individuos, predominando una perspectiva atomista de sujetos aislados entre sí, que pueden cooperar entre ellos pero sin otros vínculos trascendentes. En el caso comunitarista, la sociedad se encarna en planos supraindividuales como lo puede ser una subcultura, concibiéndola como algo más que la suma de sus partes, es algo que en sí mismo tiene una existencia, un significado o sentido.
- *Política:* El régimen liberal entiende la política como administración social, donde sus elementos centrales son las normas y el control con el fin de evitar o neutralizar todo conflicto. Por su parte la concepción comunitarista, al sustentar un régimen participativo, asume la política como una actividad de *diálogo*, de encuentro entre seres humanos diversos que deben interactuar, en el espacio público, de ahí que cabe la confrontación, aunque no el conflicto violento.
- *Instituciones políticas:* Desde la óptica comunitarista se asume que la identidad se desenvuelve necesariamente en el espacio público y, por lo tanto, la política se constituye en una parte activa de construcción de la identidad; es en este sentido que se afirma que las instituciones no pueden ser neutrales, ya que entonces no serían capaces de reflejar la autoconciencia de los individuos (la cual supone una idea de bien) y por lo tanto no serían representativas sino *extrañas*. Desde la posición liberal, el principio de autonomía del individuo exige concebir de distinta forma la relación entre las instituciones y los ciudadanos ya que las primeras no deben representar la identidad de los segundos y menos aun ser la fuente de algún sentido de vida (o de una idea de bien que fundamente una forma de vida), de forma que el elemento central del régimen político debería ser la articulación de todos estos individuos mediante las normas.
- *Democracia:* Desde la óptica liberal se entiende la democracia como el régimen político que garantiza la autonomía del individuo en el ejercicio de sus derechos para desarrollar sus propios planes de vida. Desde la perspectiva comunitarista se entiende la democracia como el régimen que expresa políticamente a la comunidad, la cual constituye el marco de desarrollo de las capacidades personales.
- *Libertad:* Ambas perspectivas teóricas arrancan desde un mismo punto de reflexión respecto a la libertad, considerándola como condición básica del desarrollo de las capacidades humanas; no obstante, en el paradigma liberal la libertad está referida a la autonomía y a la autosuficiencia, mientras en el comunitarista lo está al autogobierno como factor de interdependencia social.
- *Participación:* Respecto a la búsqueda de una participación efectiva, el enfoque liberal más tradicional considera que para ampliar la esfera de acción ciudadana se requiere reducir la del Estado, si bien la única intervención de la sociedad ci-

vil que se promueve abiertamente es la electoral. Por su parte, en el comunitarismo la participación ciudadana efectiva es una condición esencial –sino primordial– para alcanzar la cohesión social.

- *Integración/Exclusión:* Tanto desde la óptica liberal como de la comunitarista se plantean formas distintas de pertenecer o integrarse a la sociedad; en definitiva de ser un ciudadano. Desde la perspec-

Una noción de ciudadanía que busque superar esta dicotomía, debería poner en un mismo plano de importancia el resguardo de la autonomía del individuo con la necesidad de establecer y reafirmar los lazos comunes en la sociedad.

tiva liberal, la integración del ciudadano se entiende desde la perspectiva de la titularidad y exigencia de derechos. Desde la perspectiva comunitarista, la integración se define a partir de la noción de pertenencia, siendo necesario que el ciudadano iden-

tifique sus características comunes con otros y se sienta parte activa de las decisiones públicas.

Ahora bien, Santa Cruz (2004) señala que “en sus extremos, ambas perspectivas implican consecuencias difíciles de asumir desde un imaginario democrático. Así aparece la expresión más radicalizada de defensa de la autonomía del individuo frente al Estado y la sociedad (neoliberalismo), y los fanatismos integristas como negación del individuo. La huida ante estas opciones no puede ser resultado de un simple acto de voluntad, sino que se debe colegir de ciertas precisiones que se establezcan respecto del núcleo central que

divide el liberalismo del comunitarismo” (p. 38-39). En ese sentido y de acuerdo con Gimeno (2001) “el ciudadano es una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre las responsabilidades que los individuos tienen como miembros de redes sociales más amplias y el desarrollo de la libertad y la autonomía individuales” (p. 151).

En efecto, se podría superar la disputa liberalismo-comunitarismo comprendiendo que no existe una contradicción esencial entre individuo y comunidad; que solo se *es diferente* y se puede afirmar la individualidad estando con otros. Tal como sostiene, Habermas (1998) “la autonomía privada y la del colectivo son co-originarias y tienen la misma potencia normativa; no se puede entender la una sin la otra” (p. 39). Por esto, una noción de ciudadanía que busque superar esta dicotomía, debería poner en un mismo plano de importancia el resguardo de la autonomía del individuo con la necesidad de establecer y reafirmar los lazos comunes en la sociedad. En otras palabras, “ni las relaciones con otros deben anular la libertad de los individuos, ni ésta puede desconsiderar los vínculos de fraternidad” (Sandel, 2000, citado en Santa Cruz, 2004, p. 39).

En cualquier caso, la incidencia predominante de uno de los paradigmas o la combinación de éstos desemboca en apuestas educativas para una ciudadanía política, una ciudadanía social o una ciudadanía activa (Cerdeña, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004), así:

❖ **Formación para la ciudadanía política:**

Se sustenta en las concepciones, republicanas y constitucionalistas de la ciudadanía. Por consiguiente, la formación ciudadana está estrechamente vinculada con la educación cívica tradicional, centrada en el concepto de democracia representativa, en la igualdad de

derechos políticos (derecho de voto en elecciones competitivas celebradas con regularidad, derecho a aspirar a cargos de elección, el sometimiento de gobernantes y gobernados al imperio de la ley, etc.) y en la defensa de las libertades civiles.

❖ **Formación para la ciudadanía social:**

Estima que el desarrollo y la justicia social son indispensables para mantener y hacer posible una sociedad democrática, por lo que incorpora los derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales, avanzando hacia una noción más actualizada de la ciudadanía. De tal forma, la formación para la ciudadanía social exige capacitar para el ejercicio efectivo de los derechos humanos en su globalidad, integridad e interdependencia, en el entendido que cada grupo de derechos responde al común denominador de la dignidad humana, ya que cualquier privación de la libertad en la esfera civil y política o forma de exclusión y discriminación en la esfera económica, social o cultural, atentan por igual contra la dignidad de las personas (Magendzo, 2002).

❖ **Formación para la ciudadanía activa:**

Centra su interés en la capacitación de los estudiantes para la participación ciudadana y el capital social. Desde una perspectiva de Desarrollo Humano, la participación –que crea acción colectiva– es “autoconstrucción de la sociedad y en este sentido es inseparable de la democracia: la democracia no tiene sentido sin la participación y la participación no tiene sentido si la democracia no nos permite hacernos cargo de la convivencia social” (Guell, P. 2003, p.26).

Por lo tanto, la formación para la participación, en un esquema de educación para la ciudadanía activa, va más allá de aprender a elegir re-

presentantes, expresar opiniones o denunciar violaciones de derechos. Sin desconocer estas manifestaciones, la formación para la ciudadanía asume la participación como un acto de asunción de responsabilidad individual y colectiva.

El propósito central de la educación para la ciudadanía activa es, entonces, el de aprender a hacerse responsable de las propias decisiones pero también de crear condiciones para proteger los derechos del conjunto de ciudadanos. Esto se vincula estrechamente el concepto de capital social, que hace referencia a “redes, normas y confianza social que facilitan la coordinación y cooperación en beneficio mutuo” (Putnam, 1993, p. 31), de modo que se trata de educar para una ciudadanía participativa, responsable, corresponsable y constructora de un proyecto colectivo.

2.3. Currículo y pedagogía

La educación ciudadana se vincula con la concepción teórico-práctica que se tenga respecto al currículo y la pedagogía. En otras palabras, tampoco es neutral e indiferente en relación con la estructura y organización del currículo, los principios que orientan la transmisión y apropiación de los objetivos de aprendizaje, las formas en que éstos se traducen en acciones didácticas y las prácticas evaluativas.

Especialistas en currículo, como Eisner (1974) y Shubert (1986), han identificado una serie de concepciones curriculares de las que se derivan pautas y lineamientos pedagógicos específicos. De hecho, es interesante señalar que algunos de los especialistas se refieren tanto al currículo como a la pedagogía, a la didáctica y a la evaluación como un campo de debate ideológico que no está exento de

controversia; en el que se negocian visiones y posiciones que traslucen –explícita o implícitamente– determinados intereses y cuotas de poder simbólico.

Por lo anterior, a continuación se presentan sucintamente las cuatro concepciones identificadas y elaboradas por Schiro (1978), quien hace referencia explícita a cómo el desarrollador del currículo conceptualiza al estudiante, los objetivos de aprendizaje, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

➔ Eficiencia social

El interés central de este enfoque es el *instrumentalismo científico* o la *ingeniería del comportamiento* pues establece que el currículo debería ser impartido con base en una práctica conductista de estímulo-respuesta para satisfacer las necesidades de un *cliente*; concibiendo a la sociedad como el cliente final y a los elaboradores del currículo como sujetos que perpetúan el funcionamiento de la sociedad al preparar al alumno individual para que su vida adulta se acople a la sociedad.

En este caso, la primera tarea de un diseñador de currículo es determinar las necesidades de la sociedad; aquello que satisfaga estas necesidades hará parte de los objetivos del currículo. En consecuencia, el elaborador del currículo se compromete con dos tipos de actividades: una implica el descubrimiento de objetivos terminales –lo que satisfaga las necesidades del cliente– que debieran expresarse en estándares de conducta; y la otra implica el diseño científico de los procesos de aprendizaje para lograr tales objetivos de la manera más eficiente y efectiva posible.

Esta concepción curricular se sustenta en el conductismo, por lo que se busca un conjunto

de objetivos expresados en forma observable y medible, a los que el estudiante tendrá que llegar mediante el impulso de ciertas actividades, medios, estímulos y refuerzos secuenciados. En ese sentido, la función del maestro se reduce a verificar el programa, a constituirse en un controlador que refuerza la conducta esperada, autoriza el paso siguiente a la nueva conducta o aprendizaje previsto, y así sucesivamente. Los objetivos guían la enseñanza, por lo que a los profesores les corresponde solo el papel de evaluadores, de controladores o administradores de los refuerzos.

➔ Enfoque académico

Los desarrolladores de currículo que trabajan con esta ideología visualizan la elaboración curricular desde la perspectiva de las disciplinas académicas. Ellos suponen que existe una equivalencia entre las disciplinas académicas, el mundo del intelecto y el mundo del conocimiento que debe expandirse a nivel cultural e individual.

El objetivo de la educación, en este caso, es formar miembros de una disciplina, primero promoviéndolos como estudiantes y luego trasladándolos hacia la cima. El medio para lograr la extensión de la disciplina es la transmisión del conocimiento a los alumnos, obteniendo de las disciplinas académicas, su significado y razón de ser.

La formación para la ciudadanía en esta concepción parte del supuesto que el dominio de los contenidos disciplinarios es lo que mejor prepara para la vida cívica y ciudadana. El aprendizaje de los contenidos y procedimientos disciplinarios le entregan al estudiante los suficientes elementos para manejarse *ilustradamente* en la vida cívica, social, cultural, co-

munitaria y familiar. Dicho en otros términos, se supone que la persona *instruida, culta, ilustrada* y conocedora del saber acumulado, desarrollará todos los conocimientos, habilidades y actitudes del *buen ciudadano*.

➔ Currículo centrado en el alumno

Los desarrolladores de currículo que trabajan con esta ideología focalizan sus intereses directamente sobre el estudiante e intentan crear un currículo acorde con la *naturaleza innata* de ellos. Los elaboradores de currículo no parten de las necesidades de la sociedad, ni de las disciplinas académicas, sino de las necesidades e intereses del individuo. Se concibe al alumno como un sujeto capaz de su propio crecimiento, como agente que debe actualizar sus propias capacidades y *bueno* por naturaleza.

El estudiante es percibido como la fuente de contenidos para el currículo; los fines y medios que él o ella se proponen se consideran los fines y los medios apropiados para el currículo. Esto lleva a que el desarrollo del currículo ubicado en esta ideología trate el concepto del *crecimiento* como el tema central de sus esfuerzos.

Como resultado, la educación se convierte en un proceso que implica potenciar las capacidades inherentes del estudiante, facilitando su crecimiento natural como resultado de la interacción con el *entorno*. De este modo, el aprendizaje es considerado una función de la interacción particular entre el sujeto y su medio ambiente, por lo cual se asume que el resultado del aprendizaje es único en cada alumno. Bajo esta concepción curricular, el ciudadano se capacita en el interactuar con otros estudiantes, profesores, objetos y, en general, con su medio físico y social.

➔ Reconstrucción social

El desarrollo curricular desde esta perspectiva supone que la sociedad se encuentra en condición de enfermedad, entendiéndose que su supervivencia está amenazada porque los mecanismos para tratar sus problemas son obsoletos e ineficaces y que se puede hacer algo para evitar la autodestrucción social. Para ello, el currículo debe ofrecer una visión de sociedad mejor que la existente con el fin de dirigir la acción hacia la reconstrucción de la sociedad.

Estos especialistas creen que la educación tiene la habilidad de preparar a los estudiantes para comprender y materializar la nueva visión social, de modo que la naturaleza de la sociedad *tal como es y como debería ser* permanece latente en los conceptos y supuestos curriculares.

En ese sentido, la Ideología de Reconstrucción Social se aproxima al movimiento de la Teoría Crítica del Currículo, interesada en entender cómo la escuela reproduce las inequidades y las injusticias sociales; cómo se ejerce control político, institucional y burocrático sobre el conocimiento, los estudiantes y los docentes; y cómo se relaciona el control del conocimiento con la distribución inequitativa del poder, los bienes y los servicios en una sociedad. Por tanto, en este caso el currículo rechaza la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular responda también al conocimiento cotidiano; además de destacar la primacía de lo ético.

El currículo crítico –en cuanto conocimiento ético y político– considera que el aprendizaje es parte de la vida, por lo que se exige considerar las habilidades para identificar, analizar y promover soluciones a grandes problemas sociales (tales como pobreza, inequidad, violencia, discriminación, impunidad, corrupción, debilidad institucional, fragilidad democrática, etc.).

2.4. Formación docente

Como lo menciona el informe de Reimers (2008), la educación ciudadana tiene en el profesorado su eslabón más decisivo y trascendente. De las capacidades de los maestros depende casi completamente la puesta en escena –o no– de actividades que motiven y generen el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para asumir los retos de la interacción social.

Esto implica un rol protagónico, de modo que la formación docente para educar en ciudadanía debe concebir y tratar al maestro como un

Como lo menciona el informe de Reimers (2008), la educación ciudadana tiene en el profesorado su eslabón más decisivo y trascendente.

agente protagónico, un “docente-profesional con un capital cultural y social, que ocupa su lugar en los espacios donde se toman decisiones en su escuela, en sus comunidades, en las instancias de debate y

acuerdos, docentes-profesionales que se responsabilizan por los resultados de su tarea, en el marco de una sociedad que también asume transversalmente la responsabilidad sobre la educación” (Robalino, 2005, p. 9).

Sin embargo, la formación de los formadores de ciudadanos no es un fenómeno aislado. Para entender las dificultades de la formación específica de maestros para educar en ciudadanía, hace falta entender primero los retos que enfrenta la formación docente en general.

➔ Formación inicial

La formación de los docentes se imparte en América Latina a través de una variedad de

esquemas e instituciones, apreciándose diferencias relevantes entre países. Para algunos la formación inicial de los maestros y profesores debe situarse en las universidades, mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en institutos de formación docente (Vaillant, 2010).

En varios países, las facultades de educación y pedagogía de las universidades públicas y privadas, en general, forman docentes para todo el sistema escolar; en algunos, las universidades solo forman a los maestros de secundaria; y en otros se ha apostado por la creación de universidades pedagógicas (como la Universidad Pedagógica Nacional de México, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras o la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile) para impulsar la formación inicial de maestros.

Igualmente, en varios casos las antiguas escuelas normales se han ido transformando en institutos superiores de nivel terciario no universitario (Avalos, 2002) –escuelas normales superiores o institutos superiores de educación–, que suelen depender administrativa y/o académicamente de los ministerios o secretarías de educación (Vaillant 2013).

No obstante, “la formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores críticos (...) La mayoría de reformas educativas de los países latinoamericanos han optado por focalizar sus esfuerzos en la *capacitación* de maestros, en ocasiones fuera de un contexto de políticas, estrategias y programas de formación permanente. Los recursos invertidos no han mostrado coherencia con la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes ni con cambios en la gestión de las escuelas. La formación inicial es considerada uno de

los campos más difíciles de transformar, bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos, como las universidades, la existencia de grupos consolidados de *formadores* resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial. Adicionalmente subyace la contradicción entre los tiempos técnicos que demanda un esfuerzo en esta dirección y los tiempos políticos” (Robalino y Körner, 2006, p. 8).

Otras dificultades aluden a la organización burocrática de la formación inicial, detectándose un divorcio entre la teoría y la práctica, una excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y una insuficiente vinculación con las escuelas. Así mismo se señala que existen otras falencias, incluyendo el desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes a la formación en el ámbito de los valores ciudadanos. (Vaillant y García, 2012).

Como si esto fuera poco, de acuerdo con algunos como Tenti (2009, citado en Vaillant, 2013) y UNESCO (2012), más allá de las heterogeneidades nacionales, la profesión docente en América Latina enfrenta el reto de generar la capacidad de atracción y convocatoria que ostentan otras carreras en la actualidad pues “aquellos jóvenes que optan por la profesión docente, lo hacen en gran medida por descarte (...) En la actualidad constatamos entonces que la profesión docente en muchos países latinoamericanos ha perdido valoración social y no convoca aspirantes con buenos resultados educativos” (Gatti y Dalmazo, 2012, citado en Vaillant, 2012, p. 200).

➤ Formación continua

La formación de los docentes es un continuo. Esta perspectiva, relativamente novedosa en

el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición.

Es así como la formación continua –que ha sido denominada igualmente como formación permanente, perfeccionamiento docente, capacitación de docentes en servicio, programas de actualización– responde a diferentes orientaciones y demandas. Finocchio y Legarralde (2006) hacen notar que “en algunos casos, la alternativa estratégica ha sido ubicarla en estrecha relación con la formación docente inicial, aprovechando recursos institucionales, curriculares y académicos para diseñar la oferta. En otros casos, la formación continua se ha orientado hacia las políticas de desarrollo curricular, o ha tomado como referencia los resultados de los sistemas de evaluación. Recientemente, la reorientación de la formación continua en muchos países se ha direccionado a conectar la formación continua con las demandas de las instituciones y de los maestros y profesores” (p. 7).

Por lo mismo, las instituciones que imparten formación continua son muy variadas en los países de América Latina pues la oferta incluye universidades, instituciones terciarias no universitarias, organizaciones sindicales docentes y diversos actores del sector privado como editoriales, fundaciones, empresas y organizaciones no gubernamentales. Igualmente, algunos organismos internacionales han constituido mecanismos de formación continua como financiadores –estableciendo por esa vía estándares, criterios de planeamiento, calidad y evaluación– o como oferentes directos –por lo general en acciones focalizadas como capacitaciones a supervisores o directivos–.

El campo de la formación también experimenta problemas relevantes. Haciendo un acopio de investigaciones, UNESCO (2012) señala que la

experiencia de la región evidencia limitaciones considerables debido a factores como la discontinuidad de las intervenciones, las escalas de operación, la distancia entre los procesos formativos y las necesidades reales, las dificultades de acceso territorial, la precariedad de los formadores, la insuficiencia de recursos y el tiempo que los maestros disponen.

En algunos lugares persiste la tesis según la cual mayor capacitación produce, por sí misma, mejores aprendizajes y se soslaya que la escuela, la administración educativa y las decisiones políticas tienen un gran peso en los resultados de aprendizajes de los alumnos. Por ello, a pesar de “la intensa actividad que se registra a lo largo de las últimas tres décadas en América Latina y El Caribe en torno a la formación y capacitación de los docentes,

los análisis revelan su bajo impacto en el aula y evidencian una opinión adversa de muchos directores y a veces de los propios profesores”. (Ávalos, 2007, p. 8).

De acuerdo con Terigi (2010), “se ha demostrado que el formato de cursos ha tenido debilidades notables tales como la duración limitada, la distancia entre sus contenidos y los requerimientos de las escuelas, y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica (...) Por otra parte, la formación continua atada a remuneraciones y ascensos en los escalafones respectivos, ha generado *efectos perversos* como el *credencialismo* y la exclusión de los docentes más débiles que, generalmente, atienden a las poblaciones escolares con menor capital social” (p. 29-30).

Camino metodológico



Los precedentes teóricos muestran que la educación ciudadana no responde a paradigmas de ciudadanía, ni a enfoques curriculares invariables, como tampoco existe un modelo único de formación docente. Por lo tanto, para encontrar convergencias curriculares e identificar alternativas de formación docente fue necesario realizar un análisis comparativo.

Para tales efectos, en primer lugar se consolidaron perfiles nacionales de los tres Países Participantes del PADCCCEAL a partir de cuatro ejercicios:

- Contextualizar los lineamientos curriculares en el marco más amplio de los mandatos constitucionales y legales de cada país, con el fin de reflejar las expectativas sociales que comprometen a los respectivos sistemas educativos con la educación ciudadana.
- Aplicar una matriz temática a los estándares o programas de estudio de cada país para extraer y clasificar comparativamente aquellas textualidades que denotan la presencia de objetivos de aprendizaje frente a categorías relevantes en educación ciudadana. A pesar de las diversas posibilidades brindadas por la literatura¹, esta matriz se

¹ Por ejemplo, Richen y Salganik (2003) establecen algunos grupos de competencias a partir de discusiones de la OECD, mientras Amadeo y Cepeda (2008) priorizan otro tipo de dominios con base en debates de la OEA.

basa en el marco conceptual definido por los países del SREDECC que participaron del estudio ICCS 2009², manteniendo las seis dimensiones originales (*Principios y valores cívicos, Ciudadanía y participación democrática, Instituciones, Identidad, pluralidad y diversidad y Convivencia y Paz*) pero simplificando las ciento noventa y cuatro categorías retomadas por Cox (2010) mediante la agrupación de aquellas semejantes o alusivas a un mismo tema, hasta obtener las veintidós reunidas y ejemplificadas en el Anexo No. 1.

- Describir la organización de los aprendizajes y la postura pedagógica del discurso curricular, indagando por el papel que juega el enfoque por competencias y las formas que adoptan éstas, más allá de los objetivos específicos de aprendizaje por tema y grado.
- Identificar cómo se promueve la formación específica de los docentes para educar en ciudadanía. Al respecto, si bien en un principio se buscó aplicar la matriz de categorías a los lineamientos de formación docente para contrastar su consistencia con los lineamientos curriculares, este ejercicio solo fue posible en el único país que cuenta con lineamientos espe-

² Consolidado por Reimers (2008) y utilizado por Cox (2010).

cíficos para la formación de maestros en cívica. En consecuencia, resultó necesario explorar la relación entre formación docente y educación ciudadana a través de la información y documentación aportada por los equipos nacionales en las visitas a cada país y en el taller regional de discusión de este documento.

En segundo lugar, con el fin de ponderar el análisis comparativo con mayor realismo y diversidad, se incluyó una revisión menos detallada de la estructura del sistema educativo, de los objetivos de la educación ciudadana, de la organización curricular y de la formación docente en dos casos complementarios de la región: Bolivia y Paraguay.

En tercer lugar, se efectuó el análisis comparativo para reconocer convergencias y contrastes en materia de cobertura temática, organización curricular y formación docente.

Ahora bien, es de aclarar que no deben hacerse lecturas competitivas o juicios de valor sobre los perfiles detallados y los casos complementarios puesto que el propósito del análisis no es calificar los discursos curriculares sino ofrecer una lectura externa para interpelar las apuestas de los Países Participantes, ofrecer referentes a otros países latinoamericanos y sentar bases útiles para la construcción de futuras iniciativas regionales.

Perfiles nacionales



4.1. Colombia

➤ Lineamientos normativos

Educar en ciudadanía no es optativo en Colombia, es un mandato constitucional y legal, que se ha cumplido progresivamente por medio de la política educativa del país.

En primera instancia, la Constitución Política de 1991 –reconocida por ser resultado de un proceso de apertura democrática, fortalecimiento del Estado y concertación política sin precedentes en el país– establece que:

- El estudio de la Constitución y la cívica serán obligatorias en todas las instituciones de educación, sean éstas oficiales o privadas. Igualmente, se deberán fomentar prácticas democráticas para promover la participación ciudadana. (artículo 41).
- Se deberá formar en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia; así como en la práctica del trabajo, la recreación y el mejoramiento cultural, científico y tecnológico para la protección del medio ambiente (artículo 67).

En reglamentación de lo anterior, la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) establece en su artículo 5 que la educación en Colombia se desarrollará atendiendo a fines como:

- El pleno desarrollo de la personalidad.

- El respeto a la vida y a los demás derechos humanos.
- La participación de todos en las decisiones que los afectan.
- El respeto a la autoridad legítima, la ley, la cultura, la historia y los símbolos nacionales.
- La comprensión crítica de la cultura y la diversidad étnica como fundamento de la unidad e identidad nacional.
- La conciencia de la soberanía nacional y la práctica de la solidaridad e integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica con miras al mejoramiento de la calidad de la vida.
- La conciencia para la protección del medio ambiente.

Por lo tanto, el artículo 13 de la misma ley estipula que todos y cada uno de los niveles de la educación escolar –como derecho fundamental y servicio público organizado en preescolar, básica primaria (grados 1° a 5°), básica secundaria (grados 6° a 9°) y media grados (grados 10° y 11°)– tienen como objetivo primordial el desarrollo integral de los estudiantes mediante acciones encaminadas a desarrollar:

- La personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad sus derechos y deberes.

- Una sólida formación ética y moral, incluyendo el respeto a los derechos humanos.
- Prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana.
- Una sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y del autoestima, la construcción de la identidad sexual, la afectividad, el respeto mutuo y la preparación para una vida familiar armónica y responsable.
- Una conciencia de solidaridad internacional.
- El interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Intentando responder a semejante reto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia empezó a desplegar desde entonces una serie de programas, proyectos y orientaciones pedagógicas que podrían dividirse en dos grandes fases.

Así, las expectativas del contexto sociopolítico colombiano a finales de la década del siglo XX determinaron por la vía normativa los principales derroteros de la educación ciudadana en el país y se tradujeron en una primera radiografía de la complejidad curricular que encierra esta área: el desarrollo de la personalidad, la identidad y la sexualidad; el ejercicio de los derechos humanos; la participación en decisiones de alcance colectivo; el respeto a la autoridad legítima y a la ley; la comprensión y fomento de la diversidad étnica y cultural: la integración regional; el cuidado del medio ambiente; etc.

Así, las expectativas del contexto sociopolítico colombiano a finales de la década del siglo XX determinaron por la vía normativa los principales derroteros de la educación ciudadana en el país y se tradujeron en una primera radiografía de la complejidad curricular que encierra esta área: el desarrollo de la personalidad, la identidad y la sexualidad; el ejercicio de los derechos humanos; la participación en decisiones de alcance colectivo; el respeto a la autoridad legítima y a la ley; la comprensión y fomento de la diversidad étnica y cultural: la integración regional; el cuidado del medio ambiente; etc.

Intentando responder a semejante reto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia empezó a desplegar desde entonces una serie de programas, proyectos y orientaciones pedagógicas que podrían dividirse en dos grandes fases: primero, los programas transversales que surgieron paulatinamente a partir de los mandatos de 1994 (como los de derechos humanos, medio ambiente y sexualidad); y segundo, la apuesta por el desarrollo de competencias ciudadanas y el fortalecimiento de la convivencia escolar, a partir de la expedición de estándares de aprendizaje en 2004.

De tal forma, la reforma curricular que introdujo estos estándares vino a reforzar la idea de que la formación en ciudadanía era transversal a las demás áreas académicas. No obstante, esto también ha contribuido a ampliar la complejidad de la educación ciudadana en el país, de forma que a los programas transversales de la primera fase de desarrollo curricular se han sumado las competencias ciudadanas de la segunda fase, sin que a la fecha existan orientaciones unificadas que ayuden a que el docente organizar el universo de objetivos de aprendizaje que se le exigen en esta área formativa.

En cualquier caso, es de resaltar que en el Plan Sectorial de Educación 2010-2014 se haya realizado una primera aproximación a la integración de estos lineamientos al incluir el programa de Formación para la Ciudadanía como uno de los cinco programas estratégicos de la política de calidad, reuniendo en éste tanto la promoción de los proyectos pedagógicos transversales como la de competencias ciudadanas. Con esto, dicho plan hizo expreso un postulado latente en la Ley 115 de 1994: la formación ciudadana es inherente a la calidad educativa.

➤ Lineamientos curriculares

En Colombia no hay currículos nacionales únicos para asignaturas específicas sino estándares en competencias que definen las expectativas de aprendizaje por ciclos o grupos de grados, para diferentes áreas del conocimiento. Esto se justifica en la pretensión de mayor libertad pedagógica para que las escuelas y los docentes organicen sus planes de estudio. De tal modo, los estándares de competencias ciudadanas se formularon como transversales a las demás áreas del conocimiento, si bien se reconoce cierta relación particularmente estrecha con las ciencias sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 11).

Por lo anterior, en aras de la comparabilidad con otros países donde existen asignaturas específicas y planes de estudio detallados, en principio se estimó necesario aplicar también la matriz a los estándares en ciencias sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2006); sin embargo, luego del taller de discusión con los equipos nacionales y de probar la aplicación de la matriz únicamente con los estándares de competencias ciudadanas, fue posible obtener una radiografía temática suficientemente clara e integral respecto a los otros Países Participantes del PADCEAL (ver Anexo No. 2).

En consecuencia, el panorama temático de los lineamientos curriculares colombianos se puede resumir así:

- La dimensión de *Principios y valores cívicos* se destaca porque hay estándares para todas sus categorías en los diferentes niveles escolares, pero con algunas diferencias notables por el énfasis que reciben *Cohesión social*, *Derechos Humanos* y *Democracia* en la secundaria y la media.
- En el caso de la segunda dimensión, *Ciudadanía y participación democrática*, to-

das las demás categorías tienen objetivos de aprendizaje que les dan continuidad de la primaria a la media, salvo *Transparencia*; presentándose también un notable énfasis en secundaria y media para *Derechos del ciudadano* y *Participación*.

- En la dimensión de *Instituciones*, dos categorías se abordan continuamente en los diferentes niveles (*Estado y Constitución*) y una solo en los últimos (*Medios de información*), mientras las tres restantes carecen de estándares explícitos para cualquier nivel.
- En la cuarta dimensión, *Identidad, pluralidad y diversidad*, mientras la categoría de *Identidad* se trata continuamente hasta la media, la de *Cosmopolitismo* no se aborda explícitamente en ningún nivel.
- En la dimensión de *Convivencia y paz*, hay expectativas de aprendizaje frente a ambas categorías de la primaria a la media, con el mismo énfasis para Paz –en secundaria y media– que reciben otras categorías ya resaltadas.
- En la dimensión de *Contexto Macro*, mientras la categoría de *Desarrollo sostenible* se aborda de manera continua, la de *Globalización* solo tiene un estándar que la referencia en primaria.

Con base en este panorama, es posible formular las siguientes interpretaciones e inquietudes sobre el alcance temático de la educación ciudadana en Colombia:

- La continuidad de ciertas categorías a lo largo del ciclo escolar sugiere que la educación ciudadana en Colombia busca enfatizar en aspectos como los derechos humanos, la democracia, la participación, la identidad plural, la convivencia y la paz;

muy acorde con la multidimensionalidad temática ordenada en los lineamientos normativos.

- Aunque todas las categorías que tienen esta continuidad parecen organizarse desde el precepto de un aprendizaje progresivo, al menos seis se destacan por recibir una atención notablemente mayor en la secundaria y la media: *Derechos humanos, Derechos del Ciudadano, Cohesión social, Democracia, Participación y Paz*.
- Considerando los estándares previstos para *Derechos humanos*, el caso colombiano no se destaca tanto por el tipo de expectativas que se plantean –muy semejantes a las de los otros Países Participantes del PADCCCEAL– como por la progresividad con que se abordan, concentrándose muy específicamente en los derechos de los niños en primaria y progresando en los siguientes niveles educativos hacia los fundamentos, mecanismos, manifestaciones y análisis de los derechos en la vida adulta, en conexión directa con la categoría de *Derechos del Ciudadano*, cuando aparecen ya elementos más complejos como los derechos sexuales o la vulneración histórica de derechos a grupos sociales.
- En *Cohesión Social*, si bien hay menor contraste entre el número de aprendizajes deseados en primaria y en los siguientes niveles, la progresividad es cualitativamente notable pues se parte de nociones básicas alrededor del bienestar de otros, la cooperación solidaria y el bien común para progresar luego hacia aprendizajes sobre la confianza, los derechos sociales, las acciones solidarias y los bienes públicos.
- En las categorías *Democracia y Participación*, el contraste cuantitativo es aun menos notable pero cualitativamente sigue siendo claro porque el espectro de intervención va progresando desde procesos democráticos en la escuela, hacia la localidad y la nación; en todo caso, el gobierno escolar ocupa una atención privilegiada en todos los niveles educativos.
- En cuanto a *Paz*, más allá del contraste cuantitativo entre los estándares por nivel educativo, es evidente que esta categoría es objeto de una preocupación prioritaria en Colombia si se compara con la forma en que ésta se aborda en los otros Países Participantes del PADCCCEAL, demostrando la incidencia del contexto por la vía del conflicto armado que sigue experimentando el país después de más de medio siglo.
- Por otra parte, las categorías de *Identidad y Convivencia* no sobresalen por un abordaje notoriamente mayor en secundaria y media sino por ser objeto de una preocupación muy constante y cuantiosa desde primaria. Esto en la medida que cada una de estas categorías constituye uno de los tres ámbitos temáticos priorizados en el diseño de los estándares curriculares colombianos (según se comenta más adelante).
- Aunque *Constitución y norma legales* no es una de las categorías que más se destaca por la atención que recibe en los estándares, vale la pena anotar que el caso colombiano es el único en el que los aprendizajes contemplan que los ciudadanos pueden intervenir en la creación o transformación de las leyes.
- A pesar de las anteriores fortalezas, entre las demás categorías sobresale que dos

reciban una atención apenas mínima en secundaria o media (*Transparencia y Medios de información*) y que cinco no sean objeto de expectativas de aprendizaje en los estándares oficiales (*Organizaciones políticas y sociales, Organismos controladores, Instrumentos de cambio, Cosmopolitismo y Globalización*).

- Frente a las dos primeras cabe preguntarse si no haría falta un trabajo más sistemático y continuo para preparar mejor a los ciudadanos ante retos tan cotidianos como el consumo de información mediática y tan definitivos como la permanente lucha contra la corrupción.
- Algo semejante puede cuestionarse sobre *Organizaciones políticas y sociales, Organismos controladores e Instrumentos de cambio*, si bien el vacío en éstas y la moderada atención que reciben *Estado, Constitución y Medios* extiende la reflexión a la dimensión de *Instituciones* en general, la cual sería la dimensión de menor interés curricular a pesar de su trascendencia para consolidar el conocimiento cívico que en el estudio ICCS 2009 resultó bajo o muy bajo entre el 57% de los estudiantes colombianos (Schulz, Ainley, Friedman, y Lietz, 2011, p.39).
- No debe ser menor la preocupación por *Cosmopolitismo y Globalización*, dado el exponencial crecimiento de los intercambios económicos, culturales y migratorios que ya en los albores del siglo XXI implican retos de grandes proporciones para la humanidad.
- Aun cuando varias de estas categorías estuvieran cubiertas por los estándares curriculares de ciencias sociales, eso solo reiteraría el desafío de la transversalidad

para garantizar una formación ciudadana integral.

En cuanto a los tipos de aprendizaje que se promueven, los estándares establecen tanto conocimientos, como actitudes y habilidades; si bien podría decirse que prevalecen las expectativas de aprendizaje relacionadas con conocimientos –objetivos formulados a partir verbos como *identificar, reconocer o comprender*– y habilidades –objetivos planteados desde verbos como *expresar, analizar o participar*–, sobre aquellas relativas a actitudes –objetivos enunciados a partir de verbos como *apoyar, defender o rechazar*–.

Lo anterior haría pensar que la educación ciudadana en Colombia está enfocada al *saber* y al *saber hacer* antes que al *saber ser*, salvo porque las *habilidades* de las que tratan estos estándares afectan directamente los criterios y parámetros para construir relaciones de convivencia, participación y pluralidad. Además, debe tenerse en cuenta que el preámbulo de los estándares explica que el desarrollo de competencias contribuye al desarrollo moral como aspecto fundamental de la formación ciudadana (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 8), razón por la cual se resalta la importancia de algunos valores básicos de la convivencia social durante la primaria y se trabaja la capacidad de enfrentar dilemas éticos en la secundaria y en la media.

Ahora bien, los objetivos de aprendizaje son parte importante de unos lineamientos curriculares pero éstos últimos deben ir más allá de fijar estándares. Estando relativamente claras las expectativas oficiales sobre qué aprendizajes se desean promover ¿cómo se espera que los docentes conduzcan los procesos de enseñanza para conquistar tales objetivos?

La respuesta a esta pregunta podría resultar relativamente escueta en el caso de Colombia si

se tiene en cuenta que la reforma solo introdujo orientaciones pedagógicas muy generales. El documento de estándares en ciudadanía se concentra en presentar el enfoque por competencias y la clasificación de las competencias ciudadanas a trabajar pero es modesto en definir orientaciones pedagógicas para implementar este nuevo paradigma a nivel escolar.

Se exhorta a formar en ciudadanía organizando los aprendizajes (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 12-13) en 3 grupos o ámbitos (*Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*) y 5 tipos de competencias ciudadanas (conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras); se menciona que el desarrollo de competencias ciudadanas se enmarca en el respeto, defensa y promoción de los derechos humanos (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 6); y se indica que tal desarrollo depende de la construcción de ambientes democráticos de aprendizaje, así como de un abordaje transversal de la ciudadanía respecto a otras áreas del conocimiento.

De tal modo, los estándares y otros documentos recientes quedan en deuda de mostrar cómo las nuevas expectativas curriculares

podrían integrarse con los diferentes programas transversales o con lineamientos más pormenorizados que –por citar ejemplos de documentos disponibles en la página web del MEN– se venían trabajando en materia de *Constitución política y democracia, en Ciencias Sociales o en Educación ética y valores humanos*.

En suma, si se quisiera sintetizar gráficamente la estructura del discurso curricular colombiano, yuxtaponiendo las dimensiones de la matriz y el esquema de competencias identificado, podría proponerse una ilustración como la del gráfico 1.

Esta estructura supone, sin duda, una perspectiva más activa y participativa de la educación ciudadana. No obstante, aparte de los vacíos temáticos que se puedan evidenciar en el análisis por categorías, podría ser valioso tener en cuenta recomendaciones como las siguientes para una futura actualización o reforma curricular:

- Si el desarrollo de competencias ciudadanas está enmarcado en el ejercicio, la promoción y la protección de los derechos humanos, es importante que haya referentes o ejemplos concretos que evidencien la articulación entre estos derechos y las temáticas implícitas en

Gráfico 1. Estructura del discurso curricular colombiano en ciudadanía

TIPOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS	GRUPOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS		
	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
CONOCIMIENTOS			
COGNITIVAS			
EMOCIONALES			
COMUNICATIVAS			
INTEGRADORAS			

I - Principios y valores
V - Convivencia y paz

I - Principios y valores
II - Ciudadanía y participación democrática
III - Instituciones

I - Principios y valores
III - Identidad, pluralidad y diversidad

VI - Contexto Macro

los estándares; una opción sería ofrecer orientaciones sobre cómo aporta cada competencia a la consolidación de una ciudadanía basada en los derechos humanos.

- Puesto que la construcción de ambientes democráticos de aprendizaje es crucial para el desarrollo de competencias ciudadanas, es esencial que se expidan lineamientos que expliquen la relación sinérgica entre los objetivos y los ambientes de aprendizaje, además de dar a conocer estrategias para la construcción de los mismos.
- Para hacer realidad la transversalidad inherente a la educación ciudadana, podrían formularse objetivos de aprendizaje que conecten explícitamente las categorías de la ciudadanía con las categorías de otras áreas del saber. Por ejemplo, para incentivar el trabajo conjunto entre docentes de diferentes áreas valdría precisar objetivos de aprendizaje que vinculen explícitamente las ciencias naturales con el desarrollo sostenible o las matemáticas con el ejercicio de derechos sociales y económicos.
- Ya que los estándares desglosan de manera progresiva el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, es indispensable precisar cuáles son específicamente esas competencias –no solo sus tipos o grupos–, priorizando competencias concretas que faciliten al docente la articulación de objetivos de aprendizaje y la planeación de la didáctica.

Sobre este último punto, cabe resaltar que los estándares colombianos no especifican cuáles son las competencias concretas que

se deben desarrollar, a pesar de establecer grupos y tipos de competencias ciudadanas. Es necesario recurrir a fuentes externas al MEN para entender de qué competencias se estaría hablando, siendo esclarecedora la propuesta de Chauv (2004, p. 20-25):

- *Competencias cognitivas*: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico.
- *Competencias emocionales*: identificación de emociones propias, manejo de emociones propias, empatía e identificación de emociones de otros.
- *Competencias comunicativas*: escucha activa, asertividad y argumentación.
- *Competencias integradoras*: resolución de conflictos, por ejemplo.

Finalmente, en relación con el paradigma de ciudadanía, puede decirse que existe una combinación entre lo liberal y lo comunitarista sin una inclinación definitiva hacia alguno de los dos, puesto que los aprendizajes siguen concibiéndose como responsabilidades esencialmente individuales –antes que colectivas– pero, al mismo tiempo, hay un compromiso relevante y constante en los diferentes ciclos con categorías como *Cohesión social* y *Participación*.

Por otro lado, aunque el enfoque por competencias puede ser visto *a priori* como fruto de la Eficiencia Social por su énfasis en el hacer y los aprendizajes formulados en términos de conocimientos podrían considerarse como rescoldos del Enfoque Académico, hay más elementos propios de las otras dos ideologías curricular-pedagógicas.

Primero, las competencias no buscan formar ciudadanos reproductores de procesos sino desarrollar habilidades con propósitos críticos y participativos, lo cual introduce elementos de la Reconstrucción Social. Segundo, los conocimientos no están formulados en virtud de un valor intrínseco de la información sino como datos significativos para potenciar las habilidades del sujeto dirigidas al ejercicio de la ciudadanía. En cualquier caso, ya que la noción de competencias cognitivas, emocionales y comunicativas responde a una visión esencialmente constructivista sobre las capacidades a potenciar en el estudiante, podría

En Colombia no existen lineamientos específicos para la formación inicial o la formación continua de docentes en ciudadanía –como tampoco parece haberlos para otras áreas–.

reconocerse una inclinación abierta hacia el Currículo Central en el Alumno.

Comprender estos rasgos no es poca cosa si se quiere promover una formación docente específica en ciuda-

danía porque la educación ciudadana no es curricularmente neutra, como tampoco lo son las concepciones de los docentes. Tener estas claridades puede ayudar a promover un diálogo abierto, sincero y a gran escala para animar una visión compartida a nivel nacional para educar en ciudadanía.

➔ Lineamientos de formación docente

Como se expuso en los precedentes teóricos, la formación docente adopta fórmulas heterogéneas en cada país, así que la principal inquietud es cómo se garantiza –o no– la formación específica de los docentes para educar en ciudadanía. En otras palabras, una vez dimen-

sionado el alcance curricular de la formación ciudadana en determinado país, la pregunta es cómo el respectivo sistema educativo asegura que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para asumir ese reto.

La metodología prevista inicialmente implicaba aplicar la matriz de categorías a los lineamientos de formación docente para constatar su consistencia con los lineamientos curriculares del nivel escolar. Sin embargo, dado que en Colombia no existen lineamientos específicos para la formación inicial o la formación continua de docentes en ciudadanía –como tampoco parece haberlos para otras áreas–, se optó por revisar otros documentos entregados por el país para obtener una idea general sobre la relación entre formación docente y educación ciudadana.

En ese sentido, en Colombia no existe una dependencia del MEN específicamente dedicada a la formación docente, si bien la Subdirección de Fomento de Competencias tiene entre sus funciones el apoyo y promoción de estrategias o programas pertinentes de formación docente, razón por la cual se han promovido diferentes proyectos desde esta instancia para fortalecer la formación de los educadores.

A partir de tales experiencias, en 2014 se presentó el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (Ministerio de Educación Nacional, 2014) que busca organizar la formación docente desde una perspectiva sistémica, brindando algunas orientaciones generales para articular y organizar la formación de maestros a través de tres subsistemas (formación inicial, formación en servicio y formación avanzada) y tres ejes (formación pedagógica, formación investigativa y evaluación formativa).

Lastimosamente, los objetivos generales de este sistema no establecen relaciones explíci-

tas con la formación en ciudadanía. Solo cabría anotar que: si este sistema se propone “garantizar la calidad de los programas de formación de los educadores” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.57), sería pertinente tener en cuenta que en Colombia se ha considerado que la formación ciudadana es una cualidad inherente a la calidad educativa; igualmente, si el sistema de formación docente colombiano desea “fomentar el desarrollo humano del educador como ser íntegro y coherente en el pensar, sentir y actuar, preparado para cumplir su labor educativa en la formación de sujetos” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 57), tiene sentido sugerir que se tenga en cuenta el discurso curricular ya desarrollado en materia de ciudadanía.

Por otro lado, el sistema de formación docente concibe que “el valor de la evaluación está en la retroalimentación” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 67) pero no se conoció si los mecanismos de evaluación docente se están utilizando efectivamente para retroalimentar, actualizar o rediseñar las políticas de formación docente; entendiendo que la evaluación y la retroalimentación van más allá de la individualidad de cada docente evaluado y que su trascendencia está en promover el mejoramiento del sistema educativo en su conjunto. En lo que respecta a este documento, un enfoque evaluativo para el mejoramiento significa que las evaluaciones de períodos de prueba, de desempeño anual y de competencias deben aportar información específica para diseñar estrategias óptimas de formación docente en ciudadana.

Finalmente, a pesar que la reforma curricular que introdujo las competencias ciudadanas fue socializada por el MEN a través de foros y documentos que contaron con la participación de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, no se observó que hubiese

existido un proceso sistemático y continuo de actualización para comprometer a los futuros maestros con la nueva perspectiva curricular.

❖ **Formación inicial:**

Cada reforma curricular implica la introducción de nuevos objetivos de aprendizaje, concepciones y/o enfoques con los que el sistema educativo se puede comprometer de diversas formas. Esto incluye la formación docente, de modo que las formas de aproximación del maestro a las nuevas perspectivas curriculares están mediadas por el modelo de formación inicial y continua adoptado por cada país.

En el caso de Colombia, el modelo de formación inicial podría describirse en general como un esquema abierto en el que pueden participar múltiples actores con escasa intervención del Estado. Así, pueden ejercer la docencia escolar tanto los normalistas superiores, como los licenciados en educación y los titulados de otras profesiones con programa en pedagogía o especialización en educación; la única restricción es que los normalistas solo pueden enseñar en preescolar o primaria.

Por lo anterior y porque se asume que la autonomía universitaria –consagrada en el artículo 69 de la Constitución– no permite mayor margen de acción al Estado, hasta ahora el MEN solo se ha permitido exigir lineamientos generales sobre la calidad de los programas de formación profesional en educación como los previstos en la Resolución 5443 de 2012, donde se prevén un par de enunciados sobre el perfil del educador que podrían vincularse con la educación ciudadana:

- Reconocer y valorar la diversidad, los derechos individuales y colectivos. Trabajar en equipo y vivir en sociedad con responsabilidad, estableciendo relaciones

humanas pacíficas y objetivas fundamentadas en la confianza, la ética del cuidado, la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los demás.

- Indagar y analizar de manera crítica y reflexiva las interacciones físicas, sociales y culturales que se desarrollan en contexto. Aplicar, con responsabilidad social y ambiental, el conocimiento científico y tecnológico en soluciones innovadoras que posibiliten cambios y transformaciones ante los problemas identificados en contexto.

Puede que el recién concebido Sistema Colombiano de Formación de Educadores represente la oportunidad de establecer mayores exigencias respecto a la relación entre educación ciudadana y formación inicial, ya que en la presentación del sistema se describe un perfil del educador que incluiría “una profunda formación y cultivo de condiciones morales, en ética y bioética, así como en democracia y ciudadanía” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 74).

La definición del perfil de maestro que desea promover una nación no es un tema menor. Del mismo modo que es importante responder qué ciudadano se quiere formar para organizar curricularmente la formación ciudadana, también es importante responder qué docente-ciudadano se quiere formar para organizar sistémicamente la formación docente. Lo que subyace a ambas preguntas es una cuestión de calidad educativa, pues se trata de definir las cualidades que deben guiar la política y determinar la satisfacción del sistema educativo y del país en la formación de ciudadanos y de maestros-ciudadanos.

Aun así, hay que ir más allá. La ausencia de lineamientos específicos para la formación

inicial de docentes en ciudadanía deja la preparación de los educadores de ciudadanos en manos de la espontaneidad de la oferta. Hay suficiente espacio para imaginar un mayor liderazgo pedagógico nacional a través de tres líneas de acción: la concertación y expedición de lineamientos concretos para la formación docente en ciudadanía; y el acompañamiento para la cualificación de las licenciaturas a través de metodologías ya probadas por el MEN con escuelas normales –visitas, talleres y pasantías entre pares–; y el aprovechamiento de los resultados del esquema de evaluación docente para retroalimentar a las instituciones de formación inicial.

❖ **Formación continua:**

En lo que tiene que ver con la formación continua, aunque el MEN ha promovido y financiado distintas iniciativas, la capacitación de los docentes en ejercicio es una responsabilidad descentralizada que recae en las autoridades territoriales.

A nivel general, el Ministerio ha buscado apoyar la responsabilidad de los gobiernos locales orientando la formulación de planes territoriales de formación docente; promoviendo apoyos financieros y planes de incentivos para la formación de postgrado de los maestros; y ejecutando otras iniciativas como el acompañamiento a docentes noveles y la formación situada a través de tutorías entre pares.

A nivel específico, durante la visita al equipo de formación en ciudadanía del MEN se conocieron dos tipos de experiencias de apoyo a la formación continua en ciudadanía: la capacitación y fortalecimiento de los proyectos pedagógicos transversales con el apoyo de equipos territoriales interinstitucionales; y el desarrollo de un curso bimodal en competen-

cias ciudadanas, centrado en la reflexión y la planeación de la labor docente.

Por su parte, el Sistema de Formación de Educadores concibe al docente en servicio como un maestro capaz de formar en resolución de conflictos, escucha activa, toma de perspectiva, divulgación de derechos, democracia y paz (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 93). Empero, debe reiterarse la reflexión planteada antes ¿cómo garantizar este perfil y contrarrestar la incertidumbre de una oferta espontánea y/o esporádica? Ya que la responsabilidad está en manos de las autoridades locales, las respuestas a estas preguntas podrían implicar al menos tres niveles de acción.

Primero, integrar las experiencias del MEN en materia de formación continua para la ciudadanía, de forma que los antecedentes de los programas transversales y de las competencias ciudadanas logren transmitir un mensaje unificado a los territorios. En este sentido, es de resaltar que en el sitio web www.colombiaaprende.gov.co se ofrecen numerosos recursos –como guías o videos– que demuestran el esfuerzo por brindar insumos para el desarrollo de programas transversales y competencias ciudadanas o mejorar la convivencia escolar pero todavía desde una óptica fragmentada, con escasas pistas sobre cómo integrar múltiples dimensiones de una misma y compleja educación ciudadana.

Segundo, fortalecer el rol de liderazgo y concertación del Ministerio para que la formación continua de los maestros en ciudadanía responda a ciertos criterios comunes o mínimos, independientemente de las particularidades territoriales y la diversidad de la oferta.

Tercero, articular los resultados de la evaluación docente con la formación de maestros desde una óptica genuina de mejoramiento

continuo, de forma que la información aportada por los diferentes mecanismos de evaluación sea un insumo efectivo para la formulación de estrategias pertinentes de formación continua en ciudadanía.

Además, mientras el sistema educativo colombiano admita como docentes a profesionales graduados de carreras distintas a las licenciaturas, es indispensable que el subsistema de formación en servicio adopte esquemas de acompañamiento focalizado para docentes noveles que incorporen elementos de formación para la ciudadanía.

4.2. Costa Rica

➔ Lineamientos normativos

La educación ciudadana en Costa Rica tampoco es optativa. Aun sin provenir de un mandato constitucional específico, se trata de una disposición legal de larga data y de un reiterado compromiso de la autoridad educativa nacional con la formación para la democracia.

El artículo 2 de la Ley Fundamental de Educación –ley 2160 de 1957– consigna entre los fines de la educación costarricense:

- Formar ciudadanos amantes de su patria y conscientes de sus deberes, derechos y libertades fundamentales, con profundo sentido de la responsabilidad y respeto de la dignidad humana.
- Contribuir al desarrollo pleno de la personalidad humana.
- Formar ciudadanos para una democracia que concilie los intereses del individuo y de la comunidad.
- Estimular la solidaridad y de la comprensión humanas.
- Conservar y ampliar la herencia cultural.

Posteriormente, la misma ley retoma progresivamente tales fines, desagregando lo pertinente para cada nivel educativo. Así, entre los objetivos de la educación preescolar definidos por el artículo 12 se pueden encontrar algunos como:

- Fomentar buenos hábitos.
- Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación.
- Facilitar la expresión del mundo infantil interior.

Más adelante entre los objetivos de la educación primaria, estipulados en el artículo 13:

- Estimular el desarrollo armonioso de la personalidad del niño.
- Favorecer una sana convivencia social, la voluntad de bien común, la formación del ciudadano y la afirmación del sentido democrático de la vida costarricense.
- Capacitar para una vida familiar y cívica que sea justa, solidaria y elevada de acuerdo con los principios democráticos.
- Cultivar los sentimientos espirituales, morales y religiosos y la práctica de las buenas costumbres según las tradiciones cristianas.

Y luego entre los objetivos de la educación media, prescritos en el artículo 14:

- Afirmar una concepción del mundo y de la vida con base en los ideales de la cultura universal y los principios cristianos.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo para analizar los valores éticos, estéticos y sociales.

- Preparar para la vida cívica y el ejercicio responsable de la libertad, promoviendo el conocimiento de las instituciones patrias, así como de las realidades económicas y sociales.

Estos fines reflejan de entrada dos características de los mandatos normativos sobre la educación ciudadana en Costa Rica: la disposición progresiva de objetivos de aprendizaje y la estabilidad de un mandato con más de medio siglo de vigencia.

Hoy en día, estas disposiciones legales de larga duración se cumplen por medio de la asignatura de Estudios Sociales y Educación Cívica para el primer ciclo (1° a 3° año) y el segundo (4° a 6° año) de la educación general básica costarricense; así como de la asignatura de Educación Cívica para el tercer ciclo (7° a 9° año) y la educación diversificada (10° y 11° año).

Los planes de estudio de estas asignaturas, empero, responden a una visión rejuvenecida de la educación ciudadana en Costa Rica ya que en 2008 el Consejo Superior de Educación (CSE) decidió adoptar y fortalecer una formación cívica dirigida al mejoramiento de las capacidades necesarias para la vida colectiva en democracia, en el entendido que los sistemas democráticos requieren de una ciudadanía que asuma su papel protagónico con ánimo y compromiso.

Se buscó, entonces, una educación ciudadana más dirigida al *ser* y al *hacer* que exclusivamente al *saber*. Con base en esta decisión de la máxima autoridad educativa costarricense –el CSE–, el Ministerio de Educación Pública (MEP) se lanzó a la tarea de introducir las reformas pertinentes en todos los ciclos de la educación a través del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía, inspirado justamente en el deseo de

una educación ciudadana más activa y más transversal.

Tiene sentido suponer que tanto el contexto regional como el nacional incidieron en el surgimiento de esta nueva visión. A nivel regional hay que recordar que en los documentos de Reimers (2008) y de Cox (2010) se registró –para la misma época– una expansión de la óptica curricular de la educación ciudadana en otros países latinoamericanos, algunos de los cuales son geográficamente cercanos a Costa Rica y mantienen estrechas relaciones culturales y educativas con esta nación –como es el caso de Guatemala y El Salvador por ser parte del Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación de 1962–.

A nivel nacional hay que destacar que Costa Rica goza de una importante tradición democrática que le permitió sortear con reconocida estabilidad el siglo xx –en especial la segunda mitad–, en contraste con las convulsiones, autoritarismos y dictaduras que experimentaron otros países latinoamericanos; tradición que en 2003 se expresó en la reforma al artículo 9 de la Constitución Política, cuando se hizo explícito que el gobierno es popular –además de representativo, participativo, alternativo y responsable–; lo que significa que es ejercido por el pueblo y no solo por las autoridades legislativa, ejecutiva y judicial.

➤ Lineamientos curriculares

Como se dijo antes, en Costa Rica sí existen currículos nacionales, de modo que la matriz se aplicó a los programas de Estudios Sociales y Educación Cívica para los primeros ciclos (Ministerio de Educación Pública, 2013) y a los de Educación Cívica para los últimos (Ministerio de Educación Pública, 2009), obteniendo el siguiente panorama temático sobre los objetivos de aprendizaje:

- A diferencia de los otros Países Participantes del PADCCCEAL, el registro de textualidades en la primera dimensión, *Principios y valores cívicos*, puede resultar especialmente engañoso puesto que deja la impresión de no abordar las categorías de *Valores y Libertad* en ningún ciclo o las de *Derechos Humanos y Democracia* en los primeros años; sin embargo, esto no es así por las razones que se exponen más adelante.
- En la dimensión de *Ciudadanía y participación democrática* se observa cierta continuidad en las expectativas de aprendizajes de las cuatro categorías.
- Al igual que en Colombia y México, en Costa Rica las categorías de la dimensión de *Instituciones* son las que presentan mayor variabilidad: para *Estado* se plantean aprendizajes tanto en los primeros como en los últimos ciclos; para *Constitución, Organizaciones políticas y sociales y Organismos controladores* solo se contemplan algunos objetivos en el tercer ciclo y la educación diversificada; mientras para *Medios e Instrumentos de cambio* no se prevé ninguno explícitamente (si bien en el caso de *Medios* caben las anotaciones que se hacen más adelante).
- En la dimensión de *Identidad, pluralidad y diversidad* también hay diferencias: la categoría de *Identidad* cuenta con varios aprendizajes por lograr que le dan continuidad en los primeros y últimos ciclos, pero la de *Cosmopolitismo* solo con uno entre los últimos años.
- En la quinta dimensión, *Convivencia y paz*, solo la primera categoría cuenta con objetivos de aprendizaje explícitos entre las unidades de estudio.

- Algo semejante a lo anterior sucede con la dimensión de *Contexto Macro*.

A partir de este análisis inicial es posible plantear las siguientes reflexiones sobre la cobertura curricular de la educación ciudadana en Costa Rica:

- Dado que las textualidades recogidas en el Anexo No. 2 muestran continuidad para todas las categorías de la dimensión de *Ciudadanía y participación democrática*, la primera presunción podría ser que el énfasis del currículo reside en estas temáticas.
- Pero esta interpretación es solo parcialmente cierta porque la asignatura parte de una visión de la ciudadanía desde la democracia y la participación –en coherencia con el espíritu de la reforma constitucional que se resaltó antes–, pero en el discurso curricular también hay otros énfasis.
- Uno de los énfasis más relevantes que no se percibe en la matriz es el de *Valores* puesto que todo lo relativo a éstos no se establece entre los *aprendizajes colectivos e individuales por lograr* en cada una de las unidades de estudio que conforman el programa de estudio de cada grado, sino como contenidos transversales.
- Esto es así porque la principal apuesta transversal del currículo en Costa Rica son los valores éticos, estéticos y ciudadanos (con lo cual se estaría desarrollando y, más aun, ampliando lo previsto en el artículo 14 de la Ley Fundamental de Educación); razón por la cual, al final de cada unidad de estudio, se ofrece una matriz de actitudes y prácticas que favorecen ciertos *valores*, según las temáticas a abordar trimestralmente.
- Aunque muchos de los asuntos identificados en el primer y segundo ciclo como *valores* no se retoman como tales en el tercero y en la educación diversificada, hay tres de importancia para este documento que sí se repitan independientemente del ciclo: *Libertad Derechos Humanos y Democracia*.
- En materia de *Libertad*, en los primeros años se plantea la necesidad de respetar la de otros y de fortalecer la propia, añadiendo el rechazo a las restricciones arbitrarias de la libertad en los últimos años.
- No todas las categorías con continuidad tienen un mismo alcance porque la mayoría de éstas parecen abordarse desde el principio pedagógico del aprendizaje progresivo, pero en algunas categorías es posible identificar un mayor énfasis durante los primeros ciclos –como parece suceder con *Obligaciones del ciudadano, Convivencia y Desarrollo sostenible*–.
- Sobre *Desarrollo sostenible*, hay que resaltar que su peso curricular en los primeros ciclos ilustra la incidencia del contexto social, toda vez que Costa Rica se caracteriza por liderar iniciativas como el plan para convertirse en el 1° país neutral en carbono en 2021 o ser ya el primer país de América que prohibió la cacería deportiva, mediante la ley 9106 de 2012 de iniciativa popular; motivos suficientes para esperar que la educación ciudadana no sea neutral al respecto.
- Por otro lado, hay una categoría que se destaca por recibir una mínima atención en los primeros ciclos, en contraste con una alta atención en los últimos: *Participación y sistema electoral*; coincidiendo con el caso colombiano y ratificando quizá la

preferencia por ahondar en estos temas durante las últimas etapas de la vida escolar.

- En los programas de Estudios Sociales y Educación Cívica –asignatura del primer y segundo ciclo– hay ciertas expectativas de aprendizaje relacionadas con el pensamiento crítico y la resolución de problemas –por ejemplo, analizar cómo las partes de un todo interactúan entre sí para generar resultados en sistemas complejos, establecer conexiones entre datos y argumentos o interpretar la información obtenida para generar conclusiones (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 27-28)– que escapan a las categorías de la matriz y que no se retoman explícitamente en los siguientes ciclos, a pesar de su pertinencia para asumir retos en ciudadanía.
- No hay ninguna categoría que se aborde exclusivamente en el primer y segundo ciclo pero sí hay cuatro (excluyendo de esta lista *Derechos Humanos* y *Democracia* por lo anotado anteriormente sobre la transversalidad de los asuntos considerados como *valores*) que se abordan solo en los últimos años: *Constitución*, *Organizaciones políticas y sociales*, *Organismos controladores* y *Cosmopolitismo*.
- Haría falta confirmar si esto último obedece a que tales categorías estén mejor desarrolladas en los programas de estudios sociales (separados de los de educación cívica en los últimos ciclos están separados de la educación cívica) y verificar si esto mismo podría explicar por qué no aparecen aprendizajes por lograr en categorías como *Medios*, *Instrumentos de cambio*, *Paz* y *Globalización*.
- La integración de los estudios sociales y de la educación cívica en una misma asignatura durante los primeros ciclos, así como la eventual existencia de categorías mejor desarrolladas en la asignatura de sociales, constituyen señales de una relación especial entre educación ciudadana y ciencias sociales que debe reconocerse y potenciarse abiertamente, sin ningún perjuicio de la transversalidad de la ciudadanía en otras áreas.
- En cualquier caso, respecto a *Medios* debe aclararse que también existe una condición de transversalidad; no porque se considere esta categoría entre los valores éticos, estéticos y ciudadanos sino como parte de una de las competencias que también se pretende transversalizar en el currículo costarricense (según lo que se comenta más adelante): la *Comunicación social y política*, encaminada a desarrollar la capacidad de analizar críticamente los mensajes y discursos en los principales medios usados por la juventud (televisión, juegos de video, cultura virtual, etc.), entre otros propósitos.

Ahora bien, respecto a los lineamientos pedagógicos, la existencia de un currículo único en Costa Rica implica mayores responsabilidades pedagógicas para el MEP. Por eso, además del prólogo, la introducción y la presentación que exponen pormenorizadamente los fundamentos de la apuesta curricular, los programas de estudio de las dos asignaturas de cívica desarrollan unidades trimestrales de estudio para cada grado.

Dentro de los fundamentos, se plantea que los fines últimos de la educación son la vida y la convivencia, como consecuencia de una educación basada en tres visiones filosóficas:

la humanista, la racionalista y la constructivista (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 13). Además, se resalta que la educación cívica en Costa Rica ha sido concebida en virtud del fortalecimiento de una ciudadanía democrática, “es decir, de una ciudadanía que reconoce, fundamentalmente, la igualdad de los derechos y deberes de todos y el consecuente respeto mutuo y el respeto por las reglas legítimamente establecidas” (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 15).

Se asume una postura curricular expresamente centrada en supuestos constructivistas y socio-reconstructivistas, como centrarse en la persona y transversalizar los valores éticos, estéticos y ciudadanos.

Por otro lado, se asume una postura curricular expresamente centrada en supuestos constructivistas y socio-reconstructivistas, de modo que los lineamientos curriculares plantean un conjunto de pautas pedagógicas como: centrarse

en la persona; integrar las asignaturas; flexibilizar las estrategias de mediación pedagógica en función del contexto; y transversalizar los valores éticos, estéticos y ciudadanos (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 19-20).

Dicha transversalidad se manifiesta de distintas formas. Como lo sugiere el mismo nombre del proyecto de *Ética, Estética y Ciudadanía*, hay una concepción transversal en el seno de la reforma curricular; una visión que se espera irradiar tanto en los programas de estudio como en el planeamiento didáctico de los docentes (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 27). Por ello, con miras a la formación de “un ser humano integral, que forme parte de una

sociedad cada día más compleja y caracterizada por un constante dinamismo” (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 27), los programas de estudio de los primeros y de los últimos ciclos coinciden en expresar la transversalidad a partir de valores éticos, estéticos y ciudadanos.

Primero, identificando los *valores* que conforman el eje de la transversalidad (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 20) para cada ciclo: el *Respeto por el espacio geográfico*, los *Derechos Humanos*, el *Pensamiento crítico*, la *Libertad*, la *Resolución de problemas*, la *Solidaridad*, el *Disfrute de la diversidad*, la *Colaboración*, la *Democracia*, el *Disfrute de un ambiente sano*, la *Objetividad*, la *Responsabilidad personal y social* y la *Creatividad e innovación* durante los primeros ciclos (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 28-29); y la *Libertad*, la *Igualdad política* y *Derechos Humanos*, la *Solidaridad y equidad*, el *Disfrute de la diversidad*, la *Democracia* y la *Cooperación* durante los últimos (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 35).

Segundo, determinando una serie de actitudes y prácticas específicas que aterrizan o materializan tales *valores*, tanto a nivel de intenciones generales en la presentación de los programas de estudio de los primeros (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 28-29) y últimos ciclos (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 35), como a nivel específico para cada una de las unidades de estudio.

Tercero, sugiriendo ejemplos concretos de relaciones que ayudarían a que estos *valores* permeen las artes plásticas, la música, las artes industriales, la educación física, las matemáticas, la informática, los idiomas y las ciencias (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 37-39 y Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 38-41).

Sin embargo, cierto nivel de confusión surge al encontrar que –además de los *valores*– en los

programas de estudio de los primeros ciclos se habla de cuatro ejes transversales –negociación, deliberación, participación y representación (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 17)–, que son retomados en los programas de los últimos ciclos como componentes de una de tres *dimensiones*, también presentadas como transversales:

- *Dimensión cognitiva*: Dedicada a conocer y comprender las particularidades del sistema democrático desde un enfoque de derechos y un punto de vista histórico, evolutivo, institucional y comparado respecto a otros sistemas de gobierno (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 32).
- *Dimensión de competencias*: Definidas éstas “como un conjunto de conocimientos, capacidades y destrezas que abren la posibilidad de actuar como persona ciudadana” (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 33), se plantea desarrollar competencias para la deliberación, la negociación, la generación de consensos, el manejo de disensos, la participación, la representación y la comunicación socio-política.
- *Dimensión formativa*: Incluye valores –como criterios jerarquizados que establecen el marco moral de cada persona, independientemente de las circunstancias–, actitudes –definidas como conjuntos organizados de predisposiciones para pensar, sentir o actuar de determinadas maneras– y prácticas –entendidas como la aplicación de valores y actitudes a situaciones concretas– (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 34-35).

De esta forma, en el caso costarricense, las competencias cívicas: serían transversales al igual que los valores, actitudes y prácticas de

la dimensión formativa; están específicamente definidas, como competencias concretas y no como grupos de competencias; y se refieren a capacidades generales que podrían equipararse con las competencias integradoras del caso colombiano.

Por todo lo anterior, más allá de las textualidades del Anexo No. 2, podría decirse que la educación ciudadana en Costa Rica busca centrar su atención en el *saber ser* –al resaltar la dimensión formativa y reiterar en cada unidad didáctica los valores éticos, estéticos y ciudadanos–, sin perjuicio de haber reservado un espacio propio al *saber* –mediante la dimensión cognitiva– y al *saber hacer* –por medio de la dimensión de competencias–.

De otro lado, dentro de los lineamientos curriculares en este país se incluyen orientaciones metodológicas relevantes y específicas para la labor cotidiana de los docentes: primero, estipulando que la didáctica debe regirse por los principios del aprendizaje activo, democrático, creativo, integrador y flexible (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 20); segundo, dando orientaciones para que la evaluación se dirija a indagar el grado de comprensión, estimular la autonomía y la criticidad, involucrar al estudiante y consolidar una perspectiva cualitativa, grupal y de proceso; tercero, fijando el aprendizaje por proyectos como método conductor de los aprendizajes y el taller como técnica para el desarrollo de las unidades de estudio en cada año. Todo lo anterior, tanto a nivel general en las secciones introductorias, como a nivel particular mediante sugerencias pormenorizadas de mediación pedagógica en cada unidad de estudio.

Aun así, además de los vacíos temáticos que se puedan inferir del análisis por categorías, en este caso también caben algunas recomenda-

ciones para mejorar el currículo en el futuro y potenciar su apropiación por parte de los docentes:

- Debido a que la educación cívica persigue –en esencia– el fortalecimiento de una ciudadanía democrática, sería valioso explicar cómo aporta cada dimensión curricular a dicho propósito.
- Como los valores son el eje de la educación cívica, sería conveniente darle un lugar central a la dimensión formativa respecto a las demás dimensiones, definiendo orientaciones para entablar relaciones pedagógicas entre la dimensión formativa y las otras dos dimensiones transversales para aclarar cómo el desarrollo de ciertos conocimientos y competencias impacta el desarrollo de determinados valores.
- Dado que se habla de múltiples *valores*, podría ser conveniente unificar los valores a trabajar en los primeros y últimos ciclos para que exista una continuidad con total claridad y progresividad. Por ejemplo, si los aprendizajes relativos al

pensamiento crítico y a la resolución de problemas son de importancia en la formación de ciudadanos, éstos también deberían ser *valores* centrales en los últimos ciclos.

- Ya que la transversalidad es central en la concepción curricular de la educación cívica, serían necesarios lineamientos pedagógicos más detallados para ayudar a organizar y potenciar un trabajo colectivo y transversal en las escuelas.

En resumen, las temáticas³ y dimensiones curriculares de la educación cívica en Costa Rica

³ Debe mencionarse que los lineamientos curriculares costarricenses no prevén ámbitos temáticos comunes a todos los grados sino temas variados para cada año. Así, para la asignatura de Estudios Sociales y Educación Cívica, se tiene previsto abordar los temas relativos a familia, escuela, comunidad y distrito en el 1° año; el cantón donde vive la familia en el 2° año; la provincia como espacio geográfico con historia común en el 3° año; la región como espacio socio-geográfico de integración en el 4° año; y la construcción histórica, geográfica y ciudadana de Costa Rica en el 5° y 6° año (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 26). Por su parte, para la asignatura de Educación Cívica se contempla abordar temas de seguridad y organización en el 7° año; identidad y tolerancia en el 8° año; democracia en el 9° año; régimen político en el 10° año; y prácticas democráticas en el 11° año.

Gráfico 2. Estructura del discurso curricular colombiano en ciudadanía

DIMENSIONES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS		TEMÁS HORIZONTALES				
		Espacios socio-geográficos: Familia, escuela, comunidad, distrito, cantón, provincia y región		Construcción histórica, geográfica y ciudadana del país		
		Seguridad/ organización	Identidad/ tolerancia	Democracia	Régimen político	Prácticas democráticas
COGNITIVA	Democracia/dictadura					
	Democracia y DDHH					
	Ciudadanía y ciudadanía joven	I - Principios y valores cívicos IV - Identidad y diversidad V - Convivencia y paz VI - Contexto macro	I - Principios y valores cívicos IV - Identidad y diversidad V - Convivencia y paz VI - Contexto macro	I - Principios y valores cívicos II - Participación democrática III - Instituciones	I - Principios y valores cívicos II - Participación democrática III - Instituciones	I - Principios y valores cívicos II - Participación democrática III - Instituciones
	Sistemas políticos comparados					
	Democracia costarricense					
COMPETENCIAS	Deliberación					
Negociación						
Participación y representación						
Comunicación social y política						
FORMATIVA	Valores					
Actitudes						
Prácticas						

interactúan dentro de un espectro de contenidos como el que se representa en el gráfico 2.

Por último, en el caso costarricense tampoco se puede hablar de una concepción ciudadana puramente liberal o puramente comunitarista sino que se observa una perspectiva equilibrada entre paradigmas.

Es difícil identificar sesgos predominantes ya que la estrategia metodológica está orientada tanto al logro de aprendizajes individuales como colectivos (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 24-25). De hecho, este equilibrio es sumamente coherente con los mandatos normativos si se tiene en cuenta que el artículo 2 de la Ley Fundamental de Educación ordena la formación de ciudadanos para una democracia que concilie los intereses del individuo y de la comunidad.

Lo mismo sucede con el equilibrio explícito entre el enfoque constructivista y socio-reconstructivista, porque los principios pedagógicos de los programas de estudio obedecen principalmente a una concepción centrada en el Alumno pero también es posible reconocer una estructura temática anclada al entorno social del estudiante durante los primeros años (familia, cantón, distrito, región e historia y geografía nacional) y a la participación del individuo en los asuntos colectivos durante los últimos (a tal punto que todas las unidades de estudio incluyen sugerencias puntuales para procurar impactar en la institución educativa y en la comunidad), lo cual es propio de la Reconstrucción Social.

Recordando que los maestros son agentes que gozan de concepciones ciudadanas y pedagógicas autónomas, vale insistir en que la identidad del discurso curricular es fundamental para entablar un diálogo con el cuerpo docente y promover así una visión compartida de la educación ciudadana.

➤ Lineamientos de formación docente

Como se dijo antes, el currículo costarricense da algunos pasos adelante –respecto al colombiano, por ejemplo– en el ofrecimiento de elementos y orientaciones para acercar las expectativas de aprendizaje a la práctica docente. En parte, todo docente que conozca y tenga a la mano los programas de estudio de los primeros o de los últimos ciclos cuenta ya con una guía para ensayar fórmulas didácticas encaminadas a aprendizajes comunes a nivel nacional.

Sin embargo, esto no garantiza que los docentes se familiaricen a fondo con el nuevo currículo. Toda reforma curricular requiere un proceso de cambio, adaptación o actualización de paradigmas en el sistema educativo que solo puede ser efectivo desafiando las ideas y prácticas pedagógicas preinstaladas, pero es difícil imaginar que eso suceda sin comprometer los mecanismos de formación docente.

Es por ello que en este documento se ha querido indagar sobre cómo los respectivos modelos de formación docente garantizan –o no– que los futuros y actuales maestros se aproximen a los conocimientos, enfoques y materiales que pueden necesitar para educar en ciudadanía, conforme a las nuevas expectativas y postulados curriculares.

Dada la configuración del modelo de formación docente de Costa Rica –semejante al de Colombia– la estrategia metodológica de comparar los lineamientos curriculares con los lineamientos de formación docente tampoco fue posible en este caso, debido a que se trata de un modelo esencialmente abierto, tanto a nivel de formación inicial como de formación continua.

Para el caso costarricense, empero, no se conoció algún documento que recogiera la pers-

pectiva del esquema, modelo o sistema de formación docente en su conjunto, por lo que las pistas que se recogen a continuación provienen de información compartida durante la visita al equipo del MEP y la ayuda de algunos documentos externos.

❖ **Formación inicial**

La formación inicial es el canal más potente de un sistema educativo para preparar a sus maestros bajo un nuevo paradigma curricular.

No obstante, como se vio en el marco teórico, el aprovechamiento de este canal depende de la configuración del sistema de formación docente y de las herramientas que, en consecuencia, implemente cada nación.

Todo docente que conozca y tenga a la mano los programas de estudio cuenta ya con una guía para ensayar fórmulas didácticas. Sin embargo, esto no garantiza que los docentes se familiaricen a fondo con el nuevo currículo.

En Costa Rica, eso significa tener presente que la formación de maestros solo es brindada por universidades públicas y privadas que gozan de libertad de cátedra (artículo 86 de la Constitución Política), por lo que su involucramiento y nivel de compromiso con nuevas apuestas curriculares o pedagógicas dependería más del diálogo que de la regulación.

Lamentablemente, para efectos de este documento no se conoció ninguna iniciativa –bien regulatoria o bien de diálogo– dirigida a que las licenciaturas ofrecidas en el país incorporaran los principios del nuevo currículo en educación cívica; situación que se corresponde

con la postura de Paniagua (2013), quien a pesar de reconocer que Costa Rica se ha adelantado históricamente a otros países de América Latina en sus decisiones de política educativa, afirma: “La formulación de políticas públicas docentes, hoy día, es una tarea inconclusa para el Estado costarricense” (p. 1).

El reto no es menor. Para la época en que el Proyecto Ética, Estética y Ciudadana introdujo la reforma curricular, el país contaba con veintiséis universidades privadas y cuatro universidades públicas que, juntas, ofrecían más de 270 carreras de formación docente (Programa Estado de la Nación, 2008, p. 128). Un comienzo podría ser: comprender el camino que ha llevado a que las universidades públicas se acerquen paulatinamente a la formación inicial específica en cívica; analizar en qué medida lo han hecho también las universidades privadas; y poner en marcha los mecanismos con los que cuenta el MEP –incluidos los del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP)– para entablar un diálogo que permita potenciar las apuestas por la educación ciudadana en Costa Rica.

En ese sentido, además de la libertad de cátedra, la Constitución es clara en que la universidad estatal goza de independencia (artículo 84) pero nada de esto ha sido obstáculo para que algunas licenciaturas ofrecidas por universidades estatales incorporen, de una u otra manera, la educación cívica de la mano de los estudios sociales.

Casos concretos son: el de la Universidad de Costa Rica que ofrece la Licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica desde la década de los 90 con el fin de incorporar el análisis crítico a los estudios sociales y a las temáticas propias de la educación para la paz, los derechos humanos y los asuntos interna-

cionales (Agüero, Araya, Marín, Molina y Rojas, 2011); y el de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) que también ofrece una Licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica, con un plan de estudios que desde 2012 incorpora cursos como Fundamentos de la Democracia Costarricense, Educación en Derechos Humanos para una Ciudadanía Democrática, Identidad y Globalización, Participación Política y Ciudadanía, Instituciones político-económicas en Costa Rica o Fenómeno Migratorio y sus Implicaciones en el Panorama Mundial.

Queda por ver en futuros estudios cómo estos casos ayudan a ilustrar la correspondencia entre las apuestas universitarias y las apuestas curriculares del MEP, puesto que una formación inicial específica en cívica no es garantía de que se incorporen, por ejemplo, las tres dimensiones (cognitiva, por competencias y formativa) del nuevo currículo. Al respecto, el caso de la licenciatura ofrecida por la UNED resulta interesante porque su plan de estudios reciente parece ceñirse a la centralidad de la democracia y de la participación pero se podrían echar de menos algunos énfasis como lo relativo a *valores*, medio ambiente o convivencia, mientras que se estarían profundizando otros menos destacados en los lineamientos curriculares como globalización y cosmopolitismo.

Sin ningún perjuicio de la innovación investigativa o de la libertad de cátedra, el Ministerio tiene la posibilidad de asumir cierto liderazgo abriendo canales de diálogo con las universidades para establecer parámetros o acuerdos básicos que contribuyan a equilibrar las cargas de la actualización docente puesto que la formación continua solo debería ocuparse de la actualización de los maestros en ejercicio, mientras las universidades coadyuvan para que los futuros maestros egresen ya prepa-

rados para asumir los retos más recientes del sistema educativo.

No se trata de descargar en la formación inicial el peso de la formación continua sino de activar las sinergias de un sistema de formación docente que tiene el potencial de sintonizar a toda la fuerza docente –veterana y novel– a favor de la formación de mejores ciudadanos.

❖ **Formación continua**

El panorama es relativamente distinto en materia de formación continua puesto que el mejoramiento de la práctica docente ha sido objeto de preocupación en Costa Rica desde 1988, cuando se creó el Centro Nacional de Didáctica (CENADI) que fue reemplazado luego por el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP) Uladislao Gámez Solano; creado por decreto en 2007 (Decreto 34069) y ratificado en 2008 por la Asamblea Legislativa (Ley 8697).

Con el fin de facilitar la formación permanente para procurar una educación de calidad, el IDP está “encargado de canalizar y tramitar todas las iniciativas internas y externas de desarrollo profesional en el que se involucre el personal docente y administrativo que se encuentra laborando en el MEP” (Díaz, 2012, p.29), para lo cual cuenta con tres líneas de acción que cabe destacar: la investigación –encaminada a comprender la práctica docente y definir oportunamente los perfiles del personal en ejercicio–, el desarrollo de planes y programas –dirigido al desarrollo profesional como tal–, y el seguimiento o evaluación –fundamental para conocer y mejorar el impacto de las estrategias implementadas–.

En ese sentido, ya que la reforma introducida por el proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía contempló desde un principio la necesidad de

adelantar una actualización masiva de los docentes (Ministerio de Educación Pública, 2008, p. 16), uno de las tareas del IDP fue capacitar en educación cívica a 121 docentes, en coordinación con los Departamentos de Asesoría Pedagógica –área técnica responsable de asesorar pedagógica y curricularmente a los docentes de su territorio– de once Direcciones Regionales.

Este proceso, sistematizado por la Dirección de Desarrollo Curricular del MEP –en documento sin publicar– permitió identificar que la mayoría de docentes capacitados: están satisfechos con el nuevo programa de estudios y el apoyo prestado por las asesorías regionales; realizan correlaciones entre la educación cívica y otras asignaturas; estiman que las temáticas complacen a los estudiantes; y consideran que debería haber mayor correspondencia entre la complejidad curricular y el tiempo disponible para abordarla.

Así las cosas, el IDP cuenta ya con una experiencia piloto para avanzar en la actualización del 100% de los docentes encargados de la asignatura de cívica. Sin embargo, a medida que el Instituto avanza en esta misión con docentes en servicio, las nuevas cohortes de maestros que se están formando en las actuales licenciaturas hacen prever la necesidad de futuras rondas de capacitación.

En consecuencia, la formación continua resuelve la desactualización de los docentes en ejercicio respecto al paradigma curricular vigente, pero no la previene. En el caso de Costa Rica, evaluaciones de egreso de las licenciaturas o de ingreso a la carrera docente podrían ser útiles para identificar tendencias en la preparación de los docentes noveles y poder formular –cuando menos– recomendaciones de formación inicial que contribuyan a actualizar a los docentes desde la universidad.

Por otra parte, no sobra anotar que los resultados agregados de las evaluaciones anuales de desempeño de los docentes y de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes –ya existentes– deberían ser insumos inmediatos del diseño y rediseño de procesos de formación continua.

4.3. México

➔ Lineamientos normativos

Al igual que en los anteriores perfiles nacionales, en México la educación ciudadana no es opcional. Es un mandato constitucional y legal. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos –vigente con reformas desde 1917– establece en el artículo 3 que la educación:

- Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional.
- Tendrá un criterio orientador democrático, considerando la democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, no solo como una estructura jurídico-política.
- Será nacional, sin hostilidades ni exclusivismos, en cuanto atenderá a la comprensión de *nuestros* problemas, al aprovechamiento de *nuestros* recursos, la defensa de *nuestra* independencia política, el aseguramiento de *nuestra* independencia económica y el acrecentamiento de *nuestra* cultura.
- Contribuirá a la mejor convivencia humana, con el fin de fortalecer el aprecio

de la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos.

A su vez, el artículo 7 de la Ley General de Educación –vigente con reformas desde 1993– define los siguientes como fines de la educación:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades.
- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, así como el aprecio por la historia, los símbolos patrios, las instituciones nacionales y las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite participar a todos en la toma de decisiones.
- Promover la justicia, la observancia de la ley, la paz y la no violencia, además del conocimiento y respeto de los derechos humanos.
- Crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad y el rechazo a vicios o adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias.
- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.
- Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, incluyendo el derecho al acceso a la información públi-

ca gubernamental y las mejores prácticas para ejercerlo.

- Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes, así como las formas de protección con las que cuentan.

De tal modo, los lineamientos curriculares están precedidos de preceptos normativos que imponen de entrada un alcance curricular ambicioso y multidimensional en materia de ciudadanía; más aun, podría decirse que no hay otra área del conocimiento o la educación que reciba mayor atención entre las disposiciones constitucionales y legales.

Así, solo normatividad exige ya que la educación mexicana se encargue de un conjunto complejo de objetivos en ciudadanía: el desarrollo integral de todas las capacidades de los ciudadanos; el respeto a la dignidad humana, los derechos humanos, la justicia y la ley; el conocimiento y práctica de la democracia; la conciencia de la nacionalidad y la soberanía; la convivencia humana; actitudes solidarias y cooperativas; y el ejercicio responsable de la sexualidad y la prevención de vicios, entre otras expectativas.

Eso no significa que la educación ciudadana haya recibido siempre una atención curricular constante o proporcional a lo dispuesto constitucional y legalmente. En ese sentido, aunque la educación cívica ha estado presente dentro del panorama curricular mexicano desde 1989, solo entre finales del siglo xx y principios del siglo xxi se consolidó un espacio propio.

La última transformación curricular relevante se dio en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que introdujo importantes transformaciones curriculares como la instalación del enfoque por competencias

–en preescolar a partir de 2004, en secundaria desde 2006 y en primaria entre 2009 y 2011–. Con base en esta reforma, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó los programas de estudio de Formación Cívica y Ética que rigen hoy el currículo de esta asignatura obligatoria a nivel nacional para seis grados en la primaria y dos en la secundaria.

En el marco de esa asignatura, las situaciones concretas del contexto social actual han llevado a que plantear en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 el fortalecimiento de la educación para la convivencia, los derechos humanos y el cuidado de las personas.

➤ Lineamientos curriculares

¿Cuál es el alcance temático del currículo mexicano en educación ciudadana según la matriz de categorías? Una vez clasificadas las textualidades pertinentes de los programas de estudio de Formación Cívica y Ética (Secretaría de Educación Pública 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f y 2011g), se puede decir que:

- La dimensión *Principios y valores cívicos* también se destaca en este país porque todas sus categorías cuentan con objetivos de aprendizaje que les dan cierta continuidad de primaria a secundaria. Entre estas categorías, resulta evidente que las de *Libertad, Cohesión Social y Democracia* captan la mayor atención.
- Lo mismo sucede con la dimensión *Ciudadanía y participación democrática*, siendo *Participación* la categoría que en este caso recibe un interés más detallado.
- En contraste, tres de las categorías de la dimensión de *Instituciones* cuentan con algunas expectativas de aprendizaje que

les dan alguna continuidad en secundaria (*Estado, Constitución y Medios*). Por su parte, una categoría (*Organizaciones*) solo es objeto de aprendizaje explícitamente en primaria y dos (*Organismos controladores e Instrumentos de cambio*) no lo son en ninguno de los niveles educativos.

- En la cuarta dimensión, *Identidad, pluralidad y diversidad*, ambas categorías reciben una atención semejante en primaria y secundaria pero con mayor preocupación por la *Identidad nacional* que por el *Cosmopolitismo*.
- En la quinta dimensión, *Convivencia y paz*, la primera categoría es objeto de aprendizajes esperados en primaria y secundaria, mientras la segunda solo lo es explícitamente en primaria.
- Por último, en la dimensión de *Contexto Macro*, se establecen objetivos en primaria y secundaria para ambas categorías pero con mayor preocupación por el *Desarrollo sostenible* que por la *Globalización*.

Con este punto de partida, se pueden hacer varias observaciones adicionales para desglosar la configuración curricular de la educación ciudadana en México:

- La continuidad en las categorías señaladas indica que los principios cívicos, la participación democrática, la convivencia escolar, la identidad plural y el contexto macro son preocupaciones constantes a lo largo del ciclo de la asignatura; retomando en los programas de estudio de 2011 la cobertura temática general que había captado Cox (2010, p. 61) en el currículo vigente anteriormente, pero reforzando la cobertura en algunas categorías como *Cohesión Social* y *Cosmopolitismo*.

- Como ya se ha aclarado, la presencia de objetivos de aprendizaje tanto en grados de primaria como de secundaria suele responder al principio de un aprendizaje progresivo. No obstante, en el caso de México la gradualidad de los objetivos de aprendizaje es más notoriamente cualitativa –de la comprensión en primaria a la acción en secundaria, por ejemplo– que cuantitativa porque el número de expectativas tiende a ser mayor en primaria, por ser el nivel educativo en el que la asignatura está presente en más grados escolares.
- Aún así, en primaria algunas categorías se destacan más que otras: *Libertad*, *Cohesión Social*, *Democracia*, *Identidad nacional* y *Convivencia*.
- Para estas categorías se espera un aprendizaje casi para cada grado de la asignatura, por cuanto éstas son inherentes a algunas de las ocho competencias cívicas que estructuran el currículo.
- Así, la categoría *Libertad* se relaciona con la competencia *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*, para la cual se establecen aprendizajes desde múltiples ángulos: regular la conducta con base en acuerdos y normas, admitir la contraposición de intereses, manejar las emociones e impulsos, reconocer la libertad como un derecho humano y tomar decisiones informadas.
- Por su parte, los objetivos registrados para la categoría de *Cohesión social* aparecen relacionados con la competencia *Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad* e incluyen expectativas de aprendizaje relativas a la equidad, la solidaridad, la reciprocidad y la cooperación.
- En el caso de la categoría *Democracia* hay una relación inminente con la competencia *Comprensión y aprecio por la democracia*, para la cual se prevén aprendizajes como comparar formas de gobierno y valorar las fortalezas de la democracia, emplear prácticas democráticas y vigilar la aplicación de normas para construir ambientes democráticos.
- Los objetivos de aprendizaje registrados para la categoría de *Identidad nacional y diversidad* se relacionan fundamentalmente con la competencia *Respeto y valoración de la diversidad*, siendo planteados de forma muy semejante a cómo los otros Países Participantes del PADCCCEAL lo hacen (desde el punto de vista de la valoración de la diversidad cultural y el rechazo a la discriminación por diferencias) pero en el marco de una composición poblacional de grandes magnitudes, en la que los mexicanos pertenecientes a pueblos indígenas superan los 10 millones de personas (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006. p. 2).
- En el caso de la categoría *Convivencia*, los objetivos aparecen relacionados con la competencia *Manejo y resolución de conflictos* para la cual se esperan numerosos aprendizajes tanto en primaria como en secundaria, brindando un piso sólido para enlazar el currículo con las políticas encaminadas a fortalecer la educación en resolución de conflictos, prevención de la violencia, convivencia democrática y paz.
- De otra parte, también el número de grados en los que tiene lugar la asignatura podría explicar que no haya ninguna categoría con objetivos de aprendizaje solo

para secundaria pero que sí haya dos con expectativas solo para primaria: *Organizaciones y Paz*.

- Al respecto, la categoría *Paz* no se expresa como prioridad a través de los aprendizajes esperados del plan de estudios, pero dentro del desarrollo de la competencia *Manejo y resolución de conflictos* se prevén preguntas –qué es la paz y de qué formas la pobreza, el hambre, las epidemias o la falta de empleo inciden en ella (Secretaría de Educación Pública 2011d, p. 193), en primaria– y orientaciones –cómo enfocar el desarrollo de esta competencia hacia la capacidad de mirar críticamente el entorno y reconocer expresiones de violencia o de abuso de poder a nivel de pareja, amistades, familia, localidad, nación y naciones (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 92), en secundaria– que le reservan cierta relevancia.
- Sobre *Organizaciones políticas y civiles* cabe anotar que a pesar de no encontrar expectativas de aprendizaje explícitas para secundaria, sí es posible encontrar en este nivel algunos contenidos relativos a formas de organización colectiva como parte del desarrollo de las competencias de *Participación social y política y de Apego a la legalidad y sentido de justicia*.
- Algunas categorías se distinguen por recibir un poco más de atención que otras en secundaria: *Derechos humanos y Participación*, que junto con *Identidad y Convivencia* son las únicas con más de dos objetivos de aprendizaje explícitos en ese nivel educativo.
- Por último, para las categorías de *Organismos controladores* e *Instrumentos de*

cambio no hay objetivos de aprendizaje suficientemente explícitos en el plan de estudios, si bien entre los contenidos de la competencia *Participación social y política* es posible hallar alusiones al referendo y al plebiscito que podrían relacionarse con la categoría de *Instrumentos de cambio*.

- Esto último, aunado a la modesta atención que reciben las demás categorías de la dimensión *Instituciones*, permite reiterar la reflexión hecha en el caso colombiano respecto a la necesidad de asegurar caminos para fortalecer el conocimiento cívico –que en el caso mexicano resultó bajo o muy bajo entre el 62% de los estudiantes que participaron de ICCS 2009 (Schulz et. al, 2011, p.39)–, bien sea por medio de la asignatura de Formación Cívica y Ética o, mejor aun, de la conexión transversal con las ciencias sociales (sin ningún perjuicio de la transversalidad con otras áreas).

Respecto a los tipos de aprendizaje, las textualidades recogidas en el Anexo No. 2 indican un equilibrio significativo entre aprendizajes esperados en términos de conocimientos –planteados a partir de verbos como *reconocer, distinguir, identificar o describir*– y habilidades –formulados a través de una generosa variedad de verbos que remiten directamente a la práctica como *cuidar, argumentar, aplicar, expresar, ejercer, participar, proponer, dialogar, cooperar, emplear o vigilar*–, con menor énfasis en actitudes –enunciados desde verbos como *asumir, valorar, respetar o apreciar*–.

Al igual que en el caso colombiano, esto podría confundir y hacer pensar que la educación ciudadana en México está inclinada hacia el *saber* y el *saber hacer*. Sin embargo, al igual

que en los otros Países Participantes del PADCEAL, el *saber* en el currículo mexicano cobra sentido al brindar elementos para el *saber hacer* y éste, a su vez, solo resulta significativo para educar en ciudadanía porque contribuye a desarrollar el *saber ser*.

Esto resulta evidente porque se prevén objetivos de aprendizaje explícitamente relacionados con el desarrollo moral (como se observa en la categoría *Valores* del Anexo No. 2) y, sobre todo, porque el currículo está organizado para atender tres ejes formativos propios del *saber ser*: la *formación de la persona*, referida al proceso de desarrollo y expansión de las capacidades; la *formación ética*, relativa al conjunto de valores y normas que conforman el orden social; y la *formación ciudadana*, enfocada a la promoción de una cultura política democrática (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 18-19).

Tales ejes formativos constituyen el hilo conductor de la Formación Cívica y Ética en México, mas su desarrollo práctico depende de ocho competencias cívicas que se abordan gradual y sistemáticamente a lo largo de los ocho años de la asignatura: *Conocimiento y cuidado de sí mismo*; *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*; *Respeto y aprecio a la diversidad*; *Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad*; *Manejo y resolución de conflictos*; *Participación social y política*; *Apego a la legalidad y sentido de justicia*; y *Comprensión y aprecio por la democracia*.

Podría decirse que los tres ejes formativos constituyen la médula de una espina dorsal cuyas vértebras son esas ocho competencias, ya que el programa de estudio de cada grado está organizado en cinco bloques que sugieren contenidos y aprendizajes específicos para el desarrollo de una o varias de las competencias cívicas enunciadas.

De hecho, los cinco bloques curriculares de cada grado han sido diseñados con el fin de abordar las ocho competencias cívicas en todos los años de la asignatura, de acuerdo con los principios de *gradación* –aprendizaje progresivo según el desarrollo cognitivo del estudiante–, *complejidad* –de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general– y *distribución* –para garantizar que todas las competencias se trabajen en cada grado pero en grupos de dos o tres por bloque– (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 21).

Así, los programas de estudio sugieren que la asignatura de Formación Cívica y Ética empiece en los seis grados de primaria siempre con un primer bloque de contenidos y aprendizajes dirigidos a desarrollar el *Conocimiento y cuidado de sí mismo* y el *Sentido de*

pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; continúe con un segundo bloque dedicado a trabajar la *Autorregulación de la libertad* y el *Apego a la legalidad y sentido de justicia*; avance con un tercer bloque encaminado al *Respeto y valoración de la diversidad* y –una vez más– al *Sentido de pertenencia*; prosiga con un cuarto bloque de contenidos y aprendizajes relativos al desarrollo del *Apego a la legalidad* –de nuevo–, además de la *Comprensión y apego por la democracia*; y cierre con un quinto bloque concentrado en *Participación social y política* y en *Manejo y resolución de conflictos* (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 36).

Tales ejes formativos constituyen el hilo conductor de la Formación Cívica y Ética en México, mas su desarrollo práctico depende de ocho competencias cívicas que se abordan gradual y sistemáticamente a lo largo de los ocho años de la asignatura.

De igual forma, los programas de estudio sugieren que la organización de contenidos y aprendizajes mantengan, para los dos grados de la asignatura en secundaria, la distribución de competencias por bloque, pero agregando la *Autorregulación de la libertad* al primero; el *Conocimiento y cuidado de sí* al segundo; el *Manejo de conflictos* al tercero; la *Participación social y política* al cuarto; y reemplazando el *Manejo de conflictos* en el quinto, por el *Respeto y valoración de la diversidad*, aunado al *Sentido de pertenencia* (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 36).

¿Significa esto que los maestros deben someterse a una camisa de fuerza independientemente de las circunstancias y el contexto? En realidad, no porque el enfoque didáctico de los programas de estudio establece que los maestros pueden y deben realizar “los ajustes convenientes para promover las competencias cívicas y éticas de acuerdo con la modalidad, el contexto de la escuela y el nivel educativo en que se desempeñen” (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 21).

Además de cumplir con la obligación constitucional que tiene el Ejecutivo Federal de determinar los planes y programas de estudio de preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República (fracción III del artículo 3 de la Constitución), esta organización de los aprendizajes está dirigida a concentrar la fuerza docente en el desarrollo metódico e iterativo de ocho capacidades prioritarias para el desarrollo personal, ético y ciudadano de cualquier mexicano, independientemente del grado que curse, el lugar donde estudie o las adaptaciones pedagógicas que su maestro deba hacer por ello.

De tal modo, cualquier docente de Formación Cívica y Ética podría comprender cómo se en-

cadena su labor con la de otros maestros encargados de la misma asignatura en el resto del país, dado que se busca que todos trabajen por el desarrollo de las mismas capacidades ciudadanas. Se trata de un buen punto de partida para convocar a los docentes entorno a una apuesta común de educación ciudadana.

Por ello, además de reconocer una organización clara y consistente de los aprendizajes, hay que resaltar que –a semejanza del caso costarricense– los programas de estudio mexicanos son, ante todo, una guía para el maestro en la que se exponen el enfoque y los principios pedagógicos de la asignatura, el enfoque por competencias que fortaleció la RIEB, la relación del currículo con las habilidades digitales y algunas orientaciones para la planificación, didáctica y evaluación –entre las que se incluyen vínculos entre la asignatura y otras áreas como las ciencias sociales, la educación artística y la educación física–.

No obstante, siempre hay aspectos por mejorar para potenciar el desarrollo de la Formación Cívica y Ética. Junto a los vacíos temáticos puntuales que se observan en el análisis por categorías, vale mencionar que:

- Sería muy valioso evidenciar las conexiones y complementariedades que existen entre las ocho competencias cívicas para que los docentes puedan sacar provecho de tales sinergias. Por ejemplo, el *Manejo de conflictos* y el *Apego a la democracia* son las únicas dos competencias que no se repiten entre los bloques de primaria o secundaria, quizá porque se están trabajando ya algunos de sus aspectos al abordar aprendizajes relativos a la *Autorregulación* y la *Participación*.
- Entre las orientaciones que explican los vínculos transversales con otras áreas, los

programas de estudio alcanzan a plantear formas de complementar los aprendizajes en categorías como *Cosmopolitismo*, *Globalización y Democracia*. Sin embargo, a la luz del panorama advertido por el estudio ICCS 2009 sobre el pensamiento ciudadano y su eventual incidencia en otras variables del ejercicio de la ciudadanía, sería oportuno y urgente que estas orientaciones incluyeran conexiones curriculares específicas –entre cívica y sociales, por ejemplo– para potenciar lo relativo a *Instituciones*.

Ahora bien, para contrastar gráficamente el diseño curricular mexicano con la estructura observada en los anteriores perfiles nacionales, podría sugerirse la ilustración general del gráfico 3.

Finalmente, hay que recordar que en México “los contenidos parten de los asuntos que refieren a la esfera personal y avanzan hacia los que involucran la convivencia social más amplia” (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 37), de modo que la estructura curricular se basa en una intención y equilibrio deliberados por abordar competencias que apuntan tanto al paradigma liberal –como el *Cuidado de sí mismo*, *la Autorregulación de la libertad* o inclusive el *Respeto de la diversidad*–, como al

paradigma comunitarista –como el *Sentido de pertenencia* o la *Participación social y política*–.

Intención y equilibrio de los que también dan cuenta las textualidades de las categorías *Libertad y Cohesión social*, en concordancia con los mandatos normativos que velan tanto por el desarrollo armónico e integral de las facultades del individuo, como por la comprensión nacional y colectiva de los problemas, recursos y culturas del país.

En lo que corresponde a la ideología o enfoque curricular-pedagógico, también es difícil encontrar un sesgo específico. El equilibrio en este sentido no es explícito como en el caso costarricense porque no se alude expresa y simultáneamente al constructivismo y al reconstructivismo social, pero entre los principios pedagógicos es posible encontrar algunos relacionados con el Currículo Centrado en el Alumno –la persona como centro de la experiencia educativa (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 93)–, así como con la perspectiva de Reconstrucción Social –el aprendizaje grupal y cooperativo (Secretaría de Educación Pública, 2011g, p. 94)–.

Además, hay que decir que la reflexión hecha previamente sobre la relación entre el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser* sirve para recordar

Gráfico 3. Estructura del discurso curricular mexicano en ciudadanía.

COMPETENCIAS CÍVICAS	EJES FORMATIVOS		
	Formación de la persona	Formación ética	Formación ciudadana
Conocimiento y cuidado de sí mismo	I - Principios y valores cívicos IV - Identidad y diversidad V - Convivencia y paz	I - Principios y valores cívicos IV - Identidad y diversidad V - Convivencia y paz VI - Contexto macro	I - Principios y valores cívicos II - Participación democrática III - Instituciones VII - Contexto macro
Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad			
Respeto y valoración de la diversidad			
Manejo y resolución de conflictos			
Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad			
Participación social y política			
Apego a la legalidad y sentido de justicia			
Comprensión y aprecio por la democracia			

que no es el enfoque de Eficiencia Social o el academicismo lo que prevalece.

➤ Lineamientos de formación docente

Los lineamientos curriculares en México son parte de un llamado unificado a los maestros para concentrarse en el desarrollo sistemático de las mismas competencias cívicas en cualquier rincón del país, pero las proporciones del sistema educativo mexicano hacen aun más notorio que los programas de estudios no sean suficientes para garantizar la apropiación de las nuevas pretensiones curriculares.

De acuerdo con la Serie Histórica y Pronósticos de la Estadística del sistema educativo de México, para el período lectivo 2013-2014 el país contaba con más de 19.337.000 estudiantes y 858.000 maestros, tan solo en la primaria y la secundaria de la educación pública⁴, por lo que llevar la RIEB a todas las escuelas demanda esfuerzos enormes.

Para enfrentar semejante reto, el modelo de formación docente cuenta con características muy distintas respecto a los dos casos analizados previamente: por un lado, hay que recordar que la propia Constitución ordena al Estado que determine los planes y programas de estudio para toda la República, incluida la educación normal (fracción III del artículo 3); por otro lado, la formación inicial de maestros en México es exclusiva del Estado por medio de las Escuelas Normales, de modo que este primer nivel de formación docente es público y cerrado.

Es por ello que, en el marco de la RIEB, la Dirección General de Educación Superior para

Profesionales de la Educación (DGESPE) puso en marcha la actualización de los programas de estudio de las licenciaturas a partir de 2012. Ahora bien, como este proceso ha iniciado con la licenciatura en primaria sin afectar aun a la licenciatura en secundaria, el escenario analítico en este caso es particularmente interesante puesto que: es posible contrastar los lineamientos curriculares exigidos a las escuelas con los lineamientos unificados para la formación inicial de docentes; y también es factible comparar qué tipo de correspondencia puede haber cuando el programa de la licenciatura ha sido actualizado –como sucede en primaria– y cuando no lo ha sido –como sucede en secundaria–.

De otra parte, en materia de formación continua, la SEP también cuenta con instrumentos institucionales y ha adelantado acciones específicas para la capacitación de los docentes activos desde que se empezó a introducir la reforma curricular.

En ese sentido, los diferentes componentes de la formación de maestros en México se han accionado en función del nuevo paradigma curricular en educación cívica; la correspondencia, coherencia y conexión de lo que está sucediendo en tales componentes constituye una prueba de fuego.

❖ Formación inicial

Como se dijo antes, la formación inicial de docentes –tanto para primaria como para secundaria– está a cargo exclusivamente de las Escuelas Normales, las cuales deben responder a una malla curricular nacional definida por la DGESPE.

En este sentido, el modelo de formación docente de México ostenta diferencias fundamentales respecto al de Colombia y al de Costa

⁴ Ver: Sistema Nacional de Información Estadística Educativa en http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

Rica puesto que hay una menor heterogeneidad de actores –solo normales en lugar de una combinación de normales y universidades públicas o privadas– y una autoridad centralizada que estipula los lineamientos para formar a los futuros maestros.

Estos rasgos distintivos permitieron que la DGESPE empezara a actualizar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria a partir de 2012⁵, con el fin de garantizar un enfoque curricular más integrador, flexible y basado en competencias. Para tales efectos, la malla curricular de la licenciatura está organizada a través de cinco trayectos formativos distribuidos paralelamente a lo largo de ocho semestres:

- *Psicopedagógico*: dieciséis cursos sobre desarrollo infantil, enfoques pedagógicos y política educativa.
- *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*: veinte cursos sobre conocimientos disciplinares y su enseñanza.
- *Lengua adicional y TIC*: cinco cursos de inglés y dos de TIC aplicadas a la educación.
- *Optativos*: cuatro cursos complementarios de cuarto a séptimo semestre, que pueden ofrecerse según las prioridades de cada estado federado o, en algunos casos, a nivel nacional como sucede con el curso en *Prevención de la violencia en la escuela*.
- *Práctica profesional*: siete cursos teórico-prácticos para un acercamiento paulatino a la actividad profesional y un curso de práctica intensiva en una escuela primaria.

⁵ Ver: Plan de Estudio 2012 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Entre todos estos cursos, la visita al equipo nacional permitió priorizar tres de especial importancia para contrastar la cobertura temática en cívica de la licenciatura y del currículo escolar: *Atención a la Diversidad* (Secretaría de Educación Pública, 2012a) y *Filosofía de la Educación* (Secretaría de Educación Pública, 2012b) del trayecto formativo *Psicopedagógico y Formación Cívica y Ética* del trayecto de *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* (Secretaría de Educación Pública, 2012c). Un cuarto curso de interés, *Formación Ciudadana*, no pudo revisarse dado que su programa no estaba disponible.

De los tres cursos escogidos, hay que destacar el de *Formación Cívica y Ética* por su relación inminente con la asignatura. Este curso está dirigido a que “los estudiantes normalistas desarrollen las competencias éticas y cívicas que les permitan fungir como acompañantes y facilitadores de sus futuros alumnos para que adquieran, mediante la acción y la interacción dentro y fuera del aula, las herramientas de análisis, juicio y autorregulación que necesitan tanto para interactuar con otros como para actuar sobre sí mismos” (Secretaría de Educación Pública, 2012c, p. 2), adquiriendo para ello cuatro competencias específicas:

- Establecer relaciones entre las disciplinas sociales y humanísticas con la asignatura de Formación Cívica y Ética para funda-

Los diferentes componentes de la formación de maestros en México se han accionado en función del nuevo paradigma curricular en educación cívica; la correspondencia, coherencia y conexión de lo que está sucediendo en tales componentes constituye una prueba de fuego.

mentar su actividad docente a lo largo de la educación primaria.

- Diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan la puesta en práctica de actitudes de convivencia, de colaboración y de participación.
- Prevenir y resolver situaciones de conflicto en la escuela utilizando herramientas de diálogo y negociación.
- Aplicar experiencias de aprendizaje situado para desarrollar el sentido de pertenencia (Secretaría de Educación Pública, 2012c, p. 3).

En ese contexto, una vez contrastadas en el Anexo No. 3 las textualidades del currículo escolar y de los cursos de la licenciatura, el panorama observado es el siguiente:

- En la dimensión de *Principios y valores cívicos* hay contenidos de la licenciatura que permitirían preparar a los futuros docentes para acompañar los aprendizajes esperados en todas las categorías, destacándose que el curso de *Filosofía de la Educación* aborda explícitamente un dilema tan pertinente como “la contraposición entre una educación de corte liberal, centrada en el individuo, frente a una postura comunitarista de la educación, donde la prioridad es la comunidad por encima de los intereses individuales” (Secretaría de Educación Pública, 2012b, p. 4).
- En la dimensión de *Ciudadanía y participación democrática*, aunque se echa de menos alguna alusión explícita a los temas de *Transparencia*, se estaría garantizando una formación pertinente respecto a las demás categorías; siendo oportuno destacar que la *Participación* se aborda

desde su relación estructural con el mantenimiento de una vida democrática.

- Sin embargo, en la dimensión de *Instituciones* el panorama es muy diferente. En primaria se prevén contenidos para abordar la categoría *Constitución y normas legales*, pero las categorías de *Estado, Organizaciones y Medios* no tienen la misma correspondencia; aun cuando lo relativo al funcionamiento del *Estado* llegara a estar cubierto dentro del estudio del marco constitucional, no sucede lo mismo con las dos categorías restantes (*Organizaciones y Medios*).
- En el caso de *Identidad, pluralidad y diversidad*, la licenciatura ofrecería una notable correspondencia y cobertura para conducir los procesos de aprendizaje relacionados con la primera categoría pero no así con la segunda; ratificando, en cualquier caso, lo neurálgico del asunto de la diversidad en México.
- En la dimensión de *Convivencia y Paz*, aunque la licenciatura prevé contenidos para abordar la categoría de *Convivencia*, lo hace más desde el punto de vista de la intervención del maestro en el conflicto que del acompañamiento del docente a los estudiantes para que ellos mismos aprendan a manejarlo; igualmente, cabe recordar que en el currículo de cívica para primaria no se hacen explícitos aprendizajes para la categoría *Paz* pero que sí hay algunos contenidos relevantes que demandarían alguna formación inicial del maestro al respecto.
- En la última dimensión, *Contexto macro*, sobresale que no haya contenidos en la licenciatura relacionados con alguna de las dos categorías, a pesar que sí hay

aprendizajes esperados para ambas en el currículo escolar.

Lo anterior permite inferir al menos cuatro grandes conclusiones:

- Sí hay una correspondencia significativa entre los lineamientos curriculares y los lineamientos de formación docente para primaria, que podría relacionarse con la actualización del plan de estudios para las normales en el marco de la RIEB.
- No por ello la actualización –hecha con posterioridad a la expedición del currículo para primaria– logra garantizar que los docentes reciban todas las herramientas necesarias ya que hay siete –de diecinueve– categorías abordadas en el currículo de educación cívica en primaria que no se contemplan en la licenciatura.
- Se podría pensar que la primera competencia específica que busca desarrollar el curso de *Formación Cívica y Ética* de la licenciatura ayudaría a compensar parte de estos vacíos por estar encaminada a establecer relaciones entre las disciplinas sociales –suponiendo que entre éstas aparecerían elementos complementarios a la formación ciudadana–, pero es importante resaltar que la transversalidad requiere de anclajes concretos por lo que esta compensación podría resultar ilusoria si en otros cursos de la licenciatura no se desarrollan contenidos específicos sobre categorías como *Transparencia, Estado, Organizaciones, Medios, Cosmopolitismo, Desarrollo sostenible o Globalización*.
- Por otra parte, no hay ninguna mención acerca de los tres ejes formativos o de las ocho competencias cívicas que estructuran el currículo escolar, ni se establece

relación alguna entre dicha estructura y las competencias y unidades temáticas del curso de Formación Cívica y Ética de la licenciatura. En ese sentido, si bien ambas estructuras (la de la licenciatura y la del currículo) no deben ser simétricas para que el conocimiento específico del docente no dependa de los lineamientos curriculares vigentes, la organización de dicho currículo debería ser siempre un contenido pertinente como parte de la *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*.

¿Cuál es el panorama en materia de educación secundaria? Lo primero que hay que recordar es que la Licenciatura en Educación Secundaria aun no ha sido actualizada en el marco de la RIEB (de hecho, la actualización de la malla curricular de la licenciatura en primaria no fue inmediata sino que avanza progresivamente a través de entregas semestrales), por lo que el plan de estudios actual está vigente desde 1999⁶.

En este caso, la estructura de la licenciatura solo contempla tres campos:

- *Formación general para la educación básica*: ocho cursos dirigidos a abordar enfoques pedagógicos y asuntos de política educativa.
- *Formación común para todas las especialidades de secundaria*: quince cursos destinados a comprender el desarrollo de los adolescentes y cuestiones básicas de la gestión escolar.
- *Formación específica por especialidad*: dedicado a formar en el conocimiento específico de la especialidad escogida por el docente –entre las que se encuentra

⁶ Ver: Licenciatura en Educación Secundaria en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les>

Cívica y Ética—, combinando catorce cursos teóricos, dos talleres de diseño didáctico, dos cursos de trabajo docente y cuatro de observación y práctica docente.

Dada esta organización, el análisis de esta licenciatura se hizo a partir del documento que organiza a la especialidad de *Cívica y Ética* en su conjunto (Secretaría de Educación Pública, 2000) y de algunos cursos en particular. En tal documento se evidencia que para la época en que se diseñó la especialidad ya se empezaba a reclamar un nuevo enfoque que abordara la educación cívica desde una perspectiva menos jurídicista y academicista para fortalecer la promoción de valores, desarrollar habilidades y desplegar procesos de aprendizaje más activos y significativos.

Para tales efectos, se estableció que la especialidad debería contribuir a que los futuros docentes adquirieran los conocimientos, habilidades y actitudes que se resumen en los siguientes nueve objetivos de formación: *Conocimiento de los valores; Conocimiento de los principios de legalidad, de los derechos humanos y de los deberes de los mexicanos; Conocimiento de los principios, valores y procedimientos del régimen político democrático; Conocimiento de los adolescentes; Capacidad para aprovechar experiencias y situaciones de la vida escolar; Capacidad para intervenir y promover la solución pacífica de conflictos escolares; Capacidad para diseñar y poner en marcha estrategias para el desarrollo del juicio moral; Capacidad para diseñar y utilizar estrategias e instrumentos varios de evaluación; y Capacidad para utilizar en forma creativa diversos métodos de enseñanza.*

Con la mira en ellos, se diseñó una especialidad con tres líneas de formación:

- *Formación disciplinaria:* tres cursos dedicados a la reflexión ética y cuatro a ele-

mentos básicos del derecho y la organización política.

- *Formación didáctica:* siete cursos dedicados al enfoque, las estrategias, la planeación y la evaluación en el marco de la especialidad.
- *Acercamiento a la práctica educativa:* ocho cursos dirigidos a la observación, análisis y práctica del trabajo docente.

El contraste que se hace en el Anexo No. 3 entre los contenidos previstos en estas líneas de formación y los aprendizajes esperados en el currículo escolar, muestra la siguiente situación:

- En la primera dimensión, *Principios y valores cívicos*, la licenciatura estaría brindando elementos para que los futuros maestros puedan afrontar los retos de las seis dimensiones, sobresaliendo que la aproximación a las categorías de *Libertad* y *Cohesión social* parte de un análisis de los valores implícitos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- En la dimensión *Ciudadanía y participación democrática*, los contenidos de la licenciatura también brindan elementos que ayudarían a que el docente se aproxime a todas las categorías, si bien en el caso de *Transparencia* el acercamiento dependería también de valores puntuales.
- En *Instituciones*, nuevamente la licenciatura ofrecería elementos para que el docente se familiarice con las categorías cubiertas por el currículo escolar. En el caso de la categoría *Organizaciones* sobresale que la licenciatura prevea contenidos mientras el programa de estudios de las escuelas no explicita aprendizajes esperados para la misma, aunque esto no debe considerarse propiamente imperti-

nente dado que en el currículo escolar se contemplan algunos contenidos sobre formas de organización colectiva, como parte del desarrollo de la competencia de *Participación social y política* en los estudiantes.

- Para la dimensión *Identidad, pluralidad y diversidad*, llama la atención que haya una atención escasa para la categoría *Identidad nacional y diversidad*; por su parte, el vacío que se presenta frente a *Cosmopolitismo* en la licenciatura de primaria se repite en la de secundaria.
- Para la quinta dimensión, *Convivencia y paz*, hay correspondencia entre la licenciatura y el currículo escolar, llamando la atención que –a diferencia de la licenciatura en primaria– los contenidos de la licenciatura en secundaria se dirijan tanto a la intervención del maestro en el conflicto como a la promoción de habilidades para que los estudiantes lo manejen.
- Para *Contexto Macro*, la licenciatura no prevé ningún contenido específico que acerque a los futuros maestros a las categorías de *Desarrollo sostenible y Globalización* desde su formación inicial.

Esto permite nuevas conclusiones:

- Paradójicamente, los futuros docentes de secundaria que escogen la especialidad en *Cívica y Ética* tienen mucho más tiempo de preparación específica que sus colegas de primaria; aun cuando la asignatura está diseñada para cuatro grados más en la primaria escolar.
- No es menos paradójico que haya una mayor correspondencia cuantitativa entre las categorías cubiertas en el currículo escolar para secundaria y en el programa de estudios de la respectiva licenciatura –solo tres de dieciocho no se abordan en esta última–.
- En términos cualitativos solo se observan distancias sutiles y puntuales –que no alcanzan a constituir contradicciones– entre los lineamientos curriculares y los contenidos de la licenciatura en secundaria, especialmente relacionados con el enfoque (más centrado en valores que en competencias en la licenciatura, al revisar categorías como *Libertad, Cohesión social o Transparencia*) y con el paradigma de ciudadanía (existiendo cierta inclinación liberal en la licenciatura puesto que no se aborda el dilema entre la educación enfocada al individuo o a la comunidad, pero sí hay un enfoque individual antes que colectivo en el planteamiento de los aprendizajes).
- Que dos de las tres categorías para las que no se prevén contenidos en la licenciatura de secundaria sean *Cosmopolitismo y Globalización* –para las que tampoco hay contenidos en la licenciatura de primaria– hace suponer que la formación inicial de los docentes está enfocada a la realidad interna de México, sin hacer referencia al conocimiento de otros países, culturas y problemas globales.
- A diferencia de lo que sucede con la licenciatura en primaria, la transversalidad no es un problema explícito entre los objetivos de formación de los futuros docentes de secundaria, lo que podría implicar menos herramientas para compensar los vacíos temáticos respecto al currículo escolar.
- Al ser anterior a la reforma curricular, es coherente que no haya conexiones explícitas entre los ejes formativos y las com-

petencias cívicas del currículo escolar y los objetivos y campos de formación de la licenciatura. Lo que sorprende –por el contrario– es que no haya distancias sustantivas entre los lineamientos curriculares y los contenidos de la licenciatura.

Con el panorama completo de las correspondencias entre lineamientos curriculares y lineamientos de formación inicial surgen varias inquietudes que podrán responderse mejor cuando la primera generación de docentes de primaria, formados bajo el plan de estudios de 2012, empiece a ejercer; cuando se formulen los nuevos lineamientos para la licenciatura de secundaria; y cuando los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales aporten datos que ayuden a comparar los posibles efectos de la existencia de lineamientos de formación docente.

Sin embargo, vale la pena dejar planteados algunos de estos interrogantes: ¿se introducirá la transversalidad como una competencia profesional específica en la nueva licenciatura en secundaria? ¿*Cívica y Ética* seguirá siendo una especialidad independiente en la nueva licenciatura de secundaria? ¿debe pensarse en una estrategia para compensar las brechas que se observan entre el currículo en primaria y el programa de estudios de la licenciatura en este nivel?

Por lo pronto, el caso mexicano indica que la existencia y actualización de planes de estudio para las licenciaturas no garantiza *per se* la correspondencia entre el currículo y la formación docente para la ciudadanía. No obstante, debe tenerse cuidado con apresurar conclusiones y asumir que la actualización, en particular, o que los lineamientos de formación inicial, en general, no tienen un rol que cumplir dentro de los sistemas educativos.

Antes que renunciar a los mecanismos de acercamiento entre la preparación de futuros maestros y las nuevas exigencias curriculares, es fundamental perfeccionarlos pues “en la formación inicial, el docente configura su identidad profesional, su concepción del proceso educativo” (Conde, 2011, p. 132).

❖ **Formación continua**

La formación continua de maestros también es un campo de acción tradicional para la SEP. De hecho, “desde la fundación de la SEP ha existido una instancia encargada de la actualización y nivelación de los profesores en servicio” (Chávez, 2010, p.15). Por ello, luego de que la RIEB introdujera los últimos cambios curriculares en la asignatura de Formación Cívica y Ética, la Dirección General de Formación Continua de Maestros (DGFCMS) asumió dos tareas fundamentales: promover un trayecto formativo para la actualización de los docentes en ejercicio y sistematizar la oferta de formación continua.

El trayecto formativo ofrecido por la DGFCMS – compuesto por dos talleres, tres cursos y tres cuadernos de estrategias– fue evaluado por Chávez (2010) encontrando que, a pesar de estar abierta a un gran número de docentes, esta oferta no permitiría que los maestros alcanzaran las capacidades básicas demandadas por el nuevo programa de estudios debido a que el trayecto formativo sufría de falencias estructurales como la ausencia de un curso que abordara las ocho competencias cívicas y la falta de actividades con los docentes desde el enfoque por competencias (p. 61 y 62).

Esto es significativo pues aunque la SEP cuente también con cierto músculo institucional para movilizar a los docentes hacia el nuevo paradigma curricular desde la formación continua, algunas fallas de fondo en el diseño de la oferta pueden echar a perder grandes esfuerzos.

Si “las competencias cívicas y éticas aluden a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto a las demandas que plantean situaciones diversas” (García y Conde, 2011, p. 53 y 54) y esto introduce un cambio profundo en “cómo el educando convierte la información en conocimiento” (García y Conde, 2011, p. 60), la ausencia de este enfoque y de las ocho competencias cívicas en la oferta de formación continua es un asunto serio, en especial si sucede tanto con la oferta directa de la SEP como con la oferta externa.

Una oferta de formación continua demasiado amplia en México llevó a que la DGFCMS empezara a sistematizar y publicar anualmente un Catálogo Nacional de cursos destinados a la promoción, actualización y perfeccionamiento docente. En el catálogo del período 2012-2013 se podían contar casi cuarenta cursos, veinticuatro diplomados, una especialidad y dos maestrías en áreas relativas a cívica y ética –sobresaliendo los programas dedicados a temas de convivencia, valores, áreas de la salud o cuidado personal y pedagogía–.

Pero cantidad no es calidad como se advirtió en un análisis de la oferta del catálogo 2009-2010, en el que la formación cívica era el área con mayor oferta de actualización y profesionalización pero con poca claridad respecto a lo que significa la Formación Cívica y Ética, incluyendo varios cursos sin relación con el enfoque de competencias (Conde, 2011, p. 134). Esta falta de equilibrio en la oferta y su insuficiente pertinencia ha llevado a la SEP a pensar en la necesidad de priorizar y articularla alrededor de un perfil docente básico y de las principales demandas de las escuelas y maestros.

En lo que tiene que ver con el perfil básico o general del maestro, la SEP ha pensado en cinco dimensiones generales: un docente que co-

noce a sus alumnos; un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo; un docente que mejora continuamente como profesional; un docente que asume responsabilidades legales y éticas; y un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y su vínculo con la comunidad. No obstante, valdría tener en cuenta que ya se han hecho llamados de atención para que se consideren algunas capacidades como parte del perfil específico del docente de cívica y ética: conducir experiencias problematizadoras y críticas, crear climas socioafectivos, promover el desarrollo moral autónomo, fomentar la autonomía, respetar la diversidad y propiciar las prácticas democráticas (Conde, 2011, p. 125-129)

En lo que tiene que ver con las necesidades del sistema educativo y las demandas de escuelas y maestros, no parece claro cuáles son los mecanismos que permitirán determinar tales prioridades; en todo caso, cabe suponer que es pertinente incorporar de manera constructiva la información que el sistema de evaluación educativa permitirá consolidar sobre las fortalezas y debilidades de estudiantes y docentes.

Conectar todos los componentes del sistema educativo es fundamental para desatar las sinergias que permitirían diseminar la apuesta curricular y pedagógica por todas las escuelas del país. El caso de México llama la atención por contar con músculos institucionales que le permiten movilizar tanto la formación inicial como la formación continua; sin embargo, eso no ha sido suficiente para garantizar el éxito de una formación docente específica en ciudadanía.

Por ahora, la “falta de pertinencia y oportunidad en los procesos de actualización deja en los docentes la percepción de que ellos deben buscar estrategias para la autoformación, la cual consideran insuficiente para comprender algunos planteamiento de la reforma” (Conde, 2011, p. 133).

Casos complementarios



5.1. Bolivia

➤ Estructura del sistema educativo

La estructura del sistema escolar en Bolivia está conformada por tres niveles:

- *Educación inicial en familia comunitaria:* Incluye un primer ciclo no escolarizado de tres años de duración, bajo la responsabilidad compartida de la familia, la comunidad y el Estado; así como un segundo ciclo escolarizado de dos años de duración, dirigido a sentar las bases cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivas, espirituales y artísticas.
- *Educación primaria comunitaria vocacional:* Con una duración de seis años, está encaminada tanto al desarrollo de capacidades como a la generación de condiciones de permanencia.
- *Educación secundaria comunitaria productiva:* Dedicada a articular la educación humanística y la técnica-tecnológica, durante seis años.

➤ Objetivos de la educación ciudadana

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009 establece que la educación debe:

- Ser intracultural, intercultural y plurilingüe (literal II del artículo 78).

- Ser abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria (literal III del artículo 78).
- Fomentar el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales que incorporan la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos (artículo 79).
- Formar integralmente a las personas y fortalecer la conciencia social crítica en la vida y para la vida; así que estará orientada a la formación individual y colectiva, tanto como al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales (artículo 80)
- Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad los bolivianos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino (artículo 80).

Por su parte, la Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez –Ley 070 de 2010–estipula que la educación en Bolivia:

- Se sustenta en la participación social y comunitaria de los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, con respeto

de sus diversas manifestaciones sociales y culturales (literal I del artículo 2 y primer inciso del artículo 3).

- Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista y transformadora de las estructuras socioeconómicas y está orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos (numeral 1 del artículo 3)
- Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones, reafirmando la unidad en la diversidad. (numeral 2 del artículo 3).
- Es única en términos de igualdad de calidad, pero diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico (literal 4 artículo 3).
- Es unitaria e integradora (literal 5 artículo 3).
- Es laica, pluralista y espiritual, por lo que reconoce y garantiza la libertad de conciencia, de fe y de enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos; fomentando el respeto y la convivencia entre personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática y propiciando el diálogo interreligioso (literal 6 artículo 3).

Estas disposiciones normativas han valido para que la educación ciudadana en Bolivia reciba especial atención desde adentro y desde afuera del sector educativo, reforzando poco a poco un lenguaje patriótico y pluricultural, con énfasis en la democracia.

Por ejemplo, el Programa Nacional de Educación Ciudadana para Vivir en Democracia de la Corte Nacional Electoral (CNE) –que arrancó como un plan trienal entre 2004 y 2006 pero

que después se incorporó como parte de las acciones ordinarias de la CNE (Instituto Electoral del Distrito Federal, 2007, p. 283)– marcó un referente de formación dentro y fuera de la escuela para promover tanto la institucionalidad como la cultura democrática.

Otro ejemplo de la incidencia del contexto sobre el papel de la educación ciudadana es el decreto el Decreto Supremo N° 0859 de 2011, que tiene por objeto institucionalizar instrumentos para promover y fortalecer la educación cívico-patriótica y realzar el fervor por la reivindicación marítima boliviana (artículo 1), incluyendo las disposiciones de entonar la Marcha Naval en todo acto cívico (artículo 3), realizar actividades académicas al respecto (artículo 5) y crear un Fondo de Fomento a la Educación Cívico Patriótica (artículo 8).

➔ Organización del currículo

La educación ciudadana en Bolivia no está anclada a una asignatura en particular, a un grupo de competencias o a unos estándares de aprendizaje.

Aunque existe un currículo único, éste se ha organizado en cuatro Campos de Saberes y Conocimientos –comunes a la educación inicial, primaria y secundaria– que agrupan diferentes áreas disciplinares, en busca de una organización curricular integradora:

- *Vida, tierra y territorio*: “ordena los conocimientos en función de la recuperación del sentido de la vida y con la tierra orienta hacia una relación armónica y complementaria evitando la tendencia destructiva del actual **modo de vida** capitalista globalizado” (Ministerio de Educación, 2014a, p. 17) e integra a la biología, la geografía, la física y la química dentro del área de Ciencias Naturales (Ministerio de Educación, 2014a, p. 18).

- *Ciencia, tecnología y producción:* “orientado a que las disciplinas rompan la **dependencia económica** de nuestro país intentando adaptar, potenciar y producir tecnologías propias y usos aplicados desde nuestra realidad” (Ministerio de Educación, 2014a, p. 17), integrando le área de Matemáticas con las Áreas Técnicas Tecnológicas (Ministerio de Educación, 2014a, p. 19).
- *Comunidad y Sociedad:* “orientado a **recuperar la vida comunitaria y sus valores** para contrarrestar la tendencia individualista, de carácter autodestructivo, de crisis de valores y violencia de la sociedad actual” (Ministerio de Educación, 2014a, p. 17), integra las áreas de Comunicación y Lenguajes, de Ciencias Sociales, de Artes Plásticas y Visuales, de Educación Musical y de Educación Física, Deportes y Recreación (Ministerio de Educación, 2014a, p. 21).
- *Cosmos y Pensamiento:* “contribuye a la descolonización de la mentalidad colonizada incorporando una visión **intercultural** de mutuo aprendizaje entre distintas cosmovisiones de vida y formas de comprender la espiritualidad” (Ministerio de Educación, 2014a, p. 17) e integra el área de Espiritualidad y Religiones con la de Cosmovisiones y Filosofía (Ministerio de Educación, 2014a, p. 22).

Cada uno de estos campos se desdobra en el plan de cada año de estudio por medio de contenidos y éstos, a su vez, convergen con los de otros campos en torno a temáticas orientadoras. Así las cosas, la educación ciudadana en Bolivia es transversal a los campos por medio de temáticas que requieren la combinación de diferentes saberes y conocimientos.

Sin embargo, las temáticas orientadoras no son transversales por sí mismas sino en función de propósitos disciplinariamente transversales o ejes articuladores que responden al tipo de ciudadanía se quiere educar: una plurinacional que conviva con la Madre Tierra, que sea capaz de procurar su independencia productiva y que esté basada en valores sociocomunitarios para contrarrestar al individualismo.

➔ Formación docente

El artículo 96 de la Constitución establece que la formación y capacitación docente para el magisterio público será única, fiscal y gratuita a través de Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM); igualmente, determina que los docentes deberán participar en procesos de actualización y capacitación pedagógica continua.

Según la Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, la formación superior de maestros y maestras se propone formar profesionales críticos, reflexivos y propositivos, tanto como comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales y la inclusión plena de todos los bolivianos (artículo 33).

El mismo artículo 96 de la Constitución establece que los docentes deberán participar en procesos de actualización y capacitación pedagógica continua. En ese sentido, la Ley

La educación ciudadana en Bolivia no está anclada a una asignatura en particular, a un grupo de competencias o a unos estándares de aprendizaje. Aunque existe un currículo único, éste se ha organizado en cuatro Campos de Saberes y Conocimientos.

de la Educación indica que: por un lado, la formación continua de maestros es tanto un derecho como un deber que está dirigido a mejorar la calidad educativa y que estará a cargo de una instancia especializada bajo dependencia del Ministerio de Educación; y por otro, la educación postgradual de los maestros será desarrollada por la Universidad Pedagógica, también bajo dependencia del Ministerio (artículo 40).

En relación con estos procesos de actualización y capacitación, además de la existencia de la Universidad Pedagógica Mariscal Sucre (UPMS), cabe destacar la de la Unidad de Especialización y Formación Continua (UNEFECO) y del Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Ejercicio (PROFOCOM).

La UNEFECO articula una Red de Centros de Formación Continua de Maestros en capitales de departamento y ciudades intermedias, ofreciendo apoyo, infraestructura, equipamiento e itinerarios formativos⁷. El PROFOCOM, por su parte, es un programa sistemático y acreditable de autoformación que se estructura en Unidades de Formación para las cuales hay cuadernos a trabajar en Comunidades de Producción y Transformación Educativa, con el apoyo de facilitadores vinculados a las EFSM, a Unidades Académicas o a la UPMS.

El programa responde “a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo” (Ministerio de Educación, 2012b, p. 3) y ofrece la posibilidad de obtener un título de licenciatura o maestría.

⁷ Ver: Formación continua de maestras y maestros en <http://www.uneeco.edu.bo/public/nosotros.html>

➔ Resumen y observaciones

- Normativa y curricularmente hay varias diferencias notables en el lenguaje y en los objetivos de la educación boliviana respecto a los tres casos estudiados previamente, ninguno de los cuales: bautiza sus niveles educativos con el adjetivo de *comunitarios*; alude a la *plurinacionalidad*, lo cual iría más allá de la pluralidad y diversidad a la que se refieren otros currículos; persigue explícitamente una educación *descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista y transformadora de las estructuras socioeconómicas*; insiste en lo relativo a la *espiritualidad y la religión*; plantea una relación con la *Madre Tierra*. Además, los términos *educación cívica o formación ciudadana* son escasamente empleados en el caso boliviano.
- Eso no significa que todo el lenguaje sea totalmente diferente pues también se habla de *valores, derechos humanos y democracia*.
- No hay ambages entre la búsqueda de una ciudadanía liberal o comunitaria puesto que el modelo educativo es, abierta y expresamente, *sociocomunitario*.
- De hecho, el modelo educativo boliviano permite ilustrar –como ninguno otro de los revisados– una educación comunitarista y de reconstructivista al reunir una visión anti-individualista y constantemente atravesada por la comunidad o la nación, con una serie de propósitos participativos y democráticos en busca de la transformación social. El propio rol que se le asigna al maestro –como sujeto crítico, propositivo y comprometido con la democracia, las transformaciones sociales y la inclusión– es un representativo del enfoque adoptado.

- Esto tampoco implica que la dimensión individual del sujeto desaparezca por completo puesto que la misma Constitución reconoce que la educación debe orientarse a la formación individual y colectiva; lo que sí parece significar es que la colectividad ocupa el principal foco de atención y que el currículo busca ser abiertamente *anti-individualista*.
 - A pesar que hay un currículo único, como en la mayoría de los países revisados, otra diferencia notable es que la organización curricular no gira alrededor de competencias o asignaturas sino de campos de saberes, ejes articuladores y temáticas orientadoras como mecanismos de aproximación a la transversalidad disciplinaria.
 - Finalmente, todas las riendas de la formación docente están en manos del Estado, por lo que éste contaría con suficientes herramientas para diseminar el currículo a través de una formación inicial exclusiva, gratuita y fiscal, así como de una formación continua –concebida como derecho y deber– para la que se disponen recursos como la UPMS, la UNEFECO y el PROFOCOM.
- En el segundo se encuentra la Educación Media, de tres años de duración, que puede cursarse bajo diferentes modalidades o especialidades de Formación Profesional y Bachillerato, para lo cual existen materias generales, específicas y optativas.

➤ **Objetivos de la educación ciudadana**

De acuerdo con el artículo 73 de la Constitución de la República de Paraguay de 1992, son fines de la educación:

- El desarrollo de la personalidad y la promoción de la libertad, la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos, el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; así como la afirmación del compromiso con la Patria y de la identidad cultural, además de la formación intelectual, moral y cívica.

Por su parte, el artículo 9 de la Ley General de Educación –Ley 1264 de 1998– también establece como fines de la educación:

- El desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones, armonizando el crecimiento físico, la maduración afectiva y la integración social libre y activa.
- El conocimiento, preservación y fomento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de la comunidad nacional.
- La preparación para participar en la vida social, política y cultural, como actor reflexivo y creador de una sociedad democrática, libre, y solidaria.
- La formación en el respeto de los derechos fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La capacitación para proteger el medio ambiente y el patrimonio de la nación.

5.2. Paraguay

➤ **Estructura del sistema educativo**

La estructura del sistema escolar paraguayo está compuesta por dos niveles:

- En el primero se reúnen la Educación Inicial –que incluye un ciclo hasta los tres años de edad, otro hasta los cuatro años y el preescolar a partir de los cinco; éste último obligatorio, gratuito y formal– y la Educación Escolar Básica –que comprende nueve grados obligatorios y gratuitos–.

Estas disposiciones normativas se enmarcan en un proceso de reforma educativa que comenzó desde 1990 con la creación del Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE) en 1990 –casi tan pronto como se produjo la caída de la dictadura en 1989–, cuya principal preocupación era contribuir a “la construcción de una sociedad democrática” (Elías, 2014, p. 2) puesto que “no era posible pensar en una sociedad democrática sin transformar un sistema educativo que sirvió de soporte a la dictadura” (Elías, 2014, p. 3).

Así, “la idea de democratización tuvo una presencia gravitante tanto en la construcción de un nuevo sistema educativo como en el papel central que la sociedad atribuyó a la educación en el sentido de fortalecer el proceso de institucionalización democrática y la formación de una nueva ciudadanía” (Rivarola, 2010, p. 5). Las escuelas, en consecuencia, fueron reconocidas como un medio privilegiado e insustituible de formación de nuevas maneras de convivir (Rivarola, 2013, p. 7).

Este propósito central prevalece más de veinte años después y de hecho se espera que sea una prioridad durante la próxima década, al haber incluido la *Formación ciudadana y participación protagónica* como uno de los principales desafíos para una educación de calidad dentro del Plan Nacional de Educación 2024, formulado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Según este Plan, el “comportamiento de la mayor parte de la ciudadanía ante sus responsabilidades sociales y políticas y su baja participación protagónica están evidenciando su escasa y deficiente formación cívica y política” (Ministerio de Educación y Cultura, 2011, p.17), de modo que la principal misión perseguida con la reforma educativa durante la última dé-

cada del siglo xx y la primera del siglo xxi requiere de nuevos esfuerzos a futuro; de hecho, el Plan indica que resulta urgente fortalecer la educación ciudadana para lograr la participación protagónica de las nuevas generaciones y la consolidación de la convivencia democrática (Ministerio de Educación y Cultura, 2011, p.17).

Por lo tanto, se busca que la educación ciudadana en Paraguay se oriente a “una formación cívica y política democrática eficaz, que posibilite el ejercicio de los derechos y deberes de toda la ciudadanía, especialmente de los históricamente marginados para lograr la equidad y la convivencia armónica con justicia y paz” (Ministerio de Educación y Cultura, 2011, p.18).

➤ Organización del currículo

Actualmente la educación ciudadana en Paraguay está anclada curricularmente a la asignatura de Formación Ética y Ciudadana que se imparte en los grados séptimo, octavo y noveno que conforman el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB), así como a ciertos aprendizajes del área de Ciencias Sociales y sus Tecnologías del plan común de la Educación Media.

En la EEB, empero, la educación ciudadana se expresa tanto de modo general y transversal como de forma concreta y específica. Lo primero, en la medida que existe un *componente fundamental* integrado por tres temas transversales a los que deben aportar todas las asignaturas: Educación democrática, Educación ambiental y Educación familiar (Ministerio de Educación y Cultura, 2014b, p. 30). Lo segundo, en tanto hay una asignatura puntual, articulada durante tres años a través de una misma competencia: manifestar valores

universales, principios democráticos básicos y habilidades sociales en su vivencia familiar, escolar y comunitaria (Ministerio de Educación y Cultura, 2014b, p. 55).

Así, en el marco del enfoque por competencias que se introdujo en el currículo paraguayo desde 2009, los aprendizajes de una asignatura están estructurados para trabajar sistemáticamente una misma competencia en diferentes grados (Misiego, Ghiflione y González, 2011, p.19). En consecuencia, los programas de estudio se despliegan a través de unidades temáticas y capacidades, entendidas estas últimas como “componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades que articulados armónicamente constituyen la competencia” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014b, p. 23)–.

En el caso de la Educación Media, el plan de estudios se divide en un plan común –conformado por programas de estudio para diferentes áreas disciplinarias que atañen a todos los estudiantes– y otro específico –con programas particulares para las modalidades o especialidades que cada estudiante puede escoger durante este nivel educativo–. Por ende, en la Educación Media también hay una expresión general y transversal de la educación ciudadana, así como una concreta y específica, solo que ambas –en este caso– se formulan desde competencias y no desde componentes, dimensiones o temáticas.

La primera, a partir de competencias generales como: utilizar las metodologías investigativas en la comprensión y expresión de principios, leyes, teorías y fenómenos acontecidos en el medio ambiente y en la solución de situaciones problemáticas del entorno; resolver problemas con actitud crítica y ética, utilizando el pensamiento lógico y el lenguaje matemático, para formular, deducir y realizar infe-

rencias que contribuyan al desarrollo personal y social; comprender los fenómenos sociales a fin de consolidar su sentido de pertenencia y actuar como agentes de cambio; y participar con autonomía en la construcción de un Estado de Derecho (Ministerio de Educación y Cultura, 2014a, p. 18-19).

La segunda por medio de competencias específicas relacionadas con la formación cívica –“Manifiesta actitudes responsables, comprometidas, solidarias y democráticas en los ámbitos en que le corresponde desenvolverse (Ministerio de Educación y Cultura, 2014a, p. 67)– y otros campos del área de Ciencias Sociales y sus Tecnologías, tales como: la psicología –“Asume la construcción de una personalidad autónoma que le permita una adecuada convivencia social” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014a, p. 63)–, la antropología –“Formula alternativas de solución a situaciones conflictivas generadas por los cambios sociales que caracterizan a la diversidad” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014a, p. 65)– y la filosofía –“Plantea respuestas fundamentadas a problemas del entorno social a partir de la reflexión filosófica” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014a, p. 70).

➔ Formación docente

La información conseguida sobre formación docente en Paraguay no es concluyente sobre

Actualmente la educación ciudadana en Paraguay está anclada curricularmente a la asignatura de Formación Ética y Ciudadana que se imparte en los grados séptimo, octavo y noveno que conforman el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica.

las características de su modelo de formación de maestros. El propio Estatuto del Educador –Ley 1725 de 2001– no es del todo claro puesto que en el artículo 2 indica que puede ser educador profesional quien posea un título habilitante en cualquier rama del saber humanístico, científico y tecnológico.

Eso implicaría que la única limitación de ingreso a la carrera de educador profesional sería el concurso que se prevé en el artículo 13 de dicho Estatuto. Por lo tanto, se entiende que la formación inicial de los maestros no está limitada a ningún tipo de institución formadora pública o privada, ni a lineamientos específicos. No obstante, el artículo 34 del mismo Estatuto del Educador indica que la formación de los educadores corresponderá tanto a los centros de formación docente como a los institutos superiores y a las universidades –incluyendo instituciones privadas con autorización–, sin que quede claro si se refiere a la formación inicial y/o a la formación en servicio.

El artículo 35 por su parte, indica que así como el MEC deberá promover procesos de capacitación y actualización permanente, los gobiernos territoriales podrán apoyar también estos procesos en coordinación con las instituciones responsables –lo que se entendería que alude a las mencionadas en el artículo 34–.

En todo caso, la información disponible en la página web del MEC permite suponer que la educación inicial de maestros está abierta a una diversidad de instituciones públicas y privadas, si bien las que ofrezcan profesorado parecen tener que responder a ciertos programas de estudio⁸. Igualmente, en esta página web se puede encontrar una gama de actividades de formación en servicio que van

⁸ Ver: Formación Docente Continua Inicial en <http://www.mec.gov.py/cms?ref=294626-carrera-docente#>

desde la profesionalización, especialización y habilitación pedagógica hasta capacitaciones, seminarios y talleres⁹.

Por último, a pesar de no haber podido acceder a los programas de estudio de los profesorado, cabe anotar que según Misiego et. al. (2011) la formación docente y su coherencia con la formación ciudadana fueron una preocupación constante de la CARE, de modo que –aun en el caso de no haber logrado ciertas simetrías o sinergias en ese sentido– no se trata de una preocupación totalmente novedosa en el país.

➤ Resumen y observaciones

- Al igual que en uno de los primeros casos analizados, en Paraguay la formación ciudadana se reconoce explícitamente como uno de los principales desafíos de la calidad educativa; lo cual se refleja, al menos, en que el currículo de la EEB contemple un **componente fundamental** o núcleo común de temas transversales – propios o típicos de la educación en ciudadanía– a los que deben aportar todas las asignaturas.
- El lenguaje en el caso paraguayo es cercano al de los tres países analizados inicialmente. Sin embargo, al igual que en todos los casos revisados, el contexto incide notablemente en la configuración de particularidades, ya que el currículo está inspirado principalmente en la consolidación de la democracia como respuesta a la dictadura sufrida por el país.
- Al organizarse curricularmente en competencias, los aprendizajes se formulan

⁹ Ver: Formación Docente Continua en Servicio en <http://www.mec.gov.py/cms?ref=294954-formacion-continua-en-servicio>

desde el punto de vista del proceso educativo y del desarrollo individual, lo cual apunta a una perspectiva más bien liberal; aun así, hay que recordar que la competencia que articula los contenidos en el tercer ciclo de la EEB tiene matices comunitarios al pretender la manifestación de valores en la vivencia familiar, escolar y comunitaria.

- Cabe resaltar que la organización de los aprendizajes en la educación media evidencia la relación transversal –apenas hipotética o implícita en otros países– entre la formación ciudadana y las ciencias sociales.
- En general, se puede argumentar que el enfoque actual tiende al Currículo Centrado en el Alumno, pero puede que en el futuro tienda a generarse un equilibrio

con el enfoque de Reconstrucción Social por las referencias al pensamiento crítico y al protagonismo participativo en el Plan 2024.

- Respecto a la formación docente, el caso de Paraguay parece representar un modelo de formación inicial abierto a múltiples actores y a la posibilidad de aceptar a cualquier profesional en la carrera docente, aunque con cierta regulación o lineamientos para las instituciones que ofrecen profesorado.
- En lo relativo a la formación continua, el modelo paraguayo también estaría abierto a la participación de actores heterogéneos, sin dejar de intervenir mediante una oferta estatal que podría estar armonizada con los lineamientos curriculares de formación ciudadana para las escuelas.

Análisis comparado



6.1. Lineamientos curriculares

Lo primero que debe resaltarse es que la educación ciudadana no es opcional en ninguno de los países examinados. Muy por el contrario, educar para el ejercicio de la ciudadanía es uno de las principales obligaciones constitucionales y legales de los sistemas educativos revisados.

La educación ciudadana reúne varias de las principales expectativas sociales sobre el sentido y el rol de la educación, de forma que las constituciones políticas y leyes educativas remolcan del contexto social a los lineamientos curriculares un conjunto multidimensional de necesidades e ideales que van desde la consolidación de regímenes democráticos y la reafirmación de los derechos humanos hasta el fomento de la construcción autónoma de la identidad, la valoración de la pluralidad, el ejercicio responsable de la sexualidad o la protección del medio ambiente.

Por supuesto, las particularidades de los contextos nacionales determinan que estas expectativas sean heterogéneas y que, en consecuencia, sea necesario indagar hasta dónde es posible encontrar puntos de encuentro a nivel regional. Ciertamente, desde la experiencia de ICCS 2009 y el informe de Cox (2010) se han vislumbrado prometedoras oportunidades de aprendizaje y complementariedad entre los currículos y experiencias latinoameri-

canas. Para sopesarlas, a continuación se identifican las convergencias y divergencias entre los lineamientos curriculares de los tres Países Participantes del PADCCCEAL, recurriendo a los casos complementarios para ponderar el análisis en la medida de lo posible.

Desde el punto de vista de la matriz de categorías, se observa que los tres países abarcan un espectro temático ambicioso y relativamente similar, si se tiene en cuenta que existen convergencias relevantes en diecisiete de las veintidós categorías consideradas:

- *Desarrollo de la identidad, Valores, Libertad, Cohesión social, Derechos Humanos y Democracia* en la dimensión de *Principios y valores cívicos*.
- *Derechos, Obligaciones, Transparencia y Participación* en la dimensión de *Ciudadanía y participación democrática*.
- *Estado, Organismos contralores e Instrumentos de cambio* en la dimensión de *Instituciones*.
- *Identidad nacional y diversidad* en la cuarta dimensión.
- *Convivencia* en la quinta dimensión.
- *Desarrollo sostenible* en la dimensión de *Contexto Macro*.

Entre estas categorías, seis presentan las mayores convergencias:

- *Cohesión social* ya que en los tres países se plantean objetivos de aprendizaje que privilegian el desarrollo de habilidades para el fortalecimiento de la confianza, la solidaridad, la cooperación y la igualdad de oportunidades, durante y después de la primaria (lo cual también sería válido, al menos, para el caso boliviano).
 - *Derechos Humanos* pues aunque se observe una atención dispar durante la primaria, Colombia y Costa Rica compensan los vacíos de los grados iniciales en los grados posteriores, de modo que los tres países coinciden en promover el conocimiento de estos derechos y sus mecanismos de defensa, así como habilidades dirigidas a intervenir ante situaciones de vulneración e incumplimiento. Además, los *Derechos Humanos* tienen la ventaja de sustentarse en una misma fuente documental para cualquier país: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (por lo que no es raro que se encuentren reconocidos dentro del panorama curricular boliviano y paraguayo).
 - *Obligaciones del ciudadano* porque los tres países buscan desarrollar actitudes favorables al cumplimiento de responsabilidades, decisiones y normas democráticamente establecidas, en los diferentes niveles educativos.
 - *Participación* debido a que Colombia, Costa Rica y México (tanto como Bolivia y Paraguay) establecen aprendizajes en los distintos niveles escolares que apuntan al desarrollo de habilidades para intervenir en la toma de decisiones colectivas y hacer uso de los mecanismos de participación ciudadana; independientemente de ciertos rasgos más particulares, como la contextualización de estos objetivos de aprendizaje en el gobierno escolar para los casos colombiano y costarricense o la inclusión de conceptos como planes de gobierno y políticas públicas únicamente en el currículo costarricense.
 - *Identidad nacional y diversidad* puesto que los tres Países Participantes del PA-DCEAL dan continuidad a través de los distintos grados escolares a la búsqueda de actitudes y habilidades para rechazar la discriminación de cualquier tipo, así como al fomento de actitudes de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural; sin perjuicio que Colombia se incline más por la discriminación, mientras México (y Bolivia quizá) lo hace por la diversidad cultural.
 - *Convivencia* porque en los tres países se estarían ocupando de formar para el manejo y la resolución pacífica de conflictos, el rechazo de la violencia y el reconocimiento del papel regulador y mediador de las normas; si bien México y Colombia parecen inclinarse por el desarrollo de habilidades, mientras Costa Rica lo hace por actitudes.
- Las otras once categorías presentan una convergencia parcial pero significativa y, sobre todo, complementaria:
- Respecto a *Desarrollo de la identidad*, los tres países coinciden en darle continuidad –después de la primaria– al desarrollo de actitudes y habilidades para el autoconocimiento y la valoración de elementos sociales en la construcción de la identidad individual. Sin embargo, en el caso de Costa Rica el énfasis está puesto en la perspectiva colectiva, mientras que en los casos de Colombia y México el acento está en la perspectiva individual.

- Para los tres países es importante abordar la categoría *Valores* –tanto en los primeros como en los últimos grados– pero desde dos perspectivas disímiles: Colombia y México a partir de habilidades para asumir dilemas o conflictos morales y Costa Rica con base en una lista de valores predeterminados y transversales (esta también es una categoría expresamente reconocida por el currículo boliviano y por el paraguayo).
- La *Libertad* también es una categoría de interés continuo –primaria y grados posteriores– en los tres países, refiriéndose al ejercicio responsable de ésta en todos los casos pero con dos acentos fácilmente distinguibles entre Colombia y México: en el primero se privilegia el reconocimiento de libertades específicas e individuales –como la privacidad, la libertad de expresión, de pensamiento, etc.– y en el segundo el desarrollo de habilidades para la autorregulación y la toma de decisiones informadas (además, se trata de una categoría normativamente reconocida entre los objetivos de la educación ciudadana en Bolivia y en Paraguay).
- Los tres países se comprometen abiertamente con una educación para la *Democracia* que integre conocimientos, actitudes y habilidades, pero siempre con ciertas inclinaciones nacionales: en el currículo colombiano hacia la participación y el respeto de las diferencias, mientras en el costarricense y el mexicano hacia la comprensión comparada de la democracia como forma de gobierno (igualmente, esta es una categoría clara y abiertamente reconocida en los casos complementarios).
- En *Derechos del ciudadano* los países plantean aprendizajes durante y después de la primaria pero con diferentes énfasis: Colombia se centra en el conocimiento de los derechos del niño y en la identificación de situaciones de vulneración; Costa Rica en actitudes de valoración desde una perspectiva histórica, institucional y de convivencia; y México en el conocimiento de los derechos en general.
- Salvo por el caso de la primaria en Colombia, los tres países plantean al menos un objetivo de aprendizaje en primaria y en los niveles posteriores para la categoría *Transparencia*, aunque desde preocupaciones distintas: la necesidad de una actitud desfavorable a la corrupción en el caso colombiano, el fortalecimiento de la capacidad de incidencia en el costarricense y el reconocimiento del derecho a la información en el mexicano.
- Frente a la categoría *Estado*, los currículos colombiano, costarricense y mexicano promueven el desarrollo de conocimientos desde diferentes ópticas, durante y después de la primaria: la garantía de derechos en Colombia; la promoción de la igualdad de oportunidades en Costa Rica; y las funciones de las autoridades en México.
- *Constitución y normas legales* es una categoría de interés continuo –salvo en el caso costarricense que solo tiene presencia explícita en el tercer ciclo y la educación diversificada–, destacándose dos particularidades: el reconocimiento de las normas de tránsito en Colombia y Costa Rica; y la participación en la construcción o transformación de la norma en Colombia y México.
- Respecto a *Medios de comunicación* todos los países confluyen en plantear

habilidades para el análisis crítico de la información que éstos ofrecen, pero con una atención sumamente puntual en Colombia, mientras en México recibe una atención más significativa y en Costa Rica constituye una de las competencias transversales del currículo.

- En *Instrumentos de cambio institucional y flexibilidad* existe una convergencia por defecto en la medida que ninguno de los países detalla objetivos de aprendizaje específicamente referidos a mecanismos de transformación o adaptación de las instituciones.
- En relación con *Desarrollo sostenible*, los tres países coinciden en contemplar objetivos de aprendizaje referidos al cuidado de los recursos naturales, tanto en la primaria como en los siguientes niveles educativos; no obstante, Costa Rica y México se enfocan más en las habilidades e incorporan aspectos del desarrollo socioeconómico, destacándose notablemente el caso de Costa Rica por incursionar en temas como clima y biodiversidad.

Por su parte, en las cinco categorías restantes de la matriz no es fácil encontrar confluencias a partir de los currículos vigentes:

- *Organizaciones políticas y civiles* ya que solo se contemplan objetivos específicos para el tercer ciclo y la educación diversificada en Costa Rica y la primaria en México, contrastando una mayor atención por el conocimiento de las organizaciones públicas en el primer caso y por el de las privadas en el segundo.
- *Organismos contralores y fiscalizadores del Estado* puesto que solo Costa Rica explicita aprendizajes dirigidos al uso de los

mecanismos de control y rendición de cuentas.

- *Cosmopolitismo* porque en Colombia no recibe atención explícita, en Costa Rica la obtiene después de la primaria –desde el punto de vista de los aportes culturales– y en México la tiene tanto en primaria como en secundaria –desde la perspectiva de la identidad y la diversidad–.
- *Paz* porque solo en Colombia se establecen conocimientos y habilidades específicamente referidas al manejo de la violencia y la resolución de conflictos en el entorno social externo a la escuela –con especial énfasis durante la secundaria–, si bien en México se prevén algunos contenidos y orientaciones relacionados directamente con esta categoría.
- *Globalización* pues solo en México se busca desarrollar habilidades para analizar el uso de recursos o la mejora de oportunidades de desarrollo personal y social, a nivel mundial.

Este panorama temático es suficientemente prometedor pero su aprovechamiento depende de considerar que:

- Existen categorías que despiertan mayor interés curricular, cuentan con mayores convergencias y tienen la capacidad de aglutinar a otras, por lo que la construcción y concertación de iniciativas regionales –para fortalecer la formación específica de maestros en educación ciudadana, por ejemplo– podría apalancarse en algunas como *Derechos Humanos, Democracia, Identidad y diversidad, Convivencia y Desarrollo sostenible*.

Definir un núcleo de categorías estructurantes, conformado por algunas como las

recién mencionadas, es relevante puesto que permite que los diferentes actores involucrados –estudiantes, padres, maestros, rectores, técnicos y políticos– compartan una visión sobre los fines que articulan y motivan una apuesta educativa, bien sea nacional o regional.

La educación ciudadana es suficientemente multidimensional y los contextos locales lo bastante heterogéneos para observar que el sentido de la educación ciudadana se atomiza incluso al interior de cada país; encontrar categorías estructurantes es relevante para que todo maestro que educa en ciudadanía –o cualquier otro actor de los sistemas educativos– sepa que su trabajo no es una misión utópica y aislada sino una labor que aporta a la construcción de bases comunes y concretas para el ejercicio de la ciudadanía –mismas con las que contribuyen otros colegas en el resto del país y, potencialmente, de la región–.

- Lo anterior no quiere decir que la construcción de propuestas o iniciativas regionales exija que los países involucrados se pongan de acuerdo en todo concepto y propósito de la educación ciudadana. Más allá de los puntos de encuentro que parecen viables, hay contenidos y definiciones que siempre serán polémicas por causa de las particularidades del contexto y de las concepciones curriculares que rigen en cada país.

Por lo tanto, es fundamental reservar un espacio a temas controversiales, de modo que el aprendizaje surja del disenso, el diálogo y la dialéctica. Esta parece la única manera coherente de abordar categorías como *Democracia*, que puede

responder a acepciones o énfasis distintos; o *Desarrollo de la identidad*, que en algunos casos se asienta sobre la individualidad y en otros sobre la colectividad.

Contar con un espacio de disenso y controversia es indispensable para promover iniciativas conjuntas ya que no hay un paradigma de ciudadanía dominante o un enfoque curricular-pedagógico imperante, sino configuraciones híbridas y disimiles en la mayoría de casos.

Las relaciones entre liberalismo y comunitarismo o entre constructivismo y socio-reconstructivismo son múltiples, dinámicas y heterogéneas, por lo que lo verdaderamente estratégico es tener conciencia de tal complejidad para construir acuerdos sobre la marcha, en lugar de perseguir un modelo único o desconocer la existencia de sesgos y tensiones.

- Más allá del desarrollo de iniciativas regionales, cualquier país podría fortalecer internamente su currículo con base en aspectos relevantes que otros ya han trabajado. Por ejemplo, teniendo en cuenta las particularidades nacionales señaladas a lo largo de este documento, es altamente recomendable que los países latinoamericanos –incluidos, por supuesto, los participantes del PADCCCEAL– revisen constructivamente su currículo para asegurarse de:
 - promover habilidades dirigidas a enfrentar dilemas morales como parte de la formación en *Valores*;
 - incorporar el reconocimiento de manifestaciones específicas de la *Libertad* (intimidad, desarrollo de la personalidad, conciencia, etc.) u organizar un desarrollo sistemático de habilidades para la autorregulación o el ejercicio responsable de las mismas;

- incluir los derechos del niño como inherentes a los aprendizajes sobre *Derechos Humanos* y *Derechos del ciudadano*;
- fomentar habilidades para valorar comparativamente las formas de gobierno, con miras al fortalecimiento de la *Democracia*;
- sumar el reconocimiento del derecho a la información, el conocimiento de los mecanismos de control o rendición de cuentas y el desarrollo de habilidades para incidir en la lucha contra la corrupción, como fórmula integral para fortalecer la *Transparencia*;
- contextualizar los objetivos de aprendizajes en materia de *Participación* dentro del ejercicio del gobierno escolar o incorporar conceptos elementales para la incidencia ciudadana en la actualidad, tales como planes de gobierno y políticas públicas;
- garantizar una comprensión holística de la estructura y el funcionamiento del *Estado*;
- dar a conocer el principio democrático de la construcción y transformación participativa de la *Constitución y normas legales*, además de contemplar habilidades para el aprovechamiento efectivo de los *Instrumentos de cambio institucional*;
- reunir aprendizajes relacionados tanto con *Organizaciones* políticas como civiles para no recortar el panorama de la acción colectiva;
- potenciar los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para aprovechar críticamente el enorme flujo de información que circula diariamente a través de *Medios de comunicación* tradicionales y alternativos;
- establecer objetivos de aprendizaje enfocados al desarrollo de habilidades en materia de *Convivencia*, tanto o más que a la promoción de conocimientos o actitudes;
- integrar aprendizajes concretos sobre el desarrollo socioeconómico y temáticas críticas como el clima y la biodiversidad para propender auténticamente por un *Desarrollo sostenible*;

- ofrecer herramientas para comprender y actuar ante los fenómenos del *Cosmopolitismo* y la vertiginosa *Globalización*.

- La ciudadanía es una mesa cuyo equilibrio y firmeza dependen de muchas patas; la falta de una o varias de éstas le resta soporte para sostener las expectativas que reposan sobre ella.

Aunque los currículos en ciudadanía siguen madurando y el estudiante no ha de descubrir todos los retos de la ciudadanía desde la escuela, allí donde exista la adecuada sumatoria de espacio curricular, saber pedagógico y compromiso administrativo debería ser suficiente con más de diez años escolares para promover los aprendizajes en ciudadanía.

La reflexión sobre los aspectos que cada país debe fortalecer en su currículo es la manifestación concreta de las preguntas originales sobre qué ciudadanía y sociedad se quiere formar a través de cada sistema educativo; es la reflexión sobre qué es lo básico para educar en ciudadanía, en cada país y en cada etapa histórica.

El diálogo entre propuestas curriculares heterogéneas ofrece la oportunidad para que cada nación complemente o actualice las respuestas que ha encontrado internamente a estas preguntas.

Ahora bien, más allá de las convergencias y complementariedades temáticas, los lineamientos curriculares de los cinco países coinciden en una intención pedagógica general: la formación para una ciudadanía activa o, en otras palabras, para el ejercicio de la ciudadanía y no para su memorización o contemplación.

Esto despierta ciertas discusiones puesto que el énfasis en el *saber hacer* aviva el temor

hacia un enfoque de Eficiencia Social y una educación centrada en la formación de trabajadores acrílicos o domesticados (García y Conde, 2011, p. 58); sin embargo, como está planteado en el discurso y diseño curricular de los países revisados, en educación ciudadana el *saber* resulta inherente y funcional al *saber hacer*, así como éste último lo es al *saber ser*. En otras palabras, educar para *saber* y *saber hacer* en valores, derechos humanos, participación, convivencia o pluralidad desde una perspectiva autónoma, crítica y participativa es –justamente– educar para *saber ser*.

En la mayoría de casos revisados, este énfasis se manifiesta en las estructuras curriculares mediante la priorización de competencias ciudadanas o cívicas para guiar los procesos de aprendizaje. No obstante, todos los países que adoptan un enfoque de competencias comparten el propósito de desarrollar capacidades para ejercer la ciudadanía pero no las mismas conceptualizaciones y tipologías:

- En Colombia solo se habla genéricamente de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.
- En Costa Rica se priorizan cuatro competencias concretas, que según el discurso curricular deberían ser transversales: *Deliberación; Negociación, generación de consensos y manejo de disensos; Participación-representación; y Comunicación social y política.*
- En México hay ocho competencias cívicas desplegadas sistemáticamente a lo largo del currículo: *Conocimiento y cuidado de sí mismo; Autorregulación de la libertad; Respeto y valoración de la diversidad; Manejo y resolución de conflictos; Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; Participación social y política;*

Apego a la legalidad y sentido de justicia; Comprensión y apego por la democracia.

¿Qué tan preocupantes pueden ser estas diferencias para la construcción de apuestas comunes? Muy poco ya que hay “competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica” (Chaux, 2004, p. 24) integran los aprendizajes ciudadanos, por lo que el desarrollo de unas capacidades favorece el de otras, en lugar de competir.

Con base en esta perspectiva, en el Anexo No. 4 se propone un mapa para el diálogo y la articulación de capacidades cívicas o ciudadanas con diferentes niveles de agregación, ilustrando que el desarrollo de unas implica

o puede requerir el de otras. Este mapa asume la distinción entre diferentes tipos de capacidades, ilustrando cómo varias de las competencias específicas propuestas por Chaux (2004) se combinan en función de otras más generales y advirtiendo la posible existencia de algunas que podrían ser transversales tanto a las específicas como a las integradoras.

Así, el Anexo No. 4 permite imaginar múltiples interacciones entre distintas competencias cívicas o ciudadanas, suponiendo –por ejemplo– que:

- Para cuidar mejor de sí mismo, cada sujeto debe recurrir tanto a la metacognición,

Los cinco países coinciden en una intención pedagógica general: la formación para una ciudadanía activa o para el ejercicio de la ciudadanía y no para su memorización o contemplación. En la mayoría de casos revisados, este énfasis se manifiesta en las estructuras curriculares mediante la priorización de competencias ciudadanas o cívicas.

como al pensamiento crítico, al manejo de emociones y a la asertividad, entre otras capacidades.

- Para desarrollar el juicio moral y el sentido de legalidad, también haría falta combinar metacognición, pensamiento crítico, consideración de consecuencias, manejo de emociones y capacidad argumentativa.
- Para resolver conflictos, quizá se debe articular la mayoría o todas las competencias específicas.

Igualmente, es lógico pensar que las competencias integradoras señaladas en el Anexo No. 4 también exigen activar capacidades que podrían distinguirse de las cognitivas, emocionales o comunicativas, suponiendo –por ejemplo– que:

- Para autorregular el ejercicio de la libertad es normal tener que tomar decisiones individuales e, incluso, generar transformaciones personales.
- Para proteger la diversidad, a menudo es necesario deliberar, intervenir en la opinión pública y negociar, lo que también implica tomar decisiones colectivas y generar transformaciones sociales.
- Para participar y representar social o políticamente de manera idónea, pueden requerirse un conjunto de capacidades adicionales que incluyan colaborar y cooperar para lograr acciones colectivas, además de otras como deliberar, intervenir en la opinión pública o buscar consensos.

Por supuesto, este mapa es una propuesta inicial; un instrumento abierto. Ampliar el diálogo a otros países de América Latina permitiría enriquecerlo o depurarlo. No obstante, parece

un punto de partida útil y concreto para visualizar puntos de encuentro para que las diferencias entre estructuras curriculares no obstaculicen la construcción de iniciativas de alcance regional.

Verbo y gracia, en el caso de una iniciativa para la formación conjunta de docentes de distintos países de América Latina, este mapa podría guiar el diseño de una propuesta pertinente para maestros con responsabilidades curriculares heterogéneas, facilitando el intercambio de experiencias y perspectivas sobre competencias cívicas y ciudadanas entre ellos.

6.2. Lineamientos de formación docente

Sin lugar a dudas la formación específica de maestros para educar en ciudadanía difiere según el caso revisado. Sin embargo, antes de dar una mirada comparada a los modelos de formación docente, vale la pena hacer una breve alusión a un factor intermedio: las orientaciones pedagógicas incorporadas a los lineamientos curriculares.

La integración de lineamientos pedagógicos a los directrices curriculares no puede contarse como formación docente en estricto sentido pero vale reconocer que tales lineamientos constituyen el mecanismo básico para acercar el currículo a la práctica docente; de hecho, es el instrumento que tiene las primeras posibilidades de llegar al 100% de los maestros.

En ese sentido sobresale un contraste fundamental entre el caso colombiano y los demás (incluido el boliviano, en el que los lineamientos curriculares están organizados por campos y no por asignaturas), puesto que es el único en que se carece de orientaciones o sugeren-

cias específicas para guiar pedagógica y didácticamente al maestro conforme a las apuestas curriculares vigentes.

¿Podrían estas orientaciones atentar contra la libertad pedagógica del maestro o la contextualización de los procesos educativos a las particularidades locales? En los casos de Costa Rica y México no parece así puesto que los lineamientos curriculares exigen explícitamente que las orientaciones sean adaptadas a las especificidades del entorno y del grupo de estudiantes que solo cada docente conoce. En otras palabras, la intervención pedagógica está *de facto* en manos del docente, por lo que los lineamientos pedagógicos nacionales no podrían controlar u homogeneizar las prácticas de cada maestro aunque lo pretendieran.

En consecuencia, estas orientaciones están llamadas a cumplir otro papel: son el primer canal para socializar las apuestas curriculares con los maestros y hacerlo de manera significativa mediante el ofrecimiento de guías y alternativas para la práctica docente. De tal forma, con base en el análisis comparado es sensato recomendar la formulación de lineamientos pedagógicos como primer paso para impulsar el acercamiento entre el currículo en ciudadanía y el quehacer cotidiano en la escuela.

¿Significa esto que países como Colombia deben construir programas de estudio específicos para cada grado? De ninguna manera puesto que la reflexión no se refiere a los planes de estudio como tal sino a las orientaciones que ayudarían a promover criterios pedagógicos comunes entre miles de maestros con identidades, formaciones, perspectivas, responsabilidades y contextos diversos.

Una vez asentada esta primera lección, es oportuno revisar en paralelo la relación entre

los modelos de formación docente y educación ciudadana con el apoyo del Anexo No. 5. De tal forma, en materia de formación inicial es posible observar que:

- Ésta varía entre modelos más abiertos o más cerrados a la participación de distintos actores públicos y privados (incluyendo escuelas normales, instituciones de formación superior y universidades); característica que estaría asociada a la ausencia de lineamientos específicos para educar en ciudadanía –en los modelos más abiertos– o a la existencia de lineamientos y planes de estudio para las licenciaturas –en los modelos más cerrados–.
- Al respecto Colombia, Costa Rica y Paraguay se ubican en la orilla de los modelos abiertos, sin lineamientos específicos para formar a los educadores de ciudadanos o con lineamientos apenas generales; mientras México y Bolivia están en la orilla opuesta.
- En Colombia la formación inicial está abierta a todo tipo de actores, incluyendo la posibilidad de admitir profesionales graduados de carreras distintas a las licenciaturas; nivel de apertura que coincide con la ausencia de lineamientos específicos para la formación de docentes en ciudadanía –como sucedería con las demás áreas del saber–.
- En Costa Rica está abierta a universidades públicas y privadas, sin incluir escuelas normales o profesionales de carreras diferentes a las licenciaturas; en este caso también se carece de lineamientos específicos para la formación de los futuros docentes de cívica en las licenciaturas.
- Por el contrario, en México la oferta de formación inicial es exclusiva del Estado,

siendo impartida por las escuelas normales bajo los planes de estudio diseñados por la DGESPE; no obstante, este caso permite ilustrar que la existencia de canales institucionales permite orientar la formación específica de los maestros en cívica, mas no garantizar *per se* una total consistencia con los lineamientos curriculares en ciudadanía.

Las características y experiencias particulares de la formación inicial en estos países permiten identificar ciertos aspectos estratégicos para el fortalecimiento de la preparación específica de los futuros educadores de ciudadanos:

- Sin perjuicio de la autonomía universitaria –ya que no es un debate de máximos sino de mínimos–, los países de modelo abierto pueden explorar la expedición de lineamientos que exijan una formación inicial pertinente para educar en ciudadanía en el marco de la regulación de la calidad de las licenciaturas.
- Conviene que el camino de la regulación sea participativo porque así se potenciaría la apropiación de criterios básicos, especialmente si se logra trabajar con las instituciones formadoras para identificar cómo se preparan hoy los maestros que educarán en ciudadanía, con el fin de proyectar lineamientos realistas y significativos que no partan del supuesto general –y probablemente errado– de una brecha absoluta entre las licenciaturas y el currículo.
- Dado que la regulación sería una condición necesaria más no suficiente –se trate de lineamientos mínimos en modelos abiertos o de planes de estudio en modelos cerrados–, resultaría valioso imple-

mentar programas de acompañamiento entre pares a profesorados o licenciaturas como opción de actualización y cualificación –caso colombiano–, involucrando a instituciones que hayan incorporado apuestas curriculares y pedagógicas cercanas –eventualmente, caso de las universidades públicas mencionadas en el perfil costarricense–.

- En los casos en que la capacidad institucional ya ha permitido incorporar mecanismos de regulación de la oferta para promover cierta consistencia entre el currículo en cívica y la formación inicial de docentes –como el mexicano–, es importante adoptar una perspectiva sistémica para que los mecanismos de evaluación –al egreso de los profesorados o licenciaturas y al ingreso a la carrera docente– generen información útil para ponderar y rediseñar los lineamientos y estrategias existentes.

En cuanto a la formación continua de los maestros:

- Los modelos tienden a ser abiertos en todos los casos pero con mayor o menor participación gubernamental. Así, en Colombia, Costa Rica y Paraguay hay ofertas de capacitación o cursos diseñados directamente desde el sector público, si bien en México y Bolivia podría haber una intervención estatal más activa.
- En Colombia la formación de los docentes en servicio es responsabilidad de los gobiernos territoriales, pero vale considerar que el MEN ha promovido estrategias como la consolidación de equipos territoriales para el acompañamiento a escuelas y docentes en el desarrollo de programas pedagógicos transversales,

así como un curso bimodal en competencias ciudadanas.

- En Costa Rica el IDP realizó, en 2009, una experiencia piloto para la actualización de los docentes en servicio conforme al currículo de Educación Cívica reformado en el marco del Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía; el esquema de capacitación se apoyó en asesores pedagógicos regionales para realizar un acompañamiento pedagógico *in situ*.
- En México, la formación continua cuenta también con una dependencia exclusiva y especializada dentro de la SEP, la DGFCMS; esta dependencia intervino en el pasado mediante la promoción de trayectos formativos (cursos, talleres y cuadernos) para la actualización de los docentes en el nuevo currículo de cívica y sigue adelantando labores de promoción como la consolidación del Catálogo Nacional de cursos de promoción, actualización y perfeccionamiento docente.

Con mayor o menor intervención del Estado, la revisión de casos nacionales también permite identificar opciones relevantes para potenciar la capacitación específica en ciudadanía de los docentes en servicio:

- La primera opción es diseñar una oferta pública directa que responda a los principales criterios y retos pedagógicos del currículo. Para generar economías de escala y unidad de criterio, los niveles centrales del sistema educativo pueden concentrarse en diseñar los cursos y los niveles territoriales en cofinanciar su implementación; aprovechando, necesariamente, las tecnologías de la información y la comunicación para llegar a centenas o miles de maestros.

- Respecto a esta opción, en virtud de los recursos existentes y las metas por lograr, cabe sopesar la pertinencia de cursos cortos –por ejemplo, el conocido como *Redaprender* en Colombia, la capacitación en cívica en Costa Rica o el trayecto formativo en México– o largos con equivalencias de postgrado –como el PROFOCOM en Bolivia–.

- La segunda opción es desarrollar esquemas de acompañamiento *in situ* mediante equipos territoriales, asesores pedagógicos o supervisores –caso de la misma capacitación en cívica para

Independientemente del camino que escoja cada país para fortalecer el conocimiento didáctico específico de sus docentes, es necesario priorizar las capacidades a trabajar con ellos para educar en ciudadanía.

- maestros en ejercicio en Costa Rica o de los equipos territoriales de los proyectos pedagógicos transversales en Colombia–, siempre y cuando este acompañamiento cuente con una estructura temática básica y materiales concretos para efectuar dicho acompañamiento.

- La tercera opción consiste en priorizar o regular la oferta de cursos de promoción, actualización y perfeccionamiento docente, mediante la autorización del funcionamiento o la priorización de incentivos (cofinanciación, convocatoria de docentes, reconocimiento público, etc.) para aquellos cursos que satisfagan necesidades y criterios mínimos en educación ciudadana.
- Por supuesto, éstas son alternativas y no disyuntivas. La mayoría de países revi-

sados ya cuentan con antecedentes de oferta directa de cursos y esquemas de acompañamiento pedagógico *in situ*, de modo que no es difícil imaginar que todos ellos pueden repotenciar o perfeccionar este tipo de estrategias e incursionar de diversas formas en la tercera.

Ahora bien, independientemente del camino que escoja cada país para fortalecer el conocimiento didáctico específico –o “la capacidad para trasladar/transformar el conocimiento de la materia en representaciones didácticas (significativas, comprensibles o asimilables) para los alumnos” (Bolívar, 2005, p. 16)– de sus docentes, es necesario priorizar las capacidades a trabajar con ellos para educar en ciudadanía.

En ese sentido, en el Anexo No. 6 se ofrece un parámetro de referencia con los elementos básicos que podrían responder a las principales recomendaciones pedagógicas de los lineamientos revisados y de la bibliografía especializada. Como tal, la propuesta del anexo es un prototipo adaptable para al diseño de cursos cortos o largos –de formación inicial o continua– y, al mismo tiempo, una base para definir los criterios mínimos de calidad y pertinencia de la oferta de formación docente –inicial o continua– en ciudadanía.

En resumen, se plantean algunos contenidos y procesos para trabajar cinco capacidades específicas para educar en ciudadanía:

- *Metaconocerse como formador de ciudadanos:* Para que los docentes construyan una visión propia y coherente de la ciudadanía y la pedagogía, es indispensable que participen de ejercicios de reflexión sobre los paradigmas de ciudadanía y los enfoques curricular-pedagógicos.
- *Planear procesos viables y significativos:* Con el objeto de organizar progresiones

pedagógicas que articulen objetivos de aprendizaje prioritarios y multidimensionales, los maestros deben potenciar su comprensión crítica de categorías estructurantes en ciudadanía y analizar la pertinencia del plan de aula para desarrollar las competencias cívicas o ciudadanas del currículo.

- *Construir ambientes democráticos de aprendizaje:* Dirigida a comprender y promover la construcción de este tipo de ambientes de aprendizaje a lo largo del año escolar, los docentes pueden fortalecer esta capacidad monitoreando permanente y participativamente la evolución de las relaciones y reglas de juego en sus clases.
- *Desarrollar didácticas múltiples y congruentes:* Para que los maestros desarrollen didácticas acordes con los principios pedagógicos vigentes, es necesario que tengan acceso a la mayor cantidad posible de ejemplos y materiales para elaborar y reelaborar sus prácticas pedagógicas, ojalá en el marco de procesos de acompañamiento y retroalimentación.
- *Evaluar para mejorar:* Con el fin de integrar la evaluación como herramienta de mejoramiento y de hacerlo consistentemente con los principios pedagógicos, el docente puede intercambiar experiencias con otros maestros sobre el currículo oculto en las estrategias típicas de evaluación y realizar ejercicios de evaluación integrada.

Tratándose de capacidades más que de conocimientos, la propuesta está centrada en la práctica pedagógica y por ello es recomendable que se aplique durante etapas de pasantía, para la formación inicial, o que se base en labores reales –no hipotéticas– de los docentes en servicio, para la formación continua.

Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones y recomendaciones que se presentan a continuación son el resultado directo de las reflexiones recogidas en los perfiles nacionales, en la revisión de los casos complementarios y en el análisis comparativo. Por ello, aunque el estudio de casos impide hablar de una muestra representativa, las siguientes observaciones merecen ser tenidas en cuenta por países distintos a los participantes actuales del PADCEAL, ya que éstas emergen de realidades propias del norte, centro y sur de Latinoamérica.

Por lo mismo, vale aclarar que las siguientes anotaciones y sugerencias –al igual que todas las planteadas a lo largo del documento– no deben ser tomadas como imperativas o categóricas; correspondiendo a cada país una ponderación autónoma y soberana, en virtud de sus particularidades nacionales.

Por último, es importante advertir que la organización de estas observaciones finales no tiene sentido jerárquico sino sistémico, de modo que no precede ningún orden de importancia entre ellas.

7.1. Fundamentación y organización curricular

➤ Paradigmas de ciudadanía

La mayoría de lineamientos curriculares revisados reconocen correlaciones entre la

autonomía y heteronomía del ciudadano. Se puede decir que hay una búsqueda latente de equilibrio entre el paradigma liberal y el comunitarista, de suerte que se propicia tanto la independencia del individuo frente al Estado como la necesidad de establecer y consolidar lazos sociales.

Esta articulación entre los compromisos del ciudadano como miembro de diferentes grupos o redes sociales –más y menos amplias– y el desarrollo del albedrío individual se manifiesta paralelamente en categorías como *Cohesión Social*, *Participación* o *Identidad* –por un lado– y *Libertad* o *Derechos del ciudadano* –por el otro–. De esta manera, se observa una intención o inquietud por reconocer curricularmente una educación ciudadana integral –política, social y activa–, orientada a aprender a elegir representantes y formular opiniones libremente, pero también a participar directamente y comprometerse colaborativamente en acciones colectivas.

Por supuesto, esta propensión general al equilibrio entre paradigmas no es óbice de la existencia de inclinaciones curriculares específicas frente a algunas categorías –como las señaladas en el análisis comparativo para *Desarrollo de la identidad* o *Estado y sus atribuciones*– o de casos abiertamente comprometidos con uno de los paradigmas –como el de Bolivia–. En consecuencia, vale insistir en que las nociones de ciudadanía –subyacentes a cualquier

apuesta educativa– deben ponerse sobre la mesa y ser transparentes o explícitas para potenciar la comprensión nacional del currículo y facilitar el diálogo regional.

Reconocer a qué concepción de sociedad, visión de mundo, mirada de futuro y tipo de ciudadano se dirige la educación es conveniente para contar con dirección, liderazgo y coherencia –curricular y pedagógica–, puesto que la multitud y la pluralidad de actores de los sistemas educativos encierran el riesgo de la atomización. Incluso si se desconociera al resto de actores, solo entre los docentes ya es fundamental que exista claridad curricular puesto que una concepción diáfana y contundente de ciudadanía puede ayudar a que éstos se respondan *por qué y para qué* han de ocuparse de determinados aprendizajes, fortaleciendo así el “sentido que el maestro le confiere a su actividad diaria” y potenciando el desarrollo de saber pedagógico (Vasco, 1996, p.43).

No es suficiente, un registro exhaustivo de objetivos de aprendizaje si éstos no ofrecen una visión cohesionada de ciudadanía. Por lo tanto, los países necesitan tener suficiente claridad sobre las nociones de ciudadanía que subyacen a sus propuestas educativas para que éstas no se diluyan en un intercambio aleatorio y espontáneo entre estudiantes, padres, maestros, rectores, técnicos y políticos, sino que se fortalezcan con base en un diálogo consciente y sistemático.

➤ Contrastes generales

A pesar de las muchas convergencias es necesario reconocer diferencias relevantes en el lenguaje y la organización curricular. En materia de lenguaje, el mayor contraste se presenta entre el caso boliviano y los demás, ya

que en éste hay una sujeción permanente a lo *comunitario*, se incorporan conceptos como *plurinacionalidad* o *descolonización* y se insiste en el reconocimiento de una dimensión *espiritual*; además, los términos *educación cívica*, *formación ciudadana* y *competencias* son escasamente empleados en el mismo.

Con esto, puede que la concertación de puntos de encuentro sea menos obvia pero hay que decir que lo distinto no es sinónimo de excluyente. Un ejercicio recomendable en este sentido –solo a modo de ejemplo– sería indagar, a través del diálogo regional, en qué medida la falta de preocupación o interés explícito de otros países por la *descolonización*, impide intercambiar ideas y experiencias sobre cómo generar aprendizajes para la transformación social, económica y cultural en América Latina.

Otro contraste importante radica en la existencia –o no– de asignaturas específicas para educar en ciudadanía. Conforme a lo identificado por Cox (2010, p. 50), la modalidad predominante sigue siendo la de programas de estudio para una asignatura específica en cívica. En ese sentido, por un lado están los casos de Colombia y Bolivia. En el primero, todos los niveles educativos deben incorporar un conjunto de estándares en competencias ciudadanas y una serie de programas pedagógicos transversales; en el segundo, los objetivos relativos a la ciudadanía se encuentran inmersos en los diferentes campos de saberes, a lo largo de los diferentes niveles educativos.

Por otro lado, están los casos de Costa Rica, México y Paraguay. En el primero, hay una asignatura expresamente vinculada a los estudios sociales para los primeros ciclos y una independiente en cívica para el tercer ciclo y la educación diversificada; en el segundo, una asignatura independiente para todos los

grados de primaria y para dos de secundaria, quedando ausente en la media; y en el tercero, una asignatura independiente para tres grados en el tercer ciclo de la básica y algunos aprendizajes transversales para el área de ciencias sociales de la media.

Al carecer de elementos que indiquen que una modalidad es más efectiva que otra, la única sugerencia admisible al respecto es que el lenguaje y los propósitos de la formación ciudadana sean expresos, inteligibles y concisos sin importar qué tipo de lineamientos se adopten (por ejemplo, los resultados de ICCS 2009 no muestran resultados significativamente más favorables en un caso u otro).

De hecho, frente a lo que podría considerarse *a priori* como fortalezas o debilidades, se puede decir que: aunque los programas de estudio tienden a estandarizar el trabajo pedagógico, sigue siendo necesario que el docente haga adaptaciones a las particularidades del contexto; a pesar que una estructura por competencias o campos fomente la transversalidad de los aprendizajes en ciudadanía, hace falta estudiar cómo es que esto llegaría a suceder en la realidad escolar.

En consecuencia, lo que resulta insoslayable es que las escuelas y sus docentes conozcan el sentido de las reformas curriculares y sean capacitados en la recontextualización de los lineamientos generales a las realidades locales. Adaptar fórmulas nacionales a situaciones particulares es un desafío que requiere preparación, conocimiento y práctica.

Para ello, es indispensable desarrollar procesos universales de acompañamiento y formación; sin embargo, como estos procesos siempre tardarán en llegar al 100% de los docentes, ningún país debería carecer de orientaciones pedagógicas específicas que ofrezcan una

comprensión significativa y oportuna de los lineamientos curriculares y de los objetivos de aprendizaje, desde el quehacer docente.

➔ Expansión y complejidad curricular

La educación ciudadana está en permanente expansión, abarcando un conjunto cada vez más amplio y multidimensional de categorías y capacidades, sin que necesariamente haya una expansión proporcional de los tiempos y espacios curriculares –bien por medio de asignaturas o de la transversalidad–.

Paralela y paradójicamente, hay categorías en las que no se estaría ahondando lo suficiente. Aparte de los vacíos o debilidades por categoría que pueden revisarse para cada país separadamente, estas falencias estarían presentándose a nivel regional con las categorías de la dimensión *Instituciones*, lo que podría impactar negativamente en el conocimiento cívico –que a su vez tendría una correlación positiva con el desarrollo de actitudes favorables a la democracia, según los resultados de ICCS 2009– y disminuir las oportunidades para que la gente aprenda a vivir junta, de acuerdo con las reflexiones de Aguerrondo y Braslavsky (2002, p. 33). Algo semejante sucede con otras como *Cosmopolitismo* y *Globalización*, dejando la impresión de una formación ciudadana centrada en la problemática interna, sin tener en cuenta que vivimos en un mundo cada vez más interdependiente –con las ventajas y limitaciones que esto supone– como lo advierte UNESCO desde su iniciativa de Educación para una Ciudadanía Global¹⁰.

Por ende, cabe recomendar que las autoridades asuman posturas realistas en los diseños curriculares, no para reducir el espacio dedicado

¹⁰ Ver: Global Citizenship Education en <http://www.unesco.org/new/en/global-citizenship-education>

a la educación ciudadana sino –muy por el contrario– para otorgarle el espacio requerido en virtud del alcance de los lineamientos curriculares, los mandatos normativos y las necesidades sociales. Así como es difícil imaginar mejores aprendizajes en matemáticas, ciencias o artes con menos tiempo escolar, es ingenuo esperar mejores aprendizajes en ciudadanía sin tiempos acordes con la ambición curricular y sin anclajes concretos para la transversalidad. Más aun, si los aprendizajes en ciudadanía fueran espontáneos y bastara con la simple interacción social, no habría hecho falta establecerlos como algunas de las principales obligaciones constitucionales y legales de los sistemas educativos en los cinco países revisados.

De otra parte, en cuestión de competencias o capacidades el panorama también es complejo si se considera el panorama completo. Como se expuso, las competencias por las que apuesta Colombia corresponden a un nivel de detalle diferente al de aquellas por las que apuestan Costa Rica o México. Por separado, las competencias priorizadas por cada país no parecen demasiadas pero reunidas –como en el Anexo. No. 4– constituyen un desafío mayúsculo, especialmente porque ninguna de ellas parece prescindible para el ejercicio de la ciudadanía y porque una combinación de éstas contribuiría a propiciar una integración pedagógica –no solo temática– entre países de la región.

Independientemente de la fórmula que escoja al respecto –enfocada en competencias específicas, integradoras o transversales– la principal recomendación es que los diseños curriculares organicen los objetivos de aprendizaje, planes de estudio y orientaciones pedagógicas para asegurar un desarrollo sistemático de las competencias priorizadas en cada caso

–como sucede en el caso mexicano, aplicando los principios de gradación, complejidad y distribución a las ocho competencias cívicas del currículo– y que, en ningún caso, se dejen de ejemplificar relaciones con otros tipos de competencias –conforme a interacciones como las que se ilustran en el Anexo No. 4–.

➤ Categorías estructurantes o articuladoras

La expansión y multidimensionalidad curricular en educación ciudadana aumenta el riesgo de falta de articulación entre categorías abundantes y polisémicas, dificultando así una comprensión cabal de las interrelaciones entre ellas o de cómo aporta cada una a la noción central de ciudadanía.

El maremágnum de objetivos de aprendizaje puede ser fiel a la existencia de una ciudadanía auténticamente compleja, pero al mismo tiempo puede propiciar la dispersión de aprendizajes y la generación de compartimentos estancos. No obstante, la solución no está en descartar o desconocer esa complejidad; la condensación de la matriz de categorías que se propuso en este documento sirve para mostrar que es difícil seguir simplificando sin caer en el reduccionismo.

Una alternativa a considerar es la construcción de esquemas curriculares y orientaciones pedagógicas centradas en categorías generativas y estructurantes de las que se derivan otras, de modo que los docentes compartan esquemas conceptuales básicos en cualquier rincón de un país, sin ningún perjuicio de su creatividad y criterio pedagógico. Para ello, las dos categorías de mayor potencia podrían ser *Derechos Humanos* y *Democracia*.

La primera porque: el concepto mismo de ciudadanía está vinculado con el reconocimiento

de determinados derechos a los integrantes de una sociedad; los derechos fundamentales del ciudadano suelen constitucionalizarse con base en los derechos humanos y el precepto de dignidad humana; la Declaración Universal de los Derechos Humanos ha sido aprobada y aceptada por todos los países de la región; es una categoría amplia y multidimensional que incluye explícitamente a algunas (por ejemplo, *Libertad, Democracia o Paz*) y vincula implícitamente a otras (por ejemplo, *Desarrollo de la identidad, Cohesión social, Obligaciones del ciudadano o Cosmopolitismo*); los derechos humanos también ofrecen una perspectiva dinámica para promover un aprendizaje activo desde el punto de vista de su ejercicio, de los conflictos, tensiones y controversias entre derechos y del proceso dialéctico e histórico que antecede a la evolución y al reconocimiento de cualquiera de éstos.

La segunda porque: aun cuando la ciudadanía no está supeditada a la democracia y ésta última puede responder a una pluralidad de definiciones, es esa la forma de gobierno reconocida oficialmente por los países de la región; la ciudadanía activa requiere de un sistema abierto a la intervención e incidencia de los sujetos; al igual que la anterior, también incluye directamente a algunas categorías (por ejemplo, *Derechos del ciudadano, Obligaciones o Participación*) y vincula implícitamente a otras (por ejemplo, *Transparencia* o cualquiera de la dimensión de *Instituciones*).

Cualesquiera que sean las categorías articuladoras que se escojan en cada país o que se prioricen para implementar iniciativas conjuntas, es primordial contar con algunas de ellas para ayudar a hilar y conducir los aprendizajes en ciudadanía a lo largo de la vida escolar; para esclarecer que la ciudadanía es una mesa de muchas patas, pero una sola mesa al fin y al cabo.

Contexto y cambios curriculares

Los lineamientos curriculares son sensibles al contexto, de modo que la formación ciudadana responde tanto a situaciones contingentes de los países como a la historia. Por ejemplo, el conflicto armado en Colombia y la problemáticas de violencia en México podrían explicar por qué los objetivos de aprendizaje y contenidos de la dimensión *Convivencia y paz* sobresalen más que en Costa Rica; así mismo, el tradicional compromiso con el medio ambiente en este último país permitiría entender por qué se destacan más sus aprendizajes en *Desarrollo Sostenible*.

Otro ejemplo es cómo los lineamientos normativos reflejan y condensan la incidencia del contexto histórico puesto que la mayoría de mandatos constitucionales y legales exigen expresamente una educación para la democracia y los derechos humanos; procediendo la mayoría de dichos mandatos de finales del siglo xx, cuando varios países de la región transitaban por una apertura democrática; un caso paradigmático sería el de Paraguay, donde la transición de la dictadura a la democracia se convirtió en el eje filosófico y la razón de ser de la educación ciudadana.

Ahora bien, esta incidencia del contexto no es una determinación pura del contexto social o político, sino que también está intervenida por el contexto académico o epistémico; así, además de encontrar reformas curriculares recientes en todos los casos revisados –surgidas entre la primera y segunda década del siglo xxi–, es posible observar que varias de éstas recibieron influencias del enfoque por competencias y que responden a la preocupación pedagógica de promover aprendizajes basados en la práctica, en lugar de la memorización.

En síntesis, los currículos están en permanente transición. Es propio de la dinámica curricular

que haya adecuaciones y actualizaciones para responder a los nuevos desafíos que la sociedad le plantea a la educación; lo cual ayuda a comprender la expansión y complejidad curricular ya discutida.

En consecuencia, parece sensato procurar que estos cambios sean graduales y bien informados para entablar relaciones significativas entre las nuevas perspectivas y las previamente establecidas, además de evitar inestabilidad e incertidumbre en las escuelas y en los docentes. Si bien los ajustes y transformaciones en los lineamientos curriculares en educación ciudadana son deseables –y en muchos casos inevitables–, lo mejor es que éstos sean progresivos y socializados sistemáticamente, de suerte que se comprenda con mayor facilidad el sentido del cambio.

➔ Investigación sobre educación ciudadana

La preocupación creciente por lo que se ha hecho y se puede hacer desde la escuela para formar mejores ciudadanos ha llevado a que en las últimas décadas surjan investigaciones específicas en el área. La interlocución con los Países Participantes ratificó que estos estudios han favorecido el desarrollo curricular –particularmente en áreas como derechos humanos, democracia o convivencia– y que las evaluaciones nacionales ya empiezan a generar información valiosa sobre los aprendizajes más fuertes y más débiles, pero también que hacen falta grandes esfuerzos para acumular suficiente conocimiento teórico-práctico dirigido a la toma de decisiones.

De tal forma, se necesita más investigación pero también que ésta sea más oportuna y sistemática como lo señaló Reimers (2008), de modo que hace falta organizar la agenda

investigativa alrededor de preguntas estratégicas como:

- ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas empleadas por los docentes para implementar los lineamientos curriculares en la escuela?
- ¿Qué factores pedagógicos tienen mayor impacto en el desarrollo de aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía?
- ¿Qué incidencia tiene la existencia o ausencia de una asignatura específica en ciudadanía sobre los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Cómo se ha transformado el currículo oculto con el cambio de nociones de ciudadanía y de enfoques curricular-pedagógicos?
- ¿Cuáles fórmulas demuestran mayor éxito para transversalizar los aprendizajes en ciudadanía?
- ¿Cómo organizar el currículo para armonizar el desarrollo de competencias ciudadanas específicas, integradoras y transversales? ¿cómo integrar la multidimensionalidad temática?
- ¿Qué efectos pueden tener los diferentes modelos de formación docente sobre el desarrollo de conocimiento didáctico específico para educar en ciudadanía?
- ¿Cómo se diferencia la preparación actual de maestros para educar en ciudadanía según las distintas instituciones que conforman la oferta de formación docente?
- ¿Cuál es el rol de la familia en la educación para la ciudadanía y cómo fortalecer su compromiso?

Las opciones para sistematizar la investigación existente y promover una agenda estratégica

son enormes. Los países tienen la oportunidad de convocar a universidades, centros de investigación y ONGs que trabajan en esta área para elaborar estados del arte y concertar líneas de investigación; abrir concursos y licitaciones con base en las prioridades identificadas en cada nación; y crear una red de investigadores nacionales e Internacionales en formación ciudadana, en la que debe haber un espacio reservado para docentes escolares –por ser los profesionales más privilegiados para la generación de conocimiento científico en materia de saber pedagógico (Vasco, 1996)–.

Incluso, no es descabellado considerar la creación de observatorios en educación ciudadana o la integración de ésta a observatorios ya existentes, con el fin de hacer seguimiento y tener trazabilidad de la implementación de políticas educativas en la materia.

➔ Calidad de la educación

El reconocimiento de la educación ciudadana como factor de calidad educativa en países como Colombia y Paraguay es un hecho que debe llamar la atención de todas las autoridades educativas de la región.

La calidad de la educación no es una propiedad en sí misma sino un conjunto de atributos que se definen con base en la pertinencia y eficacia de los aprendizajes. En varios países de la región es común asociar la calidad de la educación con los resultados que obtienen los estudiantes en evaluaciones de áreas como matemáticas, ciencias naturales y lenguaje; sin embargo, esta noción de calidad educativa desconoce que los mandatos normativos le otorgan a la educación una responsabilidad categórica y preeminente en materia de ciudadanía, por lo que esta concepción tan común resulta deficiente.

Si esta noción –apenas parcial– de calidad educativa prosperó en el pasado –en mayor o menor medida– por la ausencia de evaluaciones que permitieran valorar el desempeño de los sistemas educativos para desarrollar conocimientos y habilidades en ciudadanía, esta razón se desvanece a medida que los países incorporan módulos específicos en sus evaluaciones nacionales –como en las pruebas Saber de Colombia o Enlace de México– y que la prueba internacional se consolida –primero con CIVED 1999, luego con ICCS 2009 y próximamente con ICCS 2016–.

Igualmente, si ese imaginario sobre la calidad de la educación se amparaba en los anteriores paradigmas del desarrollo, ese sustento también tiende a diluirse con el posicionamiento de teorías más integrales y el fortalecimiento de enfoques más centrados en el sujeto y la sociedad –no solo en el objeto y la producción–.

Así las cosas, es posible que ésta sea la etapa inicial de una época en la que ni siquiera los sistemas educativos que logren canalizar satisfactoriamente las trayectorias vocacionales de todos los ciudadanos (en áreas técnicas, artísticas, científicas, etc.), llegarán a considerarse suficientemente exitosos o legítimos si no logran prepararlos satisfactoriamente a todos ellos para el ejercicio de su ciudadanía; escenario que se ve reflejado en la progresiva suma de voces –incluyendo la de la OCDE¹¹– a favor de la incorporación de las habilidades no cognitivas a las prioridades de la agenda educativa global que se consolidará, por ejemplo, en los Objetivos de Desarrollo del Milenio para 2030.

En consecuencia, no quedan motivos prácticos ni teóricos para que los países de América

¹¹ Ver: The OECD's contribution on education to the post-2015 framework en <http://www.oecd.org/dac/POST-2015%20paper%20education.pdf>

Latina tardan en revisar y actualizar sus definiciones y estrategias de calidad educativa. Por supuesto, esto empieza por comprender que los aprendizajes esperados en ciudadanía no son espontáneos –como no lo son en matemáticas, lenguaje, educación física, etc.–; pero eso no es todo. Con altura de miras, la educación ciudadana debe llevarse –material, no discursivamente– al corazón del currículo y de la política educativa.

Ni siquiera los sistemas educativos que logren canalizar satisfactoriamente las trayectorias vocacionales de todos los ciudadanos llegarán a considerarse suficientemente exitosos o legítimos si no logran prepararlos satisfactoriamente para el ejercicio de su ciudadanía.

En otras palabras, no solo se trata de asignar un mayor número de horas a la educación cívica –aspecto que debe estudiarse, por ejemplo, en países que trabajan en la implementación de jornadas escolares extendidas–. En coherencia con los mandatos normativos, las

expectativas sociales y el rol de la educación, se trata de convertir la educación ciudadana en el eje articulador de los procesos de aprendizaje escolar –como habría sucedido hace tiempo en Finlandia o, más recientemente, en Singapur¹²–, analizando y proyectando curricularmente las contribuciones de cada disciplina al ejercicio consciente, maduro y responsable de los derechos ciudadanos en el marco de la interacción social y los retos del siglo XXI.

¹² Como lo expusieron representantes de tales países en el foro internacional “Calidad y excelencia en la formación: Reto Colombia 2025” realizado en Bogotá entre el 19 y 20 de junio de 2014.

7.2. Desarrollo pedagógico

➔ Enfoques

La postura curricular y pedagógica de los lineamientos revisados no es unánime. Solo en el caso boliviano se observa una posición indiscutiblemente a favor de la Reconstrucción Social como enfoque central del currículo en ciudadanía, mientras en los otros casos resulta más apropiado hablar de una combinación o mixtura de criterios curriculares y pedagógicos propios de esta perspectiva y de una Centrada en el Alumno.

Partiendo de allí, lo que sí parece común es que el acento de los lineamientos curriculares examinados no está en la Eficiencia Social, ni en el Enfoque Académico. Solo si hubiera una preeminencia de actitudes y habilidades, sin la mediación del pensamiento crítico o del aprendizaje significativo, podría admitirse que hay sesgos de Eficiencia Social. De igual forma, solo si los conocimientos prevalecieran sobre otros tipos de aprendizajes o si estuvieran aislados del desarrollo de actitudes y habilidades, podría decirse que hay inclinaciones hacia un Enfoque Académico.

Es posible que varios países de la región guarden un lugar más prominente al *academicismo* y al *eficientismo* en los lineamientos específicos de otras áreas del saber o en el currículo en su conjunto –los lineamientos de todas las áreas considerados como un todo–, pero no es lo que sucede con los lineamientos en ciudadanía.

En su lugar, los lineamientos curriculares revisados tienden a integrar conocimientos, actitudes y habilidades para el ejercicio de una ciudadanía consciente y activa, además de procurar la incorporación de principios pedagógicos como el aprendizaje significativo, activo, social y cooperativo; sin perjuicio de

ciertas particularidades por país: en el caso costarricense hay una intención explícita de combinar principios pedagógicos del constructivismo y del socio-reconstructivismo; en el mexicano, la combinación es implícita porque no se alude directamente a ningún enfoque pero sí establece orientaciones para que la pedagogía se enfoque en la persona e incluya, a la vez, aprendizajes grupales o cooperativos; en el colombiano, la postura es esencialmente constructivista, pero entre los objetivos de aprendizaje es posible encontrar numerosos reflejos de una pedagogía crítica.

De tal modo, la mayoría de currículos revisados promueven propósitos de aprendizaje como el desarrollo de la identidad o del juicio moral –con fuerte anclaje en la subjetividad– y, simultáneamente, otros como el fomento del pensamiento crítico o la participación activa –con fuerte anclaje en la colectividad–. Esta mezcla puede ser problemática mientras no sea transparente, por lo que conviene hacerla expresa en todos los casos. Ciertamente la concepción Centrada en el Alumno y la Reconstrucción Social obedecen a supuestos distintos pero no antagónicos.

Sin duda, la formación ciudadana está llamada a ser un espacio curricular desafiante, cuestionador y controversial para sujetos inmersos en interacciones sociales. En ese sentido, la pedagogía para educar en ciudadanía debe buscar y reforzar estrategias que vinculen a los estudiantes y docentes con sus comunidades y entornos para la transformación social, la emancipación y el empoderamiento; nada de lo cual niega –sino que confirma– que los procesos educativos deben responder a un aprendizaje significativo, activo y social en zonas de desarrollo próximo.

Por lo mismo, ya que el término de *competencias* tiende a confundir y a generar reminis-

cencias a la *ingeniería del comportamiento*, es importante que el enfoque de competencias en educación ciudadana ofrezca, cada vez más, una concepción integral de las habilidades requeridas –desde lo subjetivo y lo colectivo– para un ejercicio libre y consciente de la ciudadanía, haciendo mayor énfasis en el desarrollo de *capacidades* desde un enfoque de desarrollo humano.

➤ Transversalidad

Sea en el marco de lineamientos abiertos o de asignaturas con programas de estudio, todos los países abogan por una transversalidad que logre llevar la educación ciudadana más allá de un espacio curricular único y que permita enriquecer los aprendizajes en ciudadanía con los conocimientos y habilidades que se trabajan en otras áreas del conocimiento; siendo altamente interdependientes en casos como el de los objetivos relativos a *Instituciones* y el área de ciencias sociales o los relacionados con *Desarrollo sostenible* y el área de ciencias naturales.

Aun así, se constató que la intención de la transversalidad enfrenta todavía múltiples dificultades y ambigüedades –tales como, la existencia de responsabilidades genéricas en lugar de compromisos concretos para llevarla a los planes de aula o la carencia de objetivos, estrategias, capacitaciones, materiales y espacios propios e intencionados para su construcción– que podrían mantenerla más cerca del terreno teórico que del práctico.

Para que la transversalidad crezca en medio de la racionalidad segmentaria, es necesario definir concretamente qué se busca con la transversalidad, promover el pensamiento complejo y generar abundantes espacios de diálogo y trabajo en equipo entre docentes de

diferentes áreas para abordar problemáticas interdisciplinarias.

En síntesis, son dos los principales elementos para caminar a paso firme por la senda de la transversalidad: intención y colaboración. El primero para que no sea un propósito etéreo, sin compromisos, oportunidades, responsabilidades y espacios específicos. El segundo puesto que –por definición– es un asunto que no atañe solo a un docente o a un área sino que requiere de ejercicios colectivos y cooperativos.

En ese mismo sentido, se recomienda promover estrategias curriculares y pedagógicas que miren hacia afuera –sin perjuicio de mirar hacia adentro– de la escuela, involucrando al contexto social, cultural, político, económico y ecológico que la rodea en proyectos estudiantiles interdisciplinarios y clases que integren la perspectiva de varios maestros, con el fin de evidenciar y superar los límites de cualquier área del conocimiento para comprender y transformar la realidad.

➤ Currículo oculto y clima escolar

En la interlocución con los Países Participantes se pudo constatar que las autoridades educativas son conscientes de la existencia de un currículo oculto que va más allá del discurso curricular oficial y manifiesto en ciudadanía, que subyace tanto a la práctica docente como a las relaciones escolares y que puede contrarrestar o contradecir los aprendizajes deseados en ciudadanía.

Los aprendizajes en educación ciudadana están atravesados por la cultura escolar y los mensajes que se expresan en las reglas institucionales, el proyecto educativo escolar, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa –estudiantes, docentes, administrativos, directivos y padres–, las estrategias

para resolver conflictos, el enfoque con el que se evalúa, etc. La transformación del currículo oculto y el desarrollo de procesos educativos para educar en ciudadanía son procesos sinérgicos, para bien o para mal.

En consecuencia, lo mejor sería que los currículos en ciudadanía también reconozcan explícitamente la incidencia de la cultura escolar y establezcan recomendaciones metodológicas puntuales para orientar una transformación consistente con los aprendizajes esperados. El currículo oculto debe acoplarse a los propósitos de la formación ciudadana y para ello se requiere de actividades concretas como el análisis de los estilos de convivencia, de la construcción de normas, de los modos de interacción y de las prácticas docentes existentes en la escuela, al igual que la evaluación permanentemente del clima escolar para monitorear el proceso de cambio.

Nuevamente, las claves están en la intención y la colaboración. Es difícil imaginar que el currículo oculto de las escuelas se adecúe espontáneamente a los estándares del currículo manifiesto sin adelantar procesos colectivos que estén específicamente dirigidos a promover, gestionar o conducir el cambio. Por ende, otra estrategia útil podría ser la creación de grupos o equipos de cambio que se aboquen a trasladar las principales exigencias curriculares de la ciudadanía al imaginario, a las prácticas y a las relaciones cotidianas de la vida escolar que rodea a los estudiantes.

De lograrlo, esto influiría directamente en la construcción de un clima escolar democrático y de bienestar para los estudiantes, favoreciendo simultáneamente los procesos de aprendizaje y la permanencia o retención escolar (Castro y Rivas, 2006), demostrando que la educación ciudadana constituye un factor

de doble entrada –pertinencia y eficacia– para la calidad educativa.

7.3. Formación docente

➔ Generalidades

Reimers (2008) y Cox (2010) dejaron en claro que la formación docente constituye el eslabón más débil de las políticas educativas que buscan mejorar la educación para el ejercicio de la ciudadanía. Este documento no rebate ese argumento, más bien procura incursionar en la comprensión de las debilidades y posibilidades de esta formación específica de maestros desde una perspectiva estratégica, sistémica y de largo plazo.

Para tales efectos, es indispensable definir el alcance del reto. En países donde existe una asignatura en cívica, la meta puede ser relativamente clara porque ésta tiene un número determinado de docentes responsables a lo largo y ancho del país. En los casos donde los lineamientos en ciudadanía son transversales, los países deben decidir sobre cuáles docentes y esquemas les permitirán generar un mayor impacto en el desarrollo de aprendizajes en ciudadanía a nivel nacional.

En cualquiera de los casos, el objetivo debería ser la capacitación universal de los miles de docentes pertinentes. Esto puede sonar difícil pero hay que tener en cuenta que otra meta a largo plazo resultaría inadmisibles por razones de equidad y calidad. De hecho, el problema no está tanto en el alcance de este objetivo como en que debe hacerse expreso para evitar que se diluya en el terreno de lo sobreentendido y poder trazar un plan de acción preciso.

Una vez reconocida una meta universal, lo importante es articular los diferentes instrumentos de capacitación docente; asignar con clari-

dad las cuotas de responsabilidad que corresponden a la formación inicial y a la formación continua; retroalimentar las estrategias que se adopten con base en información real sobre la preparación con la que cuentan los docentes para educar en ciudadanía; y aprovechar al máximo las orientaciones, guías y materiales pedagógicos para brindar herramientas básicas a todos los maestros –mientras llega el turno de la formación específica a cada uno–.

Una opción interesante, a escala nacional o regional, sería adaptar la propuesta base que se presenta en el Anexo No. 6 a esquemas como el del PROFOCOM en Bolivia, estructurado a través de cuadernos de estudio que por separado ofrecen orientaciones para la capacitación de cualquier docente en servicio en temas puntuales –con apoyo de comunidades de discusión y facilitadores– y que en conjunto ofrecen un proceso integral de formación en las nuevas apuestas curriculares del país –conducente a título de licenciatura o maestría para quienes lo completen–.

Por otra parte, un segundo objetivo irreductible sería la consistencia curricular y pedagógica. En este caso, hay dos claves: primero, que los espacios de formación ofrezcan –literalmente– escenarios de diálogo para convertir el currículo en una fuente pertinente de innovación e inspiración para la labor diaria del docente –no en un discurso impuesto y fallido–; segundo, que la retroalimentación basada en los lineamientos curriculares sea coherente –no contradictoria ni confusa– respecto a los aprendizajes y principios pedagógicos que se desean promover.

Como se dijo, antes, la mediación pedagógica entre el currículo y el estudiante está *de facto* en manos del maestro. Por lo tanto, las autoridades educativas centrales y descentralizadas deben perseguir una interlocución realista –

que reconozca el saber pedagógico del maestro para lograr una retroalimentación significativa– y consistente con las nuevas apuestas para educar en ciudadanía.

➤ Formación inicial

No hay razones suficientes para plantear el panorama de este componente en términos fatídicos pero tampoco hay suficientes condiciones para asegurar que los futuros maestros se están formando en coherencia con los nuevos paradigmas curriculares en ciudadanía.

En cualquiera de los casos, el objetivo debería ser la capacitación universal de los miles de docentes pertinentes. Un segundo objetivo irreductible sería la consistencia curricular y pedagógica.

En ese sentido, a pesar de esfuerzos valiosos en países de modelos abiertos a la intervención de diversas instituciones formadoras –como los programas de acompañamiento para la cualificación de los profesores en

las normales de Colombia–, es preocupante que no existan lineamientos para exigir parámetros de calidad en a tales instituciones. En el caso de Costa Rica, por ejemplo, es posible que la Licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNED haya logrado cierta cercanía con la apuesta del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía del MEP sin intervención de éste último, pero la posibilidad no implica certeza –ni en ésta, ni en ninguna de las más de veinte universidades que estarían ofreciendo programas de licenciatura en el país–.

En los modelos cerrados a la oferta estatal podría haber mayores garantías, pero no del

todo satisfactorias. El caso de México ha sido particularmente valioso para profundizar en el análisis puesto que la vigencia de más de una década de la licenciatura en secundaria y la actualización en progreso de la licenciatura en primaria permitieron contrastar la concordancia de programas de estudio formulados antes y después de la RIEB. En ese sentido, se destaca que haya una correspondencia mayoritaria entre las categorías cubiertas por ambas licenciaturas y las abordadas por el currículo de los respectivos niveles; si bien, llama la atención que la concordancia pueda ser cuantitativamente mayor en la licenciatura no actualizada o que en ninguna de las dos se aborden explícitamente las ocho competencias cívicas priorizadas en el actual currículo de Formación Cívica y Ética.

Ningún modelo asegura *per se* una mayor concordancia en la formación inicial, por lo que haría falta adoptar medidas en cualquiera de ellos. En términos generales, el análisis comparativo indica que hay cuatro caminos complementarios que se podrían seguir en función de las particularidades nacionales: la regulación de la calidad de las licenciaturas o profesorados; el diálogo con las instituciones formadoras actuales; el acompañamiento para la cualificación de los programas de estudio; y la evaluación de los programas de formación inicial.

En los modelos abiertos, es fundamental que las autoridades educativas asuman que las instituciones formadoras son las principales aliadas para formar a los futuros educadores de ciudadanos y que éstas últimas comprendan que tienen una responsabilidad trascendental con la pertinencia de los programas que imparten. En los modelos cerrados, sin necesidad de generar una simetría absoluta entre los currículos escolares y los planes de estudio de las licenciaturas, es importante potenciar la sincronía y la armonía entre ambos tipos de lineamientos.

La formación inicial es tan determinante en la construcción de la identidad profesional del docente, como en prevenir que el peso de la actualización pedagógica y curricular recaiga por completo en la formación continua. En otras palabras, no incidir satisfactoriamente en esta etapa equivale a perder la oportunidad de trabajar con las futuras generaciones de docentes en capacidades críticas para formar en ciudadanía y sobrecargar a la formación en servicio.

➔ Formación continua

En formación continua, aunque la mayoría de países se ha esforzado por promover diferentes tipos de intervención –independientemente de una configuración más cerrada o más abierta de la oferta– es importante interpelar el estado de cosas y revisar cómo se puede mejorar para seguir avanzado.

En Colombia se cuenta con un curso bimodal específico en competencias ciudadanas que parece haber empezado a implementarse varios años después de la expedición de los estándares, sin que en las políticas educativas se haya definido cuántos docentes hacen falta para lograr la capacitación universal y sin indicios de una integración completa con los proyectos transversales.

En Costa Rica, el nuevo currículo en cívica contempló desde un principio la necesidad de capacitar a todos los docentes responsables de la asignatura a través de la oferta directa del IDP, para lo cual desarrolló una capacitación específica que ya se ha implementado pero que no necesariamente ha llegado aun al 100% de los docentes de la asignatura.

En México se introdujo rápidamente una oferta de talleres, cursos y cuadernos directamente desde el SEP y se identificó una amplia oferta externa; empero, el trayecto formativo

público no incluyó o no enfatizó lo suficiente en factores fundamentales –como las ocho competencias cívicas definidas en el nuevo currículo– y la oferta externa no parece haber resultado más satisfactoria.

En perspectiva comparada, la experiencia de estos países permite esclarecer tres alternativas, no excluyentes entre sí: el diseño e implementación de cursos –cortos o largos– por parte de las autoridades nacionales, con el apoyo técnico y financiero de las autoridades territoriales; el despliegue de equipos de acompañamiento o asesoría pedagógica *in situ*; y la priorización de la oferta externa mediante mecanismos de autorización o incentivos basados en criterios de calidad.

Finalmente, valga anotar que en materia de formación continua es prioritario trabajar con docentes noveles –especialmente en países donde se admiten profesionales de carreras diferentes a las licenciaturas– ya que estos maestros se encuentran en un momento clave para poner a prueba los aprendizajes o vacíos de la formación inicial, conocer el entorno escolar, desarrollar hábitos pedagógicos y construir su identidad docente.

Asumiendo que maestros veteranos y noveles sean igual de “expertos en los conocimientos de sus respectivas disciplinas” (Bolívar, 2005, p. 16) pero que los primeros han tenido la oportunidad práctica de desarrollar un conocimiento didáctico específico para “recombinar, utilizar y desarrollar de diversos modos el potencial del currículo, viendo los pros y contras de cada estrategia” (Bolívar, 2005, p. 16-17), promover el intercambio de experiencias entre docentes noveles y veteranos puede contribuir al desdoblamiento pedagógico de los primeros, sin perjuicio de refrescar los referentes y paradigmas de los segundos.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. (2002). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Agüero, J., Araya, I., Marín, J., Molina, S. y Rojas, F. (2011). La enseñanza de los estudios sociales y la educación cívica: hacia una profesión interdisciplinar. *Dialogo revista electrónica de historia*, 12 (2). Recuperado de: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-469X2011000200002&script=sci_arttext
- Amadeo, J. y Cepeda, A. (junio, 2008). *Políticas nacionales sobre educación para una ciudadanía democrática en las Américas*. Washington: OEA. Recuperado de: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=CB1nf58WX38%3D&tabid=1227&language=es-CO>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones AKAL, Madrid.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Avalos, B. (2002). Docentes para el siglo XXI. Formación docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. Introducción al dossier. *Perspectivas*, xxxii (3).
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-9. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: UNESCO y UPN. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, B. y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y la retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad hoy* (11), p. 35-72. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/902/90201103.pdf>
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago, LOM.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2006). *Indicadores sociodemográficos de la población indígena (2000-2005)*. México: CDI. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf
- Conde, S. (2011). El perfil del docente de Formación Cívica y Ética: la formulación de estándares para la formación y evaluación de sus competencias. En: Secretaría de Educación Pública. *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Rocca.
- Chaux, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En: Chaux, E., Lleras, J. y Velázquez, A. (Comp.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá, Uniandes.

- Chávez, M. (2010). *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros*. México: INEE.
- Díaz, A. (1989). *El currículo: un campo de conocimiento, un ámbito de debate*. México: UNAM.
- Días, Y. (2012). *La capacitación del personal docente y administrativo en el Ministerio de Educación Pública*. Recuperado de: http://www.mep.go.cr/sites/default/files/capacitacion_mep.pdf
- Eisner, E. y Vallance, E. (1974). (Eds.). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: MacCutchan.
- Elías, R. (agosto, 2014). La reforma educativa paraguaya. Base conceptual, políticas, planes y programas. *Nota de política*, (17). Recuperado de: http://paraguaydebate.org.py/wp-content/uploads/2014/08/Nota-de-politica-17_Rodolfo-El%C3%ADas.pdf
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina. Cuaderno*, (9). Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf
- Fernández, G. (1999). *Contenidos asociados al concepto de ciudadanía en el marco de las políticas educativas*. México: CLACSO.
- Ferrada, D. (2001). *Currículo crítico comunicativo*. Barcelona: Hipatia.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Buenos Aires: CEPP. Recuperado de: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Modelos-de-formaci%C3%B3n-conti-nua-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- García, B. y Conde, S. (2011). El enfoque por competencias como sustento de los programas de Formación Cívica y Ética: implicaciones para la planeación e instrumentación de la práctica educativa y la evaluación de los aprendizajes. En: Secretaría de Educación Pública. *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.
- García, M., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Gatti, B., De Sá Barreto, E. y Dalmazo M. (enero-abril, 2012). Políticas docentes no Brasil: un estado da arte. *Cadernos de pesquisa*, 42 (145), 320-324.
- Gimeno, J. (diciembre, 2001). La ciudadanía como metáfora para la educación. *Revista docencia*, 15, 12-21.
- Gimeno, S., (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Guell, P. (2003) ¿Hacer más para obtener menos? Los nuevos desafíos de la participación social. En: PNUD. *Ciudadanizando la democracia. Seminario Ciudadanía y Contrato Social*. PNUD: Santiago de Chile.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Instituto Electoral del Distrito Federal. (2007). *Democracia y construcción de ciudadanía. Nuevos paradigmas, nuevos caminos*. México: IEDF.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, A. (1998). *Currículo. Educación para la democracia*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Magendzo, A. (Coord.). (2002). *Manual tolerancia y no discriminación*. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana: Cultura democrática*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación. (2014a). Estrategias de desarrollo curricular socioproductivo: Comprendiendo la estructura curricular. *Unidad de formación*, (3). La Paz: ME. Recuperado de: <http://ver.minedu.gob.bo/phocadownload/curricula/3%20uf%20texto.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014b). Modelo educativo sociocomunitario productivo. *Unidad de formación* (1). La Paz: ME. Recuperado de: file:///C:/Users/Rafael/Downloads/uf1_regular_2014.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura. (2011). *Plan nacional de educación 2024. Hacia el centenario de*

- la escuela nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción: MEC. Recuperado de: http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/6595
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014a). *Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media. Plan Común: Ciencias Sociales y sus Tecnologías*. Asunción: MEC. Recuperado de: http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9622
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014b). *Programa de estudio. Formación cívica y ciudadana. 7º grado. Educación Escolar Básica*. Asunción: MEC. Recuperado de: http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9622
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares cásicos de competencias ciudadanas. Serie Guías N° 6*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programas de estudio. Educación cívica. Tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programas de estudio. Estudios sociales y educación cívica. Primer y segundo ciclo de la educación general básica*. San José: MEP.
- Misiego, P., Ghiflione, L. y González, I. (2011). *La educación cívica en Paraguay. Un análisis curricular*. Asunción: USAID.
- Paniagua, M. (2013). *Políticas docentes en Centro América. Tendencias Nacionales. Costa Rica*. Recuperado de: file:///C:/Users/Rafael/Downloads/Pol%C3%ADticas+Docentes+en+Centroam%C3%A9rica_Costa+Rica.pdf
- Pinto, R., (2008) El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 14 (133), 133-137.
- Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo informe estado de la educación*. Recuperado de: <http://www.estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-por-capitulo/educacion-informe2008>
- Putnam, R., Leonardi, R. y Nanetti, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Raúl, L. (julio, 2005). Imaginarios en la Arena: Educación y Sociedad. *Revista PRELAC*, (1), 164-169.
- Reimers, F. (2008). La educación ciudadana en América Latina en 2007. Bogotá: SREDECC (no publicado).
- Richen, D. y Salganik, L. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Paris: OECD.
- Riquelme, A. (Ed.). (1995). Educación para la ciudadanía y acción ciudadana en América Latina: El estado del debate y los casos de Perú, Chile, Colombia y Brasil. *Plataforma de Derechos Humanos, democracia y desarrollo*, (3).
- Rivarola, D. (septiembre, 2000). La Reforma Educativa en el Paraguay. *Políticas sociales*, (40). Santiago de Chile: CEPAL.
- Rivarola, M. (2013). *La Educación cívica en Paraguay: Breve reseña analítica de la situación actual y propuestas curriculares*. Asunción: USAID.
- Robalino, M. (julio, 2005) ¿Actor o Protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, (1), 164-169.
- Robalino, M. y Körner, A. (Coords.). (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Rodríguez, G. (Comp.). (2008). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Tendencias y perspectivas*. Bogotá: IDIE.
- Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.

- Santa Cruz, E. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar. *Revista Docencia*, (23), 36–47. Recuperado de: <http://www.revista.docencia.cl/pdf/20100731195030.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Licenciatura en educación secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: formación cívica y ética*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.ensech.edu.mx/antologias/par/plan_estudios/civ_etica.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Segundo Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Tercer Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011d). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011e). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011f). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Sexto Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011g). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Atención a la diversidad. Quinto semestre. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/atencion_a_la_diversidad_lepri.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Filosofía de la educación. Sexto semestre. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/filosofia_de_la_educacion_lepri.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012c). *Formación cívica y ética. Sexto semestre. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/formacion_civica_y_etica_lepri.pdf
- Schiro, M. (1978). *The great ideological debate*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *Informe latinoamericano del ICCS 2009*. Amsterdam: IEA.
- Schwab J. (1969). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Madrid: Akal.
- Tchimino, M. (2003) La necesaria ciudadanía de la democracia. En: PNUD. *Ciudadanizando la democracia. Seminario Ciudadanía y Contrato Social*. PNUD: Santiago de Chile.
- Tedesco, J. (noviembre-diciembre, 1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, (146), 74-89.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En: Velaz, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana
- Terigi, F. (diciembre, 2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Documentos*, (50). Santiago: PREAL.
- UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Vaillant D. (2010). Políticas docentes en América Latina: elementos para el debate. En: Martínez, E. y Chiancone, A. *Políticas Educativas en el Cono Sur*. Montevideo: Magro.
- Vaillant, D. y García, M. (2012). *Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR.
- Vaillant, D. (2013) Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
- Vasco, E. (1996). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Magisterio.
- Vidal, A., González, A., Cuevas, M., y Gutiérrez, M. (2013). *Creando condiciones para la convivencia escolar*. Cali: Universidad del Valle.

Anexos

Anexo No. 1 - Matriz de categorías temáticas en educación ciudadana¹

	Conocimientos ²	Actitudes ³	Habilidades ⁴
I. Principios y valores cívicos⁵			
1. Desarrollo de la identidad personal y social	<ul style="list-style-type: none"> * Tipos de emociones. * Factores que afectan la salud física y mental. * Expresiones simbólicas, artísticas e históricas del entorno cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> * Disposición a reflexionar sobre sí mismo. * Vocación de cuidado propio y comunitario. * Propensión a valorar las características de su entorno social y cultural como elementos integrantes de su identidad 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar y expresar emociones propias. * Desarrollar autoconocimiento y formación de la propia identidad. * Construir una imagen positiva de sí mismo. * Debatir sobre diferentes tipos de identidad personal y social.
2. Valores	<ul style="list-style-type: none"> * Concepto de igual dignidad. * Conceptos de valores que favorecen y potencian la convivencia (respeto por las diferencias, responsabilidad colectiva, solidaridad, justicia, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> * Tendencia a defender la dignidad de toda persona. * Inclínación a discernir, discutir y asumir una postura ética. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar los valores positivos y negativos que subyacen a las relaciones en el aula. * Desarrollar juicio crítico sobre los valores implícitos y explícitos en los procesos sociales.
3. Libertad	<ul style="list-style-type: none"> * Conceptos de libertad desde diferentes visiones (liberal y comunitarista). * Diferentes tipos de libertad (de expresión, pensamiento, creencia, cultura, reunión, etc.) * Responsabilidades asociadas a la libertad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convicción de ser libre para elegir ideas, acciones, etc. * Propensión a respetar la libertad de los demás. * Inclínación a proteger la libertad propia y de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> * Debatir sobre dilemas éticos relacionados con la libertad propia y la de otros. * Ejercer la libertad como un derecho que a su vez comporta responsabilidades. * Tomar decisiones de manera informada.
4. Cohesión social	<ul style="list-style-type: none"> * Conceptos de igualdad y equidad. * Conceptos de bien común y bien individual. * Relación entre solidaridad y cohesión social. * Mecanismos de acción colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> * Inclínación a defender la igualdad y la equidad. * Tendencia a ponderar el bien común y el bien individual en toda situación. * Interés en los problemas comunitarios y sociales. * Voluntad de participar en iniciativas de acción colectiva y construcción de tejido social. 	<ul style="list-style-type: none"> * Participar en las reuniones de curso. * Colaborar en actividades que contribuyan a mejorar las relaciones interpersonales y las condiciones de diferentes colectivos (compañeros, escuela, familia, barrio, etc.). * Proponer acciones solidarias en situaciones que lo requieran, tanto dentro como fuera de la escuela. * Intervenir en situaciones en que esté en peligro la justicia y la cohesión social.
5. Derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> * Origen, concepto y fundamento de los DDHH. * Principales instrumentos de promoción de los DDHH (declaraciones, convenciones, pactos, etc.) * Derechos de los niños. * Instancias nacionales e internacionales para la protección y sanción frente a violaciones de derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Interés en promover la dignidad humana desde el respeto y ejercicio de los DDHH. * Disposición a defender los derechos de los más vulnerables. 	<ul style="list-style-type: none"> * Expresar posiciones respecto a los DDHH. * Analizar la forma en que se respetan o violan los derechos en la vida cotidiana (en particular los derechos de los niños). * Denunciar casos de violación de derechos en la vida cotidiana y apoyar a las instituciones que los protegen.
6. Democracia	<ul style="list-style-type: none"> * Principios y características del sistema democrático. * Principios y características de otros sistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Preferencia por las formas democráticas de gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> * Analizar las opciones y consecuencias de diferentes formas de gobierno. * Interpretar diferentes perspectivas en la discusión de un mismo tema o situación.

	Conocimientos ²	Actitudes ³	Habilidades ⁴
6. Democracia	<ul style="list-style-type: none"> * Variaciones de los sistemas democráticos, en función de la participación y la representación. * Amenazas históricas al sistema democrático 	<ul style="list-style-type: none"> * Aceptación de responsabilidades, exigencias y decisiones democráticas aunque afecten intereses personales. * Disposición favorable a escuchar opiniones contrarias. 	<ul style="list-style-type: none"> * Generar y promover acuerdos o consensos. * Cooperar en iniciativas colectivas aún cuando se haya impuesto un punto de vista distinto al propio.
II. Ciudadanía y participación democrática			
1. Derechos del ciudadano	<ul style="list-style-type: none"> * Diferentes tipos de derechos (políticos, sociales, etc.) formulados en la Constitución Política. * Relación entre derechos constitucionales y derechos humanos. * Evolución histórica en el reconocimiento de derechos. * Mecanismos de garantía y defensa de derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Interés en conocer y ejercer integralmente sus derechos. * Disposición a defender sus derechos y los de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar la normatividad vigente, dentro o fuera de la escuela, para defender sus derechos y los de otras personas. * Ejercer el derecho a expresar opiniones propias y a cuestionar instituciones o servicios. * Expresar solidaridad con otras personas a quienes se vulneren sus derechos (incluidos los políticos, sociales, etc.) independientemente de verse afectado directamente.
2. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano	<ul style="list-style-type: none"> * Deberes exigidos cultural y legalmente. * Relación entre derechos y obligaciones del ciudadano. * Responsabilidades del estudiante en el entorno escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tendencia a cumplir con las obligaciones que le corresponden como ciudadano (pago de impuestos, cuidado del medio ambiente, respeto de las minorías, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> * Cumplir proactiva y críticamente con las obligaciones que le corresponden como ciudadano. * Participar en la construcción de normas y reglamentos dentro y fuera de la escuela. * Exigir de las autoridades el cumplimiento de sus obligaciones, incluyendo las que corresponden a las autoridades de la propia escuela.
3. Transparencia	<ul style="list-style-type: none"> * Sistemas de información de las ramas del poder estatal (ejecutivo, legislativo, judicial) para rendir cuentas ante la ciudadanía. * Legislación y normatividad en materia de corrupción y transparencia. * Instrumentos para exigir o demandar transparencia a las instituciones prestadoras de servicios públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Preferencia por los sistemas de gobierno que garantizan la mayor información estatal a la ciudadanía. * Inclinação por actuaciones y comportamientos transparentes en la escuela y en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Analizar la incidencia de mecanismos de rendición de cuentas en las prácticas gubernamentales y políticas. * Comparar diferentes mecanismos para la exigencia de transparencia (solicitudes de información, denuncias a la opinión pública, acciones judiciales, etc.) * Utilizar los mecanismos de transparencia para exigir información, claridad y justicia respecto a cualquier situación de la vida pública, escolar o extraescolar.
4. Participación y sistema electoral	<ul style="list-style-type: none"> * Instancias del gobierno escolar. * Funcionamiento del sistema electoral, de representación y partidos. * Mecanismos de participación ciudadana. * Evolución histórica de la participación de la ciudadanía en el gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> * Preferencia de sistemas de gobierno que garantizan mecanismos de representación y participación abiertos. * Interés en la elección de representantes. * Vocación de participar en los asuntos colectivos y públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Dialogar sobre asuntos polémicos. * Analizar críticamente la vida política de la escuela y los mecanismos de participación en ella. * Participar en la toma de decisiones que lo afectan, en debates, protestas, campañas y acciones políticas. * Ejercer su derecho a sufragar, eligiendo representantes en la escuela y fuera de ella.

	Conocimientos ²	Actitudes ³	Habilidades ⁴
III. Instituciones			
1. Estado y sus atribuciones	<ul style="list-style-type: none"> * Estructura orgánica del Estado a nivel nacional. * Origen, funciones y funcionamiento de las ramas del poder público (ejecutivo, legislativo y judicial). * Pesos y contrapesos del sistema político. * Instancias de gobierno y representación a nivel zonal, local o territorial. 	<ul style="list-style-type: none"> * Interés por comprender el funcionamiento del Estado. * Preferencia por la existencia de pesos y contrapesos. * Disposición a aprovechar las instancias locales de gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> * Expresar sus opiniones sobre el funcionamiento del Estado. * Denunciar situaciones en que las que el poder del Estado sobrepase sus atribuciones. * Comparar la estructura y funcionamiento del Estado en sistemas democráticos y no democráticos. * Proponer mejoras al sistema de pesos y contrapesos.
2. Constitución y normas legales	<ul style="list-style-type: none"> * Historia constitucional del país. * Proceso constituyente y legislativo en el país. * Proceso de construcción de normas en la escuela. * Jerarquías normativas dentro y fuera de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> * Vocación de intervenir en la construcción, actualización o transformación de normas. * Disposición a cumplir las normas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Comprender críticamente el proceso de construcción de las normas. * Participar en la construcción de normas, dentro y fuera de la escuela. * Promover una cultura de la legalidad basada en la consideración de consecuencias pero también en la consistencia de las sanciones.
3. Organizaciones políticas y civiles	<ul style="list-style-type: none"> * Conformación y funcionamiento general del sistema de partidos. * Conocimiento histórico de los movimientos sociales. * Tipos de organizaciones sin ánimo de lucro (sindicatos, gremios, ONG, fundaciones, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> * Propensión a la participación en organizaciones políticas o sociales. * Inclínación a respetar la existencia de organizaciones políticas y sociales diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Examinar críticamente el funcionamiento del sistema de partidos. * Ejercer voluntariamente el derecho a participar en organizaciones políticas o civiles. * Defender la existencia de diversas organizaciones políticas y civiles.
4. Medios de información y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> * Rol de los medios de información y comunicación en una democracia. * Tipos de medios de información y comunicación (masivos, multimedia, alternativos, etc.) * Medios más comunes en el país y medios más cercanos a la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> * Interés en permanecer informado sobre asuntos públicos. * Tendencia a informarse desde diferentes puntos de vista. * Propensión a asumir críticamente la información que recibe a través de diferentes medios de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> * Analizar críticamente la información recibida a través de medios de información y comunicación, sin importar su modalidad, origen o tradición. * Defender el derecho a la diferencia de opiniones y puntos de vista. * Comparar el rol de los medios de comunicación y de las TIC (celulares, redes sociales, etc.) en la generación de los flujos de información.
5. Organismos contralores y fiscalizadores del Estado	<ul style="list-style-type: none"> * Diferentes tipos de organismos fiscalizadores y contralores, establecidas por la normatividad vigente (contraloría o auditoría, ministerio público, superintendencias, comisiones de regulación, etc.). * Atribuciones de tales instituciones ante el Gobierno, el Congreso, empresas de servicios públicos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Preferencia por la existencia de instituciones de supervisión y control. * Disposición para defender la independencia de estos organismos ante el control o la incidencia de diferentes grupos de poder político o económico. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar los mecanismos de información, de supervisión y de control social que ofrecen estas instituciones para garantizar el debido cumplimiento de responsabilidades públicas.

	Conocimientos ²	Actitudes ³	Habilidades ⁴
5. Organismos contralores y fiscalizadores del Estado	* Mecanismos de control social que vinculan a la ciudadanía con la labor de tales organismos.		* Exigir de los servicios públicos la atención que se debe a todo ciudadano, cualquiera sea su condición o estado.
6. Instrumentos de cambio institucional y flexibilidad	* Instrumentos representativos y/o participativos disponibles en la normatividad para adaptar las instituciones a nuevas situaciones (procesos constituyentes, iniciativa legislativa, plebiscito, etc.).	* Mentalidad abierta ante las posibilidades de cambio institucional y social. * Voluntad de intervenir en procesos de cambio institucional.	* Expresar su opinión sobre los cambios institucionales necesarios para adaptarse a los nuevos tiempos o corregir fallas que afecten el bien común. * Utilizar los mecanismos de cambio institucional disponibles dentro y fuera de la escuela.
IV. Identidad, pluralidad y diversidad			
1. Identidad nacional y diversidad	* Historia prehispánica, colonial y republicana del país. * Territorio y geografía nacional. * Tradiciones nacionales, subnacionales y étnicas. * Grupos y orígenes étnicos. * Normas que protegen la diversidad de todo tipo.	* Interés por las manifestaciones de identidad nacional como símbolos patrios y tradiciones. * Propensión a definir la identidad nacional con base en la diversidad cultural y étnica del país. * Respeto de todo tipo de diferencias (por discapacidad, género, origen, condición socioeconómica, etc.)	* Debatir todo tipo de prejuicio (por condiciones socioeconómicas, étnicas, de género, raza, etc.) * Analizar críticamente las manifestaciones del patriotismo y del nacionalismo. * Colaborar en la consolidación de la identidad nacional y de identidades colectivas basadas en la diversidad.
2. Cosmopolitismo	* Historia y geografía de otros países latinoamericanos. * Factores sociales, culturales, económicos y políticos compartidos con países latinoamericanos. * Historia y geografía universal. * Tipos y organizaciones regionales e internacionales de cooperación.	* Propensión a reconocer y valorar raíces latinoamericanas comunes (orígenes étnicos, lenguajes, costumbres, etc.) * Voluntad de fortalecer la integración económica y cultural de Latinoamérica. * Disposición al intercambio social y cultural con otros países.	* Comprender críticamente el sentido de las fronteras territoriales y límites internacionales. * Promover el intercambio y las relaciones con otros países y culturas. * Cooperar con iniciativas para apoyar a otros países cuando resulte necesario.
V. Convivencia y paz			
1. Convivencia	* Concepto de conflicto y su sentido en la vida social. * Tipos de agresión y violencia en la escuela. * Normas que favorecen la convivencia pacífica, dentro y fuera de la escuela. * Mecanismos de resolución de conflictos interpersonales.	* Vocación por el aprovechamiento constructivo del conflicto. * Rechazo a todo tipo de violencias y agresiones en la escuela y el entorno social inmediato. * Propensión a resolver pacíficamente los conflictos interpersonales.	* Comprender las perspectivas de otras personas involucradas en un conflicto. * Desarrollar empatía en situaciones de conflicto que lo involucren directa o indirectamente. * Aprovechar los elementos brindados por las normas para enfrentar los conflictos. * Manejar y resolver pacíficamente los conflictos.
2. Paz	* Tipos de violencia fuera de la escuela y factores que los favorecen. * Concepto e historia de la no violencia. * Conceptos de seguridad, defensa nacional y uso legítimo de la fuerza.	* Rechazo a todo tipo de violencias y agresiones a nivel nacional e internacional. * Disposición a promover la solución pacífica de conflictos nacionales e internacionales.	* Expresar su opinión en contra de todo tipo de violencia. * Debatir sobre asuntos polémicos que impliquen el uso de la fuerza o el inicio de un conflicto armado.

	Conocimientos ²	Actitudes ³	Habilidades ⁴
2. Paz	<ul style="list-style-type: none"> * Principales factores que favorecen o desfavorecen la paz intra e internacional. * Conflictos armados nacionales e internacionales. * Procesos de paz a nivel nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tendencia a defender los pactos, acuerdos y resoluciones internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Promover iniciativas de no violencia * Incidir en la opinión frente a la resolución pacífica de conflictos nacionales e internacionales.
VI. Contexto Macro			
1. Desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> * Pilares del desarrollo sostenible: social, económico y ecológico. * Principales factores y procesos que favorecen el desarrollo integral de un país. * Concepto de biodiversidad. * Obligaciones de ciudadanos y empresas previstas en la legislación ambiental del país. 	<ul style="list-style-type: none"> * Interés en el desarrollo sostenible, integral y equilibrado del país. * Inclínación a proteger los derechos económicos, sociales, culturales, colectivos y del medio ambiente. * Vocación de protección y cuidado del medio ambiente y la biodiversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollar empatía frente a grupos o poblaciones socioeconómicamente vulnerables. * Participar activamente en la preservación del medio ambiente, promoviendo acciones e intervenciones desde la escuela. * Promover alternativas para el desarrollo sostenible de su comunidad, región y país.
2. Globalización	<ul style="list-style-type: none"> * Concepto y procesos de globalización. * Concepto y procesos de migración. * Transformación histórica de los procesos internacionales de intercambio social, cultural y económico. 	<ul style="list-style-type: none"> * Preferencia por procesos de globalización económica equilibrados y enfocados al desarrollo humano. * Disposición a proteger los derechos de los inmigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Debatir en qué medida el país se beneficia de la globalización y cuáles pueden ser sus limitaciones. * Cooperar con iniciativas tendientes a equilibrar los procesos de globalización. * Promover acciones de solidaridad con poblaciones inmigrantes por motivos de violencia, condiciones socioeconómicas, etc.

NOTAS:

- 1 En este anexo se definen ejemplos de los aprendizajes que se espera encontrar dentro de cada categoría, sin tratarse por ello de una lista exhaustiva sino ilustrativa. Para mayor claridad, esta matriz inicial diferencia entre conocimientos, actitudes y habilidades; sin embargo, el análisis detallado de cada uno de estos tipos de aprendizaje no constituye el foco de análisis de este documento, por lo que su distinción se comenta en los perfiles nacionales y el análisis comparativo pero no se detalla en la aplicación de la matriz a cada caso.
- 2 Aunque los conocimientos suelen plantearse en los lineamientos curriculares en compañía de verbos como identificar, reconocer o describir, en los ejemplos de esta matriz se omiten los verbos para enfatizar la diferencia con las habilidades.
- 3 En cuanto a las actitudes, aunque es normal que este tipo de objetivos de aprendizaje se planteen acompañados de verbos como apreciar, valorar o respetar, éstos se omiten para enfatizar la diferencia con las habilidades. Así, tanto los ejemplos de conocimientos como de actitudes quedan formulados desde sustantivos para enfatizar que los primeros se refieren a información y los segundos a predisposiciones.
- 4 Se utiliza el término habilidad y no competencia para distinguir entre las competencias cívicas o ciudadanas (por ejemplo, sentido de pertenencia) que los países enuncian como tales en sus lineamientos curriculares y las manifestaciones más específicas de éstas, desagregadas en función de los objetivos de aprendizaje por tema o grado (por ejemplo, describir características físicas y culturales que tiene en común con miembros de los grupos de los que forma parte).
- 5 En esta dimensión se distingue entre Valores, Libertad y Cohesión Social para resaltar los aprendizajes relativos a estas dos últimas categorías; constitutivas y centrales para el paradigma liberal y el comunitarista, respectivamente.

Anexo No. 2 - Matriz de categorías aplicada a los lineamientos curriculares de Países Participantes¹

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
	I. Principios y valores cívicos					
1. Desarrollo de la identidad personal y social	<p>"Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas".</p> <p>"Valora las semejanzas y diferencias de gente cercana".</p> <p>"Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones".</p>	<p>"Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto".</p> <p>"Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto".</p>	<p>"Reconozca a la escuela como parte de una comunidad y un distrito con un pasado que forma parte de su identidad".</p> <p>"Valoración de la importancia y práctica de las efemérides en la provincia como parte de la identidad nacional".</p>	<p>"Análisis del aporte de la colectividad para la construcción de la identidad individual y grupal"</p> <p>"Valoración de la importancia de apropiarse de la identidad etaria, comunal y nacional".</p> <p>"Expresión de pensamientos, habilidades, intereses, responsabilidades y necesidades de las personas jóvenes como parte de una colectividad, para construir una propuesta que coadyuve al mejoramiento de las vivencias de la identidad etaria, comunal y nacional".</p>	<p>"Describe positivamente sus rasgos personales y reconoce su derecho a una identidad".</p> <p>"Describe características físicas y culturales que tiene en común con miembros de los grupos de los que forma parte".</p> <p>"Cuida su alimentación para preservar la salud, prevenir enfermedades y riesgos, y contribuye a la creación de entornos seguros y saludables".</p>	<p>"Distingue, acepta y aprecia los cambios físicos, afectivos y psicosociales que vive en su adolescencia y comprende que la formación cívica y ética favorece su desarrollo personal y social".</p> <p>"Reconoce sus aspiraciones, potencialidades y capacidades personales para el estudio, la participación social, el trabajo y la recreación y asume compromisos para su realización".</p>
	2. Valores	<p>"Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por</p>	<p>"Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto".</p>	<p>Valores éticos, estéticos y ciudadanos².</p>	<p>Valores éticos, estéticos y ciudadanos.</p>	<p>"Argumenta sobre las razones por las que considera una situación como justa o injusta".</p>

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
2. Valores	<p>mi mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.):”</p>	<p>«Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos».</p>			<p>«Aplica principios éticos derivados en los derechos humanos para orientar decisiones ante situaciones controvertidas».</p>	<p>«Analiza situaciones de la vida diaria en donde se presentan conflictos de valores y propone soluciones no violentas basadas en la convivencia pacífica, la cooperación, el diálogo, la negociación y la conciliación»</p>
3. Libertad	<p>“Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí”.</p> <p>“Reconozco que tengo derecho a mi privacidad e intimidad; exijo el respeto a ello”.</p>	<p>“Respeto y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad”.</p> <p>“Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas”.</p>			<p>“Regula su conducta con base en compromisos adquiridos de forma libre y responsable”.</p> <p>“Asume que no todas sus necesidades o deseos pueden ser satisfechos de manera inmediata y que pueden coincidir, diferir o contraponerse con los de otras personas”.</p> <p>“Expresa de forma asertiva sus emociones y autorregula sus impulsos”.</p> <p>“Reconoce que el ejercicio pleno de la libertad tiene límites en la ley y la dignidad humana”.</p> <p>“Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho humano y lo ejerce con responsabilidad”.</p>	<p>“Asume decisiones responsables e informadas ante situaciones que ponen en riesgo su integridad personal como consecuencia del consumo de sustancias adictivas y trastornos alimentarios”.</p> <p>“Ejerce sus derechos sexuales y reproductivos de manera responsable e informada, y emplea recursos personales para establecer relaciones de pareja o noviazgo, sanas y placenteras”.</p>

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
4. Cohesión social	<p>"Hago cosas que ayudan a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades"</p> <p>"Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras"</p> <p>"Participo con mis profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad"</p>	<p>"Comprendo que el engaño afecta la confianza entre las personas y reconozco la importancia de recuperar la confianza cuando se ha perdido"</p> <p>"Comprendo que todas las familias tienen derecho al trabajo, la salud, la vivienda, la propiedad, la educación y la recreación"</p> <p>"Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados y propongo acciones solidarias para con ellos"</p> <p>"Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país"</p> <p>"Comprendo qué es un bien público y participo en acciones que velan por su buen uso"</p>	<p>"Búsqueda del fortalecimiento de la confianza interpersonal"</p> <p>"Reconocimiento de la escuela como un espacio para la integración del niño y la niña en la comunidad y el distrito"</p> <p>"Aprecio por el pasado común del cantón donde se ubica la escuela para el fortalecimiento del sentido de pertenencia"</p> <p>"Valoración del principio de bienestar social como marco para proponer soluciones a los problemas de la sociedad costarricense"</p>	<p>"Deliberación con sentido de comunidad para ser capaz de expresar articuladamente las ideas, partiendo no solo del individuo sino también del colectivo"</p> <p>"Vivencia de los valores y actitudes democráticos para el fortalecimiento de la igualdad de oportunidades y de la democracia"</p> <p>"Identificación de los vacíos, necesidades y reformas de la política pública, para propiciar una sociedad cada vez más inclusiva"</p>	<p>"Reconoce en la convivencia cotidiana la presencia o ausencia de los principios de interdependencia, equidad y reciprocidad"</p> <p>"Reflexiona sobre la distribución justa de un bien o una responsabilidad entre los integrantes de un grupo"</p> <p>"Participa con actitud solidaria y cooperativa en acciones que promueven el bienestar personal y colectivo"</p> <p>"Promueve acciones para un trato digno, justo y solidario en la escuela y la comunidad"</p> <p>"Participa en actividades que exigen la puesta en marcha del trabajo colaborativo"</p>	<p>"Propone acciones colectivas para enfrentar problemas de orden social y ambiental que afectan a la comunidad, al país y la humanidad"</p> <p>"Vincula las condiciones que favorecen o limitan el derecho de todos los seres humanos a satisfacer sus necesidades básicas con el logro de niveles de bienestar y justicia social"</p>

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
5. Derechos humanos	<p>"Conozco los derechos fundamentales de los niños y las niñas".</p>	<p>"Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales".</p> <p>"Conozco la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su relación con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución".</p> <p>"Conozco los mecanismos constitucionales que protegen los derechos fundamentales".</p> <p>"Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario".</p> <p>"Analizo críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa".</p>		<p>"Valoración de los Derechos Humanos como el conjunto de principios y normas, socialmente exigibles, obligatorios y de general respeto".</p> <p>"Reconocimiento de los Derechos Humanos de primera, segunda y tercera generación".</p> <p>"Comprensión de los mecanismos para la protección de los Derechos Humanos, como medios para disminuir la injusticia, la inequidad y los conflictos en Costa Rica".</p> <p>"Desarrollo de acciones ciudadanas y éticas para el cumplimiento de los Derechos Humanos, dentro de un marco de respeto a la legislación e institucionalidad democráticas establecidas".</p>	<p>"Conoce los derechos de la niñez y localiza información sobre personas e instituciones que contribuyen a su protección".</p> <p>"Dialoga sobre acontecimientos cotidianos que implican valorar situaciones justas e injustas vinculadas con el respeto a las leyes y los derechos humanos".</p> <p>"Describe situaciones en las que se protegen y defienden los derechos humanos".</p>	<p>"Distingue distintos tipos de principios y valores para orientar sus acciones, teniendo como criterio el respeto a los derechos humanos".</p> <p>"Reconoce que los derechos humanos son una construcción colectiva en transformación que requieren de leyes que los garanticen, instituciones y organizaciones que promuevan su respeto y toma una postura ante situaciones violatorias de estos derechos".</p> <p>"Vincula tratados internacionales y regionales en materia de derechos humanos, con el compromiso del Estado mexicano en su cumplimiento".</p>
6. Democracia	<p>"Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar".</p>	<p>"Comprendo que el disenso y la discusión constructiva contribuyen al progreso del grupo".</p>		<p>"Comprensión de la evolución de los conceptos e importancia de la democracia como forma idónea de representación y de participación ciudadana".</p>	<p>"Compara distintas formas de gobierno y reconoce en la democracia una opción que posibilita la participación ciudadana y una mejor convivencia".</p>	<p>"Asume principios y emplea procedimientos democráticos para establecer acuerdos y tomar decisiones en asuntos de interés colectivo".</p>

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
6. Democracia		<p>“Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir”.</p> <p>“Participo en iniciativas políticas democráticas en mi medio escolar o localidad”.</p>		<p>“Análisis de los regímenes políticos e ideologías políticas en el mundo, desde la perspectiva del aporte que proveen”.</p> <p>“Expresión de pensamientos e ideas acerca de los aportes de los diversos regímenes e ideologías a la humanidad”.</p> <p>“Valoración del sistema político costarricense desde la perspectiva estar organizado como un régimen democrático, así como desde de los valores y actitudes democráticos”.</p>	<p>“Emplea prácticas democráticas para favorecer la toma de acuerdos en los contextos donde se desenvuelve”.</p> <p>“Reconoce la importancia de la participación social y política como base de la vida democrática”.</p> <p>“Valora las fortalezas de un gobierno democrático”.</p> <p>“Vigila que las reglas y acuerdos se apliquen para contribuir a la formación de un ambiente democrático”.</p>	<p>“Establece relaciones entre los componentes de un gobierno democrático y la importancia del respeto y ejercicio de los derechos políticos, sociales y culturales de los ciudadanos”.</p>
1. Derechos del ciudadano	<p>“Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor”.</p> <p>“Identifico las ocasiones en que actúo en contra de los derechos de otras personas y comprendo por qué esas acciones vulneran sus derechos”.</p>	<p>“Comprendo la importancia de los derechos sexuales y reproductivos y analizo sus implicaciones en mi vida”.</p> <p>“Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente”.</p> <p>“Identifico y analizo las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos”.</p>	<p>“Valoración de los aportes del pasado en la construcción de una sociedad con instituciones promotoras de los derechos para los y las estudiantes de una manera respetuosa y responsable en el país”.</p>	<p>“Valoración de derechos y obligaciones que faciliten la convivencia y la interacción constructiva de la persona o los grupos con diferentes formas de pensar, sentir, creer y actuar”.</p>	<p>“Identifica sus derechos y los relaciona con la satisfacción de sus necesidades básicas”.</p> <p>“Reconoce su derecho a ser protegido contra cualquier forma de maltrato, abuso o explotación”.</p>	<p>“Valora el derecho a la privacidad y a la protección de los datos personales de los ciudadanos”.</p>
	II. Ciudadanía y participación democrática					

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
1. Derechos del ciudadano	<p>"Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos".</p>	<p>"Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación".</p> <p>"Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado".</p>			<p>"Valora la existencia de leyes que garantizan los derechos fundamentales de las personas".</p> <p>"Reconoce que las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos y oportunidades de desarrollo en condiciones de igualdad".</p>	<p>"Establece relaciones entre los componentes de un gobierno democrático y la importancia del respeto y ejercicio de los derechos políticos, sociales y culturales de los ciudadanos".</p>
2. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano	<p>"Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos".</p>	<p>"Comprendo que los mecanismos de participación permiten decisiones y aunque no esté de acuerdo con ellas, sé que me rigen".</p> <p>"Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparto alguna de ellas".</p>	<p>"Vivencia de deberes como el aprender a escuchar y expresarse con claridad y respeto para la promoción de actitudes éticas, estéticas y ciudadanas".</p> <p>"Valoración de los deberes y derechos de los y las estudiantes relacionados con la seguridad y la protección en los ámbitos familiar y escolar".</p> <p>"Desarrollo de acciones éticas para el cumplimiento de los derechos y deberes establecidos en la Constitución Política de la República dentro de un marco de respeto a la institucionalidad democrática establecida".</p>	<p>"Vivencia de los principios y normas que rigen la sociedad democrática costarricense, para asumir responsabilidades en la práctica de la ciudadanía joven".</p>	<p>"Reconoce que las leyes son obligatorias para todas las personas y las consecuencias de su incumplimiento".</p> <p>"Ejerce los derechos y las responsabilidades que le corresponde como integrante de una colectividad".</p>	<p>"Reconoce su responsabilidad para participar en asuntos de la colectividad"</p>

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
3. Transparencia		“Comprendo que cuando se actúa en forma corrupta y se usan los bienes públicos para beneficio personal, se afectan todos los miembros de la sociedad”.	“Desarrollo de prácticas ciudadanas que permitan a los y las estudiantes fortalecer su capacidad de incidencia y de exigencia de rendición de cuentas”.	“Desarrollo de prácticas ciudadanas que permitan a la persona joven fortalecer su capacidad de incidencia y de exigencia de rendición de cuentas”.	“Reconoce que los ciudadanos tienen el derecho de solicitar información a las autoridades”.	“Reconoce su responsabilidad para participar en asuntos de la colectividad y el derecho para acceder a información pública gubernamental, solicitar transparencia y rendición de cuentas del quehacer de los servidores públicos”.
4. Participación y sistema electoral	“Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar”. “Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase”. “Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar”. “Conozco las funciones del gobierno escolar y el manual de convivencia”.	“Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional”. “Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas”. “Comprendo la importancia de participar en el gobierno escolar y de hacer seguimiento a sus representantes”.	“Valoración de los principales escenarios de participación y representación existentes en la institución educativa y el cantón”.	“Reconocimiento de los mecanismos de participación de la persona joven, para el ejercicio de sus derechos y deberes como integrante de la institución educativa y de una comunidad democrática”. “Valoración del proceso electoral estudiantil, para la práctica de actitudes ciudadanas”. “Análisis del sistema electoral costarricense como el mecanismo básico de representación y participación”.	“Valora la importancia de participar en la toma de decisiones colectivas y anticipa sus posibles repercusiones para sí y para otros”. “Participa en consultas o votaciones para la toma de acuerdos orientados al beneficio personal y colectivo”.	“Vincula la importancia de la participación ciudadana para la construcción de un gobierno democrático con situaciones de la vida cotidiana en donde hombres y mujeres ejercen sus derechos políticos, sociales y culturales”. “Emplea procedimientos democráticos que fortalecen la participación ciudadana en asuntos de interés público”.

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
4. Participación y sistema electoral	"Hago seguimiento a las acciones que desarrollan los representantes escolares y protesto pacíficamente cuando no cumplen sus funciones o abusan de su poder".		"Valoración de la importancia del sufragio para el fortalecimiento de las instituciones democráticas". "Desarrollo de una actitud crítica ante los programas de gobierno". "Desarrollo de prácticas ciudadanas que permitan a la persona joven de forma individual o colectiva, fortalecer su capacidad de exigir el cumplimiento eficaz de las políticas públicas".	"Propone estrategias de organización y participación ante condiciones sociales desfavorables o situaciones que ponen en riesgo la integridad personal y colectiva".		"Identifica mecanismos y procedimientos para dirigirse a la autoridad y los aplica en situaciones que afectan el interés personal y social".
1. Estado y sus atribuciones	"Identifico las instituciones y autoridades a las que puedo acudir para pedir la protección y defensa de los derechos de los niños y las niñas y busco apoyo, cuando es necesario"	"Comprendo las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho y su importancia para garantizar los derechos ciudadanos". "Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos".	"Reconocimiento de la importancia de las reformas liberales en la consolidación del Estado Nación". "Valoración del papel del Estado costarricense en la promoción de la igualdad de oportunidades".	"Valoración del papel del Estado costarricense en la promoción de la igualdad de oportunidades".	"Describe las funciones de autoridades que trabajan en contextos cercanos, y explica cómo contribuye su trabajo al bienestar colectivo". "Identifica funciones esenciales de las autoridades, en su comunidad, municipio y entidad para la conformación de un gobierno democrático".	"Identifica las características básicas de un Estado de derecho democrático".

III. Instituciones

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
2. Constitución y normas legales	<p>“Conozco las señales y las normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad”.</p> <p>“Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo”.</p>	<p>“Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia”.</p> <p>“Conozco y respeto las normas de tránsito”.</p> <p>“Comprendo que en un Estado de Derecho las personas podemos participar en la creación o transformación de las leyes y que éstas se aplican a todos y todas por igual”.</p>		<p>“Reconocimiento de principios y normas de la seguridad vial”.</p> <p>“Conocimiento de la legislación y la organización institucional que velan por el cumplimiento de las políticas públicas inclusivas”.</p>	<p>“Identifica la importancia de la aplicación imparcial de las normas y las leyes en la protección de sus derechos, por parte de las autoridades”.</p> <p>“Utiliza la Constitución como fundamento para la protección del ambiente y de la diversidad natural y social”.</p> <p>“Reconoce que las normas representan acuerdos para la convivencia democrática, basados en principios y valores reconocidos por todos y orientados al bien común”.</p> <p>“Reconoce en la Constitución la Ley Suprema que garantiza derechos fundamentales y sustenta principios y valores democráticos”.</p>	<p>“Participa en la construcción de reglas y normas en distintos contextos y argumenta por qué éstas rigen sus actos en espacios privados y públicos”.</p>
3. Organizaciones políticas y civiles				<p>“Comprensión de las diversas formas de organización institucional y local y las funciones que cumplen para el desarrollo individual y colectivo”.</p>	<p>“Identifica las funciones de las autoridades de su localidad y su relación con personas, grupos y organizaciones de la sociedad civil”.</p>	

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
3. Organizaciones políticas y civiles				“Expresión de ideas y pensamientos acerca de la estructura de los partidos políticos y su relevancia para el régimen democrático”.	“Conoce las funciones de organizaciones sociales que trabajan en beneficio de la comunidad”.	
4. Medios de información y comunicación		“Análisis críticamente la información de los medios de comunicación”.			“Consulta distintas fuentes de información para tomar decisiones responsables”.	“Cuestiona los estereotipos que promueven los medios de comunicación y propone acciones que favorecen una salud integral”.
5. Organismos controladores y fiscalizadores del Estado				“Comprender y ser capaz de usar los mecanismos de rendición de cuentas vertical y horizontal”.	“Compara la información proveniente de diversas fuentes sobre las acciones del gobierno ante las demandas ciudadanas planteadas”.	
6. Instrumentos de cambio institucional y flexibilidad				“Desarrollo de la capacidad de incidencia, mediante el conocimiento y aplicación de los mecanismos de control y de las organizaciones de intermediación del sistema político costarricense”.		

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
1. Identidad nacional y diversidad	<p>"Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo".</p> <p>"Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente".</p> <p>"Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela".</p>	<p>"Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad".</p> <p>"Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas".</p> <p>"Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad".</p> <p>"Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural".</p>	<p>"Expresión de pensamientos, habilidades, intereses, responsabilidades y necesidades acerca del aporte y protección del patrimonio histórico, cultural y natural de la provincia como componente de la identidad nacional".</p> <p>"Aprecio por las celebraciones de la Patria como formas de desarrollar lo que sentimos, pensamos, creemos, identificamos y aspiramos a tener en nuestra provincia y Nación".</p> <p>"Valoración de los espacios geográficos nacionales para el reconocimiento de la integración a una región".</p> <p>"Valoración de la sociedad intercultural, multiétnica y plurilingüe para comprender su importancia en la identidad nacional".</p>	<p>"Respeto hacia la interculturalidad y la diversidad presente en el ámbito institucional y nacional, para construir una sociedad humanista donde no se dé la exclusión o discriminación de la otredad".</p> <p>"Reconocimiento y aprecio de la diversidad cultural y etaria, en la expresión artística y estética, como forma de comunicación y representación que enriquecen a la persona joven y a la colectividad"</p>	<p>"Respeta y valora diferencias y similitudes entre las personas de los grupos a los que pertenece".</p> <p>"Identifica las costumbres y los símbolos patrios que comparte con otros niños de México".</p> <p>"Convive respetuosamente con personas que tienen distintas formas de ser y vivir, sin menospreciar ni relegar a quienes no las comparten".</p> <p>"Aprecia la diversidad de culturas que existe en México".</p>	<p>"Valora la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas y asume actitudes de corresponsabilidad ante situaciones que afectan la convivencia cotidiana y el entorno natural y social.</p> <p>"Cuestiona y rechaza conductas discriminatorias de exclusión, restricción, distinción o preferencia que degradan la dignidad de las personas, por motivos sociales, económicos, culturales y políticos".</p>
	IV. Identidad, pluralidad y diversidad					

		COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
		Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
1. Identidad nacional y diversidad		"Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar".	"Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia".	"Aprecio por los acontecimientos históricos que permiten la vinculación del pasado con el presente, como un proceso de reconocimiento de la identidad nacional".	"Desarrollo de actitudes de rechazo al racismo, la xenofobia, el sexismo, el fanatismo y otras formas de discriminación, producto de la intolerancia hacia la diversidad, que llevan al debilitamiento democrático y ético de la sociedad"	"Manifiesta una postura crítica ante situaciones de discriminación y racismo en la vida cotidiana".	"Promueve en los medios y redes sociales el respeto y la valoración de la diversidad y los derechos humanos".
	2. Cosmopolitismo				"Expresión de pensamientos, sentimientos e ideas acerca de los aportes humanos de las distintas culturas y nacionalidades que conviven en el territorio costarricense".	"Valora que en México y en el mundo las personas tienen diversas formas de vivir, pensar, sentir e interpretar la realidad, y manifiesta respeto por las distintas culturas de la sociedad".	"Identifica los elementos que dan sentido de identidad y pertenencia a la nación y reconoce elementos que comparte con personas de otras partes del mundo".
V. Convivencia y paz							
1. Convivencia		"Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños".	"Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda)".	"Reconocimiento de la importancia de la sana convivencia en la familia para el desarrollo individual y colectivo".	"Valoración del escenario institucional y comunal, para el desarrollo de una convivencia segura y libre de violencia"	"Identifica situaciones de conflicto que se presentan en su vida cotidiana y quiénes participan en ellas".	"Formula estrategias que promueven la participación democrática en la escuela y emplea la resolución no violenta de conflictos en contextos diversos".
		"Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas".	"Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos".	"Valoración de la importancia de la convivencia armoniosa para el desarrollo individual y del entorno escolar".	"Desarrollo de las habilidades y destrezas, individuales y colectivas, en el tratamiento de la seguridad ciudadana, para la construcción de un ambiente seguro, que propicie una mejor convivencia social"	"Rechaza situaciones que dañan las relaciones afectivas y promueve formas de convivencia respetuosas de la dignidad humana en contextos sociales diversos".	"Rechaza situaciones que dañan las relaciones afectivas y promueve formas de convivencia respetuosas de la dignidad humana en contextos sociales diversos".

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
1. Convivencia	<p>“Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar”.</p> <p>“Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos”.</p> <p>“Conozco la diferencia entre conflicto y agresión y comprendo que la agresión (no los conflictos) es lo que puede hacerle daño a las relaciones”.</p> <p>“Utilizo mecanismos para manejar mi rabia”.</p>	<p>“Construyo relaciones pacíficas que contribuye a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio”.</p> <p>“Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva”.</p> <p>“Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos”.</p>	<p>“Valoración del manejo pacífico de los conflictos al no aceptar patrones de conducta de violencia escolar”.</p>		<p>“Rechaza la violencia como forma de solucionar los conflictos”.</p>	<p>“Establece formas de comunicación, interacción y negociación que favorecen la solución de las diferencias y la inclusión en los espacios donde participa”.</p>
2. Paz	<p>“Identifico factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de mi entorno y explico por qué lo hacen”.</p>	<p>“Análizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia”.</p> <p>“Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo”.</p> <p>“Análizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos”.</p>				

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
2. Paz		<p>"Manifiesto indignación de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas".</p> <p>"Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario".</p>				
1. Desarrollo sostenible	<p>"Me preocupo porque los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato".</p> <p>"Ayudo a que cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano".</p>	<p>"Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración".</p> <p>"Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor".</p>	VI. Contexto Macro			
			<p>"Promoción del bienestar social y económico".</p> <p>"Comprensión de la relación entre el clima y las actividades socioeconómicas realizadas por el ser humano para valorar su importancia".</p> <p>"Reconocimiento de la intervención del ser humano en el paisaje nacional y sus consecuencias tanto positivas como negativas".</p> <p>"Desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos para la comprensión de la influencia del clima de Costa Rica en las actividades cotidianas".</p>	<p>"Valoración de la capacidad organizativa y participativa, para la prevención y mitigación de los efectos ocasionados por los fenómenos naturales y/o antrópicos".</p>	<p>"Reconoce acciones que favorecen el cuidado de los recursos naturales".</p> <p>"Propone acciones individuales y colectivas para el cuidado y la conservación del ambiente en la escuela".</p> <p>"Participa en acciones colectivas en favor de un ambiente equilibrado en su entorno próximo".</p> <p>"Propone medidas que contribuyan al uso racional de los recursos naturales del lugar donde vive".</p>	<p>"Diseña acciones que contribuyen a un desarrollo ambiental para la sustentabilidad en su localidad o entidad y se involucra en su ejecución".</p> <p>"Asume compromisos ante la necesidad de que los adolescentes participen en asuntos de la vida económica, social, política y cultural del país que condicionan su desarrollo presente y futuro".</p>

	COLOMBIA		COSTA RICA		MÉXICO	
	Primaria	Secundaria y media	1° y 2° ciclo	3° ciclo y educación diversificada	Primaria	Secundaria
1. Desarrollo sostenible			“Reconocimiento de la importancia de la biodiversidad donde se ubica el centro educativo con el fin de desarrollar prácticas y actitudes éticas para su protección”.			
2. Globalización					“Cuestiona las implicaciones del uso inadecuado de los recursos en el ambiente local y mundial”.	“Propone y participa en acciones que contribuyan a mejorar las oportunidades de desarrollo personal y social que existen para los adolescentes en su localidad, entidad, país y el mundo”.

NOTAS:

- 1 En este anexo se cita la mayoría de textualidades enunciadas explícitamente como objetivos de aprendizaje, para un grado o ciclos escolares específicos, en los lineamientos o estándares curriculares de los Países Participantes del PADCCCAL. No se transcriben todos los objetivos o aprendizajes previstos en los 40 grupos de estándares del caso colombiano, las 33 unidades de estudio del caso costarricense o los 40 bloques temáticos del caso mexicano por la extensión que eso implicaría. Para asegurar la representatividad de las textualidades respecto a las categorías de comparación, la matriz se discutió con los equipos nacionales y se corrigió atendiendo las principales observaciones recibidas.
- 2 Los propósitos curriculares que no se desagregan en este anexo por no estar enunciados como objetivos de aprendizaje o aprendizajes por lograr en grados o ciclos específicos, pero que son relevantes para comprender las respectivas apuestas en educación ciudadana, sí se refieren en los perfiles nacionales. Un ejemplo sobresaliente en este sentido es el de Costa Rica, cuyo currículo en cívica promueve el desarrollo transversal de valores éticos, estéticos y ciudadanos a través de los contenidos de cada unidad de estudio trimestral.

Anexo No. 3 - Matriz de categorías aplicada a lineamientos curriculares y lineamientos de formación docente de México

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Lineamientos curriculares	Lineamientos de formación inicial	Lineamientos curriculares	Lineamientos Formación Inicial
I. Principios y valores cívicos				
1. Desarrollo de la identidad personal y social	<p>“Describe positivamente sus rasgos personales y reconoce su derecho a una identidad”.</p> <p>“Describe características físicas y culturales que tiene en común con miembros de los grupos de los que forma parte”.</p> <p>“Cuida su alimentación para preservar la salud, prevenir enfermedades y riesgos, y contribuye a la creación de entornos seguros y saludables”.</p>	<p>“El desarrollo personal y social del niño en primaria”</p> <p>“Las diferentes definiciones de la infancia. Desarrollo emocional del niño de primaria y la expresión de las emociones.</p> <p>“El autoconocimiento y la formación de la identidad. La necesidad del cuidado de sí mismo y la responsabilidad”</p> <p>“Los fundamentos de la sociabilidad”</p>	<p>“Distingue, acepta y aprecia los cambios físicos, afectivos y psicosociales que vive en su adolescencia y comprende que la formación cívica y ética favorece su desarrollo personal y social”.</p> <p>“Reconoce sus aspiraciones, potencialidades y capacidades personales para el estudio, la participación social, el trabajo y la recreación y asume compromisos para su realización”.</p>	<p>“Afirmación de la identidad y la autonomía personal, incluyendo la capacidad para valorar las capacidades propias y para conciliar sus aspiraciones personales con las demandas que plantea y las oportunidades que ofrece la vida social”.</p> <p>“El autoconocimiento y la expresión, que puede propiciarse a través de la clarificación de una escala de valores propia”.</p>
2. Valores	<p>“Argumenta sobre las razones por las que considera una situación como justa o injusta”.</p> <p>“Aplica principios éticos derivados en los derechos humanos para orientar y fundamentar sus decisiones ante situaciones controvertidas”.</p>	<p>“La educación en valores, la moral y la ética.”</p> <p>“Se analiza el tema de las relaciones humanas en dos dimensiones: la moral y la ética”.</p> <p>“Algunas distinciones: ¿Qué es la ética?, ¿qué es la moral? y ¿qué son los valores morales?”.</p> <p>“La educación en valores a los niños de primaria. Los valores en el hogar y el papel del maestro en la enseñanza de los valores”.</p>	<p>“Reconoce la importancia de asumir una perspectiva ética y ciudadana para enfrentar retos ante los problemas del entorno natural y social”.</p> <p>“Analiza situaciones de la vida diaria en donde se presentan conflictos de valores y propone soluciones no violentas basadas en la convivencia pacífica, la cooperación, el diálogo, la negociación y la conciliación”</p>	<p>“Identificar valores que rigen la convivencia social en nuestra sociedad y que incluye los valores universales, sus fundamentos, su proceso de construcción y sus implicaciones en la vida cotidiana, social y política”.</p> <p>“Diseñar estrategias y poner en práctica actividades que permitan a los alumnos el desarrollo de su autonomía y juicio moral, en particular, para formular juicios fundamentados ante situaciones que impliquen conflictos de valor”.</p> <p>“Aprovechar experiencias y situaciones de la vida escolar (mecanismos de participación, reuniones, conflictos), así como las derivadas del entorno social, y los medios para promover la reflexión acerca de los valores éticos y cívicos”</p>

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Lineamientos curriculares	Lineamientos de formación inicial	Lineamientos curriculares	Lineamientos Formación Inicial
3. Libertad	<p>“Regula su conducta con base en compromisos adquiridos de forma libre y responsable”.</p> <p>“Asume que no todas sus necesidades o deseos pueden ser satisfechos de manera inmediata y que pueden coincidir, diferir o contraponerse con los de otras personas”.</p> <p>“Expresa de forma asertiva sus emociones y autorregula sus impulsos”.</p> <p>“Reconoce que el ejercicio pleno de la libertad tiene límites en la ley y la dignidad humana”.</p> <p>“Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho humano y lo ejerce con responsabilidad”.</p>	<p>“Se plantea la temática de la autonomía moral del niño y la responsabilidad que esta conlleva”.</p> <p>“Contraposición entre una educación de corte liberal, centrada en el individuo, frente a una postura comunitarista de la educación, donde la prioridad es la comunidad por encima de los intereses individuales”.</p>	<p>“Asume decisiones responsables e informadas ante situaciones que ponen en riesgo su integridad personal como consecuencia del consumo de sustancias adictivas y trastornos alimentarios”.</p> <p>“Ejerce sus derechos sexuales y reproductivos de manera responsable e informada, y emplea recursos personales para establecer relaciones de pareja o noviazgo, sanas y placenteras”.</p>	<p>“Analicen y distingan entre los valores que son universales o compartidos, que se encuentran implícitos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (...) la libertad responsable”.</p> <p>“Relación que existe entre garantías individuales y los derechos humanos (primera generación), así como la evolución que ha permitido integrar a éstos los derechos sociales y de comunidades”.</p>
4. Cohesión social	<p>“Reconoce en la convivencia cotidiana la presencia o ausencia de los principios de interdependencia, equidad y reciprocidad”.</p> <p>“Reflexiona sobre la distribución justa de un bien o una responsabilidad entre los integrantes de un grupo”.</p> <p>“Participa con actitud solidaria y cooperativa en acciones que promueven el bienestar personal y colectivo”.</p> <p>“Promueve acciones para un trato digno, justo y solidario en la escuela y la comunidad”.</p> <p>“Participa en actividades que exigen la puesta en marcha del trabajo colaborativo”.</p>	<p>“Contraposición entre una educación de corte liberal, centrada en el individuo, frente a una postura comunitarista de la educación, donde la prioridad es la comunidad por encima de los intereses individuales”.</p>	<p>“Propone acciones colectivas para enfrentar problemas de orden social y ambiental que afectan a la comunidad, al país y la humanidad”.</p> <p>“Vincula las condiciones que favorecen o limitan el derecho de todos los seres humanos a satisfacer sus necesidades básicas con el logro de niveles de bienestar y justicia social”.</p>	<p>“Analicen y distingan entre los valores que son universales o compartidos, que se encuentran implícitos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (...) la solidaridad”.</p>

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Lineamientos curriculares	Lineamientos de formación inicial	Lineamientos curriculares	Lineamientos Formación Inicial
5. Derechos humanos	<p>“Conoce los derechos de la niñez y localiza información sobre personas e instituciones que contribuyen a su protección”.</p> <p>“Dialoga sobre acontecimientos cotidianos que implican valorar situaciones justas e injustas vinculadas con el respeto a las leyes y los derechos humanos”.</p> <p>“Describe situaciones en las que se protegen y defienden los derechos humanos”.</p>	<p>“Nuestros derechos y nuestras obligaciones, los derechos de los niños y los derechos humanos”.</p> <p>“Los Derechos Humanos: Definición, características y su situación actual en nuestro país”.</p> <p>“Los Derechos de los niños: Situación actual de los derechos de los niños en México y sus implicaciones en el aula”.</p> <p>“Se abordan los derechos humanos como el consenso dominante de nuestra época y se destaca su urgencia para el establecimiento de una mejor convivencia entre las personas”.</p>	<p>“Distingue distintos tipos de principios y valores para orientar sus acciones, teniendo como criterio el respeto a los derechos humanos”.</p> <p>“Reconoce que los derechos humanos son una construcción colectiva en transformación que requieren de leyes que los garanticen, instituciones y organizaciones que promuevan su respeto y toma una postura ante situaciones violatorias de estos derechos”.</p> <p>“Vincula tratados internacionales y regionales en materia de derechos humanos, con el compromiso del Estado mexicano en su cumplimiento”.</p>	<p>“Que obtengan un conocimiento suficiente de las normas que regulan la vida social, de los deberes y derechos de los mexicanos y de los derechos humanos, así como los mecanismos y recursos que la propia ley establece para su protección”.</p> <p>“Analicen y distingan entre los valores que son universales o compartidos, que se encuentran implícitos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos”.</p> <p>“Los derechos de los niños y sus implicaciones para la práctica escolar y el desarrollo de los adolescentes”.</p> <p>“Relación que existe entre garantías individuales y los derechos humanos (primera generación), así como la evolución que ha permitido integrar a éstos los derechos sociales y de comunidades”</p>
6. Democracia	<p>“Compara distintas formas de gobierno y reconoce en la democracia una opción que posibilita la participación ciudadana y una mejor convivencia”.</p> <p>“Emplea prácticas democráticas para favorecer la toma de acuerdos en los contextos donde se desenvuelve”.</p> <p>“Reconoce la importancia de la participación social y política como base de la vida democrática”.</p> <p>“Valora las fortalezas de un gobierno democrático”.</p>	<p>“La democracia como forma de vida de nuestro país y sus implicaciones: la participación social y política, el sentido de pertenencia a la comunidad y la formación de la conciencia democrática”.</p>	<p>“Asume principios y emplea procedimientos democráticos para establecer acuerdos y tomar decisiones en asuntos de interés colectivo”.</p> <p>“Establece relaciones entre los componentes de un gobierno democrático y la importancia del respeto y ejercicio de los derechos políticos, sociales y culturales de los ciudadanos”.</p>	<p>“Los principios, valores y procedimientos del régimen político democrático, así como de los rasgos básicos de la organización del Estado Mexicano y, en particular, de las instituciones asociadas al ejercicio de las garantías individuales y sociales”.</p> <p>“En cuanto a la democracia, se revisa de manera general la constitución histórica del concepto y la forma como se ha expresado –a título de ejemplo- en distintas sociedades para que los alumnos normalistas comprendan que la democracia, como forma de Estado, es un modelo y que</p>

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Lineamientos curriculares	Lineamientos de formación inicial	Lineamientos curriculares	Lineamientos Formación Inicial
6. Democracia	“Vigila que las reglas y acuerdos se apliquen para contribuir a la formación de un ambiente democrático”.			las evidencias históricas lo que muestran son aproximaciones mayores o menores a ese modelo abstracto”.
II. Ciudadanía y participación democrática				
1. Derechos del ciudadano	<p>“Identifica sus derechos y los relaciona con la satisfacción de sus necesidades básicas”.</p> <p>“Reconoce su derecho a ser protegido contra cualquier forma de maltrato, abuso o explotación”.</p> <p>“Valora la existencia de leyes que garantizan los derechos fundamentales de las personas”.</p> <p>“Reconoce que las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos y oportunidades de desarrollo en condiciones de igualdad”.</p>	“Se esclarecen los derechos y obligaciones fundamentales de todos los mexicanos”	<p>“Valora el derecho a la privacidad y a la protección de los datos personales de los ciudadanos”.</p> <p>“Establece relaciones entre los componentes de un gobierno democrático y la importancia del respeto y ejercicio de los derechos políticos, sociales y culturales de los ciudadanos”.</p>	“Que obtengan un conocimiento suficiente de las normas que regulan la vida social, de los deberes y derechos de los mexicanos”
2. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano	<p>“Reconoce que las leyes son obligatorias para todas las personas y las consecuencias de su incumplimiento”.</p> <p>“Ejerce los derechos y las responsabilidades que le corresponde como integrante de una colectividad”.</p>	“Se esclarecen los derechos y obligaciones fundamentales de todos los mexicanos”	“Reconoce su responsabilidad para participar en asuntos de la colectividad”	“Que obtengan un conocimiento suficiente de las normas que regulan la vida social, de los deberes y derechos de los mexicanos”
3. Transparencia	“Reconoce que los ciudadanos tienen el derecho de solicitar información a las autoridades”.		“Reconoce su responsabilidad para participar en asuntos de la colectividad y el derecho para acceder a información pública gubernamental, solicitar transparencia y rendición de cuentas del quehacer de los servidores públicos”.	“Que comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia y que son condiciones para una convivencia social que permita el desarrollo pleno de mujeres y hombres: (...) honestidad y apego a la verdad”.

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Lineamientos curriculares	Lineamientos de formación inicial	Lineamientos curriculares	Lineamientos Formación Inicial
4. Participación y sistema electoral	<p>“Valora la importancia de participar en la toma de decisiones colectivas y anticipa sus posibles repercusiones para sí y para otros”.</p> <p>“Participa en consultas o votaciones para la toma de acuerdos orientados al beneficio personal y colectivo”.</p> <p>“Propone estrategias de organización y participación ante condiciones sociales desfavorables o situaciones que ponen en riesgo la integridad personal y colectiva”.</p>	<p>“Se aborda la problemática concreta de la participación ciudadana y la necesidad de la formación de sujetos políticos y politizados como condición fundamental del mantenimiento de la vida democrática de nuestro país”.</p>	<p>“Vincula la importancia de la participación ciudadana para la construcción de un gobierno democrático con situaciones de la vida cotidiana en donde hombres y mujeres ejercen sus derechos políticos, sociales y culturales”.</p> <p>“Emplea procedimientos democráticos que fortalecen la participación ciudadana en asuntos de interés público”.</p> <p>“Identifica mecanismos y procedimientos para dirigirse a la autoridad y los aplica en situaciones que afectan el interés personal y social”.</p>	<p>“Habilidades para tomar decisiones personales fundamentadas ante situaciones que impliquen opciones de valor y para participar en la toma de decisiones colectivas, así como para promover la solución pacífica de los conflictos, sobre la base del respeto a la dignidad de las personas y a sus derechos”.</p> <p>“La participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, ya sea por vía directa (elecciones) o indirecta (partidos políticos, opinión pública, organizaciones no gubernamentales)”.</p>
III. Instituciones				
1. Estado y sus atribuciones	<p>“Describe las funciones de autoridades que trabajan en contextos cercanos, y explica cómo contribuye su trabajo al bienestar colectivo”.</p> <p>“Identifica funciones esenciales de las autoridades, en su comunidad, municipio y entidad para la conformación de un gobierno democrático”.</p>		<p>“Identifica las características básicas de un Estado de derecho democrático”.</p>	<p>“Los rasgos básicos de la organización del Estado Mexicano y, en particular, de las instituciones asociadas al ejercicio de las garantías individuales y sociales”.</p>
2. Constitución y normas legales	<p>“Identifica la importancia de la aplicación imparcial de las normas y las leyes en la protección de sus derechos, por parte de las autoridades”.</p> <p>“Utiliza la Constitución como fundamento para la protección del ambiente y de la diversidad natural y social”.</p>	<p>“Nuestro marco constitucional: los derechos y las obligaciones fundamentales”.</p> <p>“Marco constitucional que sienta las bases de la democracia como la forma de vida de la sociedad mexicana”.</p>	<p>“Participa en la construcción de reglas y normas en distintos contextos y argumenta por qué éstas rigen sus actos en espacios privados y públicos”.</p>	<p>“Que obtengan un conocimiento suficiente de las normas que regulan la vida social”.</p>

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Lineamientos curriculares	Lineamientos de formación inicial	Lineamientos curriculares	Lineamientos Formación Inicial
2. Constitución y normas legales	<p>“Reconoce que las normas representan acuerdos para la convivencia democrática, basados en principios y valores reconocidos por todos y orientados al bien común”.</p> <p>“Reconoce en la Constitución la Ley Suprema que garantiza derechos fundamentales y sustenta principios y valores democráticos”.</p>			
3. Organizaciones políticas y civiles	<p>“Identifica las funciones de las autoridades de su localidad y su relación con personas, grupos y organizaciones de la sociedad civil”.</p> <p>“Conoce las funciones de organizaciones sociales que trabajan en beneficio de la comunidad”.</p>			<p>“La participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, ya sea por vía directa (elecciones) o indirecta (partidos políticos, opinión pública, organizaciones no gubernamentales)”.</p>
4. Medios de información y comunicación	<p>“Consulta distintas fuentes de información para tomar decisiones responsables”.</p> <p>“Compara la información proveniente de diversas fuentes sobre las acciones del gobierno ante las demandas ciudadanas planteadas”.</p>		<p>“Cuestiona los estereotipos que promueven los medios de comunicación y propone acciones que favorecen una salud integral”.</p>	<p>“Utilizar en forma creativa diversos recursos de enseñanza, en especial para aprovechar educativamente los mensajes emitidos por los medios de comunicación”.</p> <p>“El uso de los medios de comunicación de masas –en particular la televisión y la prensa– el análisis de sus efectos y la identificación de estrategias para aprovecharlos con sentido crítico como destinatarios de los mensajes, es un asunto de especial importancia en la adquisición de las habilidades de enseñanza para trabajar con los adolescentes”.</p>
5. Organismos controladores y fiscalizadores del Estado				

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Lineamientos curriculares	Lineamientos de formación inicial	Lineamientos curriculares	Lineamientos Formación Inicial
6. Instrumentos de cambio institucional y flexibilidad				
IV. Identidad, pluralidad y diversidad				
1. Identidad nacional y diversidad	<p>“Respeta y valora diferencias y similitudes entre las personas de los grupos a los que pertenece”.</p> <p>“Identifica las costumbres y los símbolos patrios que comparte con otros niños de México”.</p> <p>“Convive respetuosamente con personas que tienen distintas formas de ser y vivir, sin menospreciar ni relegar a quienes no las comparten”.</p> <p>“Aprecia la diversidad de culturas que existe en México”.</p> <p>“Manifiesta una postura crítica ante situaciones de discriminación y racismo en la vida cotidiana”.</p>	<p>“El valor de la diferencia y la diferencia en los valores. ¿Por qué es necesario el respeto a la diversidad?”</p> <p>“Se trata el reconocimiento y la valoración de la diversidad y las diferencias entre los niños en el aula”.</p> <p>“Educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, tenga o no discapacidad y sufra el rechazo de vivir en situaciones de pobreza y marginación social”.</p> <p>“Desarrollar en los niños de primaria el sentido de pertenencia a su comunidad y a la nación, reconociendo la importancia de su participación en su mejoramiento”.</p>	<p>“Valora la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas y asume actitudes de corresponsabilidad ante situaciones que afectan la convivencia cotidiana y el entorno natural y social”.</p> <p>“Cuestiona y rechaza conductas discriminatorias de exclusión, restricción, distinción o preferencia que degradan la dignidad de las personas, por motivos sociales, económicos, culturales y políticos”.</p> <p>“Promueve en los medios y redes sociales el respeto y la valoración de la diversidad y los derechos humanos”.</p>	<p>“Fortalecimiento de la identidad nacional con conciencia del carácter pluriétnico y pluricultural de la nación”</p>
2. Cosmopolitismo	<p>“Valora que en México y en el mundo las personas tienen diversas formas de vivir, pensar, sentir e interpretar la realidad, y manifiesta respeto por las distintas culturas de la sociedad”.</p>		<p>“Identifica los elementos que dan sentido de identidad y pertenencia a la nación y reconoce elementos que comparte con personas de otras partes del mundo”.</p>	
V. Convivencia y paz				
1. Convivencia	<p>“Identifica situaciones de conflicto que se presentan en su vida cotidiana y quiénes participan en ellas”.</p> <p>“Valora la función de las reglas y propone algunas que mejoren la convivencia”.</p>	<p>“Resolución de conflictos en el aula de clase”</p>	<p>“Formula estrategias que promueven la participación democrática en la escuela y emplea la resolución no violenta de conflictos en contextos diversos”.</p>	<p>“Conocimiento de los valores que rigen la convivencia social en nuestra sociedad”.</p> <p>“Capacidad para intervenir y promover la solución pacífica de conflictos escolares y extraescolares en las que se involucren los alumnos”.</p>

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Lineamientos curriculares	Lineamientos de formación inicial	Lineamientos curriculares	Lineamientos Formación Inicial
1. Convivencia	<p>“Rechaza la violencia como forma de solucionar los conflictos”.</p> <p>“Emplea el diálogo, la negociación y la mediación como formas pacíficas de resolución de conflictos”.</p> <p>“Analiza las causas de conflictos cotidianos y propone mecanismos de solución pacífica”.</p>	<p>“Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía; promueve actividades que involucren el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos”</p>	<p>“Rechaza situaciones que dañan las relaciones afectivas y promueve formas de convivencia respetuosas de la dignidad humana en contextos sociales diversos”.</p> <p>“Establece formas de comunicación, interacción y negociación que favorecen la solución de las diferencias y la inclusión en los espacios donde participa”.</p>	<p>“Desarrollar habilidades que permiten el diálogo, la comprensión y respeto a las opiniones diferentes, incluyendo la capacidad de ponerse en el lugar de los otros”</p>
2. Paz				
VI. Contexto Macro				
1. Desarrollo sostenible	<p>“Reconoce acciones que favorecen el cuidado de los recursos naturales”.</p> <p>“Propone acciones individuales y colectivas para el cuidado y la conservación del ambiente en la escuela”.</p> <p>“Participa en acciones colectivas en favor de un ambiente equilibrado en su entorno próximo”.</p> <p>“Propone medidas que contribuyan al uso racional de los recursos naturales del lugar donde vive”.</p>		<p>“Diseña acciones que contribuyen a un desarrollo ambiental para la sustentabilidad en su localidad o entidad y se involucra en su ejecución”.</p> <p>“Asume compromisos ante la necesidad de que los adolescentes participen en asuntos de la vida económica, social, política y cultural del país que condicionan su desarrollo presente y futuro”.</p>	
2. Globalización	<p>“Cuestiona las implicaciones del uso inadecuado de los recursos en el ambiente local y mundial”.</p>		<p>“Propone y participa en acciones que contribuyan a mejorar las oportunidades de desarrollo personal y social que existen para los adolescentes en su localidad, entidad, país y el mundo”.</p>	

Anexo No. 4 - Mapa para la articulación de capacidades cívicas o ciudadanas

Integradoras Específicas		Cuidar de sí mismo	Autorregular el ejercicio de la libertad	Desarrollar la identidad personal y social	Desarrollar juicio moral y sentido de legalidad	Valorar y proteger la diversidad	Manejar y resolver conflictos pacíficamente	Participar y representar social o políticamente
		Cognitivas	Metaconocer	X	X	X	X	X
Pensar críticamente	X		X	X	X	X	X	X
Tomar perspectiva			X		X	X	X	X
Interpretar intenciones							X	X
Generar opciones							X	X
Considerar consecuencias	X		X		X		X	X
Emocionales	Identificar emociones propias	X	X	X	X		X	X
	Manejar emociones propias	X	X		X		X	X
	Identificar emociones de otros						X	X
	Empatizar		X	X		X	X	X
Comunicativas	Expresar con asertividad	X	X				X	X
	Argumentar				X		X	X
	Escuchar activamente		X			X	X	X
Específicas Transversales	TOMAR DECISIONES							
	GENERAR TRANSFORMACIONES							
					DELIBERAR			
							INTERVENIR EN LA OPINIÓN PÚBLICA	
								NEGOCIAR Y GENERAR CONSENSOS/DISENSOS
	COLABORAR Y COOPERAR							

GRADACIÓN + COMPLEJIDAD + DISTRIBUCIÓN

Anexo No. 5 - Modelos de formación docente

	Colombia	Costa rica	México
Institucionalidad	<ul style="list-style-type: none"> * Garantías de calidad de la formación inicial dependen del sistema de educación superior. * Funciones de promoción y pertinencia delegadas en Subdirección de Fomento de Competencias del Ministerio de Educación Nacional. * Responsabilidad directa de formación en servicio recae en gobiernos locales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Instituto de Desarrollo Profesional (IDP). 	<ul style="list-style-type: none"> * Ha existido una instancia responsable de la formación docente desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). * La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación se ocupa de los programas de estudio de las licenciaturas. * La Dirección General de Formación Continúa de Maestros en Servicio se encarga de la formación continua.
Formación inicial	<ul style="list-style-type: none"> * Oferta abierta (pública y privada; normales y universidades; licenciaturas y otras profesiones). * Sin lineamientos específicos por áreas del conocimientos. * Recomendaciones generales sobre perfil del docente. * Experiencias de acompañamiento para la cualificación general de programas en normales y algunas universidades. 	<ul style="list-style-type: none"> * Oferta mixta (pública y privada; solo en universidades; solo licenciaturas). * Las universidades públicas ofrecen licenciaturas con énfasis en educación cívica. 	<ul style="list-style-type: none"> * Oferta exclusiva (solo pública; solo en normales, salvo licenciaturas especiales Universidad Pedagógica Nacional de México). * Correspondencia incompleta entre lineamientos de formación inicial en ciudadanía y lineamientos curriculares.
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> * Responsabilidad territorial (apoyo a la formulación de planes territoriales de formación docente; equipos interinstitucionales a nivel local para el fortalecimiento de programas transversales). * Experiencias de acompañamiento a docentes noveles con el apoyo de autoridades educativas territoriales. * Curso bimodal en competencias ciudadanas, centrado en reflexión y planeación de labor docente. * No es evidente el aprovechamiento de la evaluación educativa (estudiantes/docentes) para establecer prioridades de capacitación y actualización. 	<ul style="list-style-type: none"> * Promovida desde el IDP según prioridades. * No es evidente el aprovechamiento de la evaluación educativa (estudiantes/docentes) para establecer prioridades de capacitación y actualización. 	<ul style="list-style-type: none"> * Oferta de trayectos formativos desde SEP para actualización en el marco de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). * Sobreoferta de cursos externos sin priorización. * No es evidente el aprovechamiento de la evaluación educativa (estudiantes/docentes) para establecer prioridades de capacitación y actualización. * En proceso de priorización con base en perfil docente y prioridades de política educativa. * En proceso de actualización de la Dirección General de Formación y Desarrollo Profesional.
Respuesta ante reforma curricular en ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> * Actualización tardía y atomizada del cuerpo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> * Curso de actualización inmediato en 2009 (piloto con proyección universal). 	<ul style="list-style-type: none"> * La RIEB constituye proceso continuo desde 2004; en 2006 implicó la creación de trayectos formativos en ciudadanía y en 2012 el rediseño de la licenciatura en primaria.

Anexo No. 6 - Propuesta base para la formación específica de maestros en educación ciudadana

Capacidades	Objetivo	Contenidos	Procesos	Materiales
Metaconocerse como formador de ciudadanos	* Que el docente construya una visión propia y coherente de ciudadanía y pedagogía.	<p>* Concepciones de ciudadanía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfoque liberal; - enfoque comunitarista. <p>* Enfoques pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eficiencia social; - enfoque académico; - pedagogía centrada en el alumno; - reconstrucción social. <p>* Principios pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender haciendo y múltiples oportunidades de práctica; - aprendizaje situado y significativo; - aprendizaje progresivo y zonas de desarrollo próximo; - controversia y agencia; - desarrollo socioafectivo; - transversalidad. 	<p>* Reflexión basados en práctica sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visiones de ciudadanía; - sentido de formar para la ciudadanía; - el impacto del enfoque pedagógico. <p>* Retroalimentación de pares y tutores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Documentos y videos de consulta. * Guías para ejercicios de reflexión y retroalimentación.
		<p>* Categorías estructurantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DDHH; - democracia y participación; - identidad y pluralidad; - convivencia; - desarrollo sostenible. <p>* Mapa de articulación de capacidades cívicas o ciudadanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - capacidades específicas; - capacidades integradoras; - capacidades transversales. <p>* Elementos de planeación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseñanza por objetivos; - secuencias didácticas según gradación, complejidad y distribución; - hitos según el calendario escolar. 	<p>* Debate conceptual sobre de las categorías estructurantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - familiaridad; - controversialidad. <p>* Lectura autocrítica del plan de aula desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mapa de capacidades cívicas; - elementos de planeación. <p>* Retroalimentación de pares y tutores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Documentos y videos de consulta. * Mapa de articulación de capacidades cívicas o ciudadanas. * Lineamientos curriculares para el grado a cargo. * Instrumentos de planeación curricular y guías de retroalimentación.
Planear procesos viables y significativos	* Que el docente organice progresiones pedagógicas articulando objetivos de aprendizaje prioritarios.			

Capacidades	Objetivo	Contenidos	Procesos	Materiales
Construir ambientes democráticos de aprendizaje	* Que el docente comprenda y promueva la construcción de ambientes democráticos a lo largo del ciclo escolar.	<p>* Principios para la construcción de ADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - participación; - construcción y aplicación de reglas; 	<p>* Evaluación del ambiente de aprendizaje con participación de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - al principio del proceso de formación; - al final del proceso de formación. <p>* Retroalimentación de pares y tutores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Documentos y videos de consulta. * Guías para ejercicios de evaluación del ambiente de aprendizaje y retroalimentación.
Desarrollar didácticas múltiples y congruentes	* Que el docente conozca y desarrolle didácticas acordes con los principios pedagógicos esenciales para educar en ciudadanía.	<p>* Estrategias didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - actividades rompe-hielo; - talleres de análisis de casos; - dilemas y debates morales; - juegos de roles y simulaciones; - proyectos colaborativos de intervención en el entorno. 	<p>* Safari didáctico basado en práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - revisión autocrítica y replanteamiento de estrategias actuales durante el proceso de formación; - proyección de estrategias novedosas para aplicar después del proceso de formación. <p>* Retroalimentación de pares y tutores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Documentos y videos de consulta. * Instrumentos para el registro de prácticas pedagógicas. * Guías para ejercicios retroalimentación.
Evaluar para mejorar	* Que el docente integre la evaluación a sus prácticas como herramienta de mejoramiento y de manera consistente con los mismos principios pedagógicos.	<p>* Enfoque de evaluación integrada para el mejoramiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoevaluación; - heteroevaluación; - coevaluación. <p>* Estrategias de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observación; - ejercicios escritos y verbales; - ejercicios de retroalimentación. 	<p>* Intercambio con otros docentes sobre experiencias en evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - currículo oculto (garrote o mejoramiento). <p>* Aplicación de una evaluación integrada durante el proceso de formación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Guías para el intercambio de experiencias en evaluación. * Instrumentos de evaluación integrada.

