



LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DEL BACHILLERATO GENERAL

Servín Arcos Varenka

Esc. Bachilleres Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas Mixta
varenka.academico@gmail.com

Pérez Expósito Leonel

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
leonmpe@gmail.com

Área temática: A.14 Educación y valores

Línea temática: LT. 3. Formación ciudadana. Dimensiones diversas en su conformación y ejercicio

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El estado mexicano ha impulsado la formación de una ciudadanía participativa desde finales del siglo pasado, pero los logros al respecto han sido marginales. En esta ponencia mostramos cómo una de las razones que puede explicar estos resultados es que el contenido curricular vinculado con el desarrollo de capacidades fundamentales para un ejercicio ciudadano participativo es periférico o accesorio en los campos disciplinares donde se aloja la formación ciudadana en la educación media superior. A partir de la concepción de Allen (2016) sobre una Educación para la Ciudadanía Participativa (ECP), y con base en un análisis cuantitativo y cualitativo de los elementos curriculares de los programas de estudio vigentes del componente de formación básica del Bachillerato General en los campos disciplinares de ciencias sociales y humanidades, la ponencia evidencia una vinculación débil entre las capacidades nodales de una ECP y el contenido curricular, así como una disociación entre lo esperado a nivel del currículo y lo que éste ofrece para el logro de sus propósitos y el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares del plan de estudios.

Palabras clave: Educación ciudadana, participación, currículo, programas de estudio, educación media superior.

Introducción

En sintonía con una tendencia reformista internacional, en México el currículo relacionado con la educación ciudadana comenzó a alejarse del tradicional *civismo* a finales de la década de los noventa. Esta corriente se ha distinguido, entre otras cosas, por una ampliación significativa en el contenido de la educación cívica, que se extiende de la formación ético-moral de las personas ciudadanas hasta el desarrollo de competencias para el ejercicio de una ciudadanía activa o participativa (Frazer, 2007; Pérez-Expósito, 2015). Todo ello en un marco de aprecio por los valores y prácticas distintivos del modelo ciudadano democrático-liberal de Occidente.

El impulso a la formación de una ciudadanía participativa no sólo se ha incentivado desde el Sistema Educativo Nacional, sino también desde otras instancias como el Instituto Nacional Electoral (INE, 2016). No obstante, a más de 20 años del viraje en el enfoque de la educación ciudadana en nuestro país, distintos estudios han mostrado que los logros han sido marginales, en el mejor de los casos (INE-COLMEX, 2017; INEE, 2018b).

Una de las razones que puede explicar las limitaciones en los resultados de la formación ciudadana en México es la conformación de un currículo saturado de contenidos y con un ordenamiento jerárquico débil, tal como se ha mostrado en otros casos internacionales (Parker y Lo, 2016; Parker et. al., 2011). Desde mediados del siglo XX, diversos autores han sustentado que la saturación curricular sólo puede conducir a un aprendizaje superficial (Taba, 1945), y cómo la debilidad en su ordenamiento y coherencia obstaculiza su enseñanza y puesta en práctica en las aulas (Bruner, 1960; Schwab, 1964). Entre distintas prioridades posibles en la educación para la ciudadanía (Westheimer, 2015), la renovación curricular que inició a finales del siglo pasado, pareciera haber optado por integrarlas todas y en ninguna de ellas ser capaz de alcanzar una eficacia pedagógica aceptable. Si el proyecto de formar una ciudadanía participativa es en verdad prioritario para el estado mexicano, debiera adquirir centralidad en el diseño curricular. Por ello, en esta ponencia nos concentramos en responder la siguiente pregunta ¿Cuál es el nivel de vinculación entre los programas de estudio de ciencias sociales y humanidades del subsistema Bachillerato General de la Educación Media Superior con una Educación para la Ciudadanía Participativa? Mostraremos cómo la educación para una ciudadanía participativa, más que ocupar un lugar central en los campos de conocimiento donde se abordan los contenidos referentes a la educación ciudadana en el nivel medio superior, resulta ser periférica o accesoria.

Desarrollo

Dos referentes teóricos son claves para nuestro análisis. Al referirnos a una Educación para una Ciudadanía Participativa (ECP) tomamos como base la propuesta de Allen (2016) acerca de lo que ella denomina *Education for participatory readiness*. Desde esta visión, una ECP debe concentrarse en el desarrollo de tres capacidades fundamentales:

- Empoderamiento verbal: la capacidad de diagnosticar nuestra situación actual, no sólo mediante la interpretación de datos e información, sino a través del diálogo con otros, y poder pasar del diagnóstico a la prescripción de una respuesta que pueda justificarse públicamente.
- Conocimiento democrático: el arte y la ciencia de la asociación, que consisten en lo que Allen llama «habilidades de vinculación cosmopolita, por un lado, y habilidades de puente por el otro». Las habilidades de puente son capacidades que vinculan a personas cuyas afinidades son distantes y que transforman una relación social costosa en una que sea mutuamente benéfica para ambas partes. Las habilidades de vinculación cosmopolita, por el contrario, se relacionan con la naturaleza precisa de los vínculos que formamos con las personas con las que sentimos más afinidad. (Allen, 2016, p. 41)
- Comprensión táctica y estratégica de la acción política efectiva. Comprender cómo la participación política efectiva tiene éxito no se limita al conocimiento constitucional tradicional y al estudio del gobierno, su estructura y procedimientos. Los niños y jóvenes necesitan saber cómo «los agentes cívicos pueden interactuar con corporaciones y organizaciones no gubernamentales o como parte de movimientos sociales. Requiere comprender cómo se pueden cambiar las normas culturales y cómo los cambios en las normas culturales provocan cambios políticos más amplios. También requiere comprender una nueva arquitectura de la comunicación [...], para dominar la arquitectura y la retórica de Internet y las redes sociales». (pág. 43)

Nuestro segundo referente es la distinción entre diseño y desarrollo curricular desde la perspectiva de Coll (1987). El primer proceso se refiere a la planificación, diseño y composición de un proyecto educativo que proporciona información amplia sobre “qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar [qué se pretende enseñar]” (Coll, 1987, p. 32). Pero este proyecto está abierto a discusión y múltiples permutaciones o desarrollos por diferentes instancias a medida que se pone en práctica (desarrollo curricular). En su recta final, cada docente transforma inevitablemente –en diferentes grados– los contenidos curriculares que pretende enseñar, según su pedagogía y didáctica, pero también desde su punto de vista científico, social, político, educativo y cultural.

Planteamiento metodológico

La metodología que orientó nuestro estudio parte del desglose en 2 subdimensiones observables cada una de las capacidades establecidas por Allen (2016), que aquí identificamos como dimensiones. D1. *Diagnosticar la realidad política*, con sus subdimensiones: 1.1. Promueve el análisis crítico reflexivo de la esfera pública y 1.2. Promueve que el alumno desarrolle respuestas fundamentadas ante problemáticas de la esfera pública; D2. *Asociarse con otros para actuar*

políticamente, 2.1. Promueve que el alumno se vincule con grupos de interés político social y 2.2. Promueve el desarrollo de habilidades de asociación para superar diferencias y establecer puentes en menesteres de la esfera pública; y D3. *Comprender la dinámica de acción política efectiva*, 3.1. Promueve que el alumno comprenda la dinámica fáctica –estrategias y tácticas– de la eficacia política y 3.2. Promueve que el alumno analice el impacto político de las interacciones y acciones de asociación democráticas.

El objeto de análisis de este trabajo es el diseño curricular –en particular el aspecto del “qué enseñar” y los objetivos– de los elementos curriculares de los programas de estudio vigentes del componente de formación básica del BG (DGB-SEMS, 2017; 2018) de los campos disciplinares de ciencias sociales y humanidades. Todos comparten la misma estructura, este trabajo se enfoca en los elementos curriculares –*Unidades de Análisis UdA*– que integran cada bloque, en específico siete apartados –aquí llamados *descriptores*–: propósito del bloque, conocimientos, habilidades, actitudes, aprendizajes esperados, competencias genéricas y competencias disciplinares.

Con la intención de evaluar la fuerza de vinculación entre cada una de las dimensiones ECP con las UdA, se elaboró un instrumento para cada uno de los 10 programas, todos con la misma estructura, rúbrica de evaluación, guía y formato de aplicación. Los programas de CS tienen 387 objetos curriculares en los siete descriptores. Resultando 387 análisis de vinculación por subdimensión, 744 por dimensión y 2322 en total. En Humanidades resultaron 2130 análisis de vinculación. El instrumento de evaluación fue una rúbrica en escala tipo Likert en donde se desglosa cada dimensión ECP en 5 niveles de valoración descendente –con base en la fuerza de la presencia de cada una–: fuerte (4), regular (3), débil (2), muy débil (1) y nulo (0). Para clarificar aún más lo que se pretende evaluar, cada UdA se cotejó con las 2 subdimensiones observables en cada dimensión. El proceso de análisis se desarrolló con una metodología cualitativa y técnica de análisis de contenido enfatizando dos aspectos: la vinculación con elementos de ECP en el diseño curricular y la claridad en la distinción de este con el desarrollo curricular. En cuanto al diseño de análisis, cada programa fue analizado por dos docentes de forma simultánea y un formato de análisis con requerimientos precisos para el desarrollo interactivo y deliberativo de cada UdA. En confiabilidad y concordancia, todos los análisis obtuvieron correlaciones significativas altas en los coeficientes de Rho de Spearman y Tau-b de Kendall. En cuanto al nivel de acuerdo entre los evaluadores, todos los resultados Kappa arrojaron concordancia substancial y casi perfecta.

Respecto al procesamiento de la información, en CS se obtuvieron 4644 datos y 4260 en humanidades generando una base de 8904 datos. Para conjugar los resultados de ambos docentes y construir una variación consistente de la evaluación, se calculó la *Puntuación Media Ajustada PMA*. Proveniente del valor medio entre docentes y la variabilidad entre ellos. La categorización de los resultados PMA, se desarrolló con base en una escala numérica continua considerando valores e intervalos: 0= nulo; (>0, <=1)= muy débil; (>1, <=2)= débil; (>2, <=3)= regular; y (>3, <=4)= fuerte. Por su parte, cada UdA se codificó en 12 variables de etiquetado para su identificación y manejo. El análisis de resultados se realizó a través del programa SPSS.

Discusión de resultados

Exponemos 3 premisas en cuanto a la vinculación de la ECP con los programas de estudios del componente de formación básica de CS y humanidades del BG: a) La fuerza de vinculación es débil en CS y muy débil en humanidades; b) de las tres dimensiones que componen la ECP, los programas de CS y humanidades del BG se vinculan mayoritariamente con la Dimensión 1; y c) la fuerza de vinculación existente es mayor en los descriptores de propósito del bloque y aprendizajes esperados y disminuye considerablemente en los demás.

A.1. Como se aprecia en el Gráfico-1 de CS, no se encontró vinculación entre ECP y CS en una tercera parte de las UdA; de la vinculación encontrada, el 65% se concentra en las categorías muy débil y débil y el 34.6% entre la regular y fuerte, en donde la vinculación fáctica -fuerte- apenas y alcanza un diezmo.

A.2. La vinculación entre los programas de humanidades y la ECP –Gráfico-2– apenas alcanza la categoría muy débil ya que no se encontró vinculación alguna con la mitad de las UdA y el 65% de la vinculación encontrada se concentró en la categoría muy débil. Aún en Ética I y II, solo el 4.5% de las UdA se categorizaron con vinculación regular y menos del 1% fuerte.

B.1. En el Gráfico-3 se aprecia la categorización por dimensión en CS. De las tres, la D1 obtuvo los porcentajes de vinculación más altos y fuertes; y aunque se vinculó con el 91% de las UdA, la mitad de dicha vinculación se concentra en las categorías muy débil y débil. La D2 es con quien menos se encontró vinculación y la poca encontrada se categorizó como muy débil y débil. Por su parte, el 67.7% de las UdA se vinculó con la D3, aunque el 75% de ésta se concentró entre las categorías débil y muy débil. En concreto, la vinculación -fáctica- fuerte solo resultó en 22.1% con la D1, 0.4% en la D2 y 4.2% en la D3.

Las subdimensiones de la D1 obtuvieron los porcentajes de vinculación más altos en regular (52%) y fuerte (44%), y aunque la variación entre ellas fue poca, la 1.1 tiene mayor vinculación que la 1.2. Por el contrario, en la D2, el 93.1% de las UdA no se vinculó con la 2.1 pero sí con la 2.2 –en un 80%– aunque dicha vinculación se concentra en las categorías muy débil y débil, y menos de un punto porcentual (0.8%) en fuerte. Por su parte, en la D3, la vinculación fuerte resultó en 4.6% con la 3.1 y 3.8% con la 3.2.

B2. En Humanidades, la mayor vinculación se encontró con la D1 en dos terceras partes de las UdA. Situación inversa con las otras dos dimensiones con quienes no se encontró vinculación alguna con dos terceras partes (véase Gráfico-4).

En la D1, el 87.7% de la vinculación se concentró entre las categorías muy débil (37.2%) y débil (20.6%). Fue la dimensión con la vinculación regular más alta (10.8%) y fuerte (2.1%). La D2 no alcanzó la vinculación fuerte y menos del 1% regular; además, la vinculación se debe a la subdimensión 2.2 ya que el 95% de las UdA no se vinculó con la 2.1. La D3 obtuvo menos de medio punto porcentual en fuerte y la vinculación encontrada se concentra en la categoría muy débil. Las subdimensiones 3.1 y 3.2 obtuvieron resultados similares entre ellas.

c) La (des)vinculación entre lo deseable y lo ofertado para su logro

Proponemos el cuestionamiento sobre dar por sentada la existencia de una educación ciudadana diseñada para la formación de ciudadanía participativa solo porque se mencione en los propósitos de los programas pero se disocie con el resto de los contenidos. En este punto diferenciamos a los siete descriptores bajo tres aspectos: i) lo deseable en lo particular con cada programa y que se esperaría lograr desde el campo disciplinar. Aquí ubicamos los descriptores de propósitos del bloque y aprendizajes esperados; ii) lo deseable en lo general, lo que se pretende obtener de toda la *formación* desde el BG. Aquí observamos las competencias genéricas y disciplinares; y iii) los insumos ofertados para el logro de lo deseable: conocimientos, habilidades y actitudes. La variación en la vinculación por descriptor puede observarse en el Gráfico-5 de CS y Gráfico-6 de humanidades.

C.1.i. En CS, el propósito del bloque fue el descriptor con la vinculación más fuerte (19.3%) y regular (27.3%). Aunque su vinculación varía por dimensión. La más alta y fuerte fue con D1, en donde se encontró vinculación con todas las UdA. Por el contrario, con la D2 no se encontró vinculación con la mitad de dichas UdA y ninguna vinculación alcanzó la categoría fuerte. En la D3 tampoco se llegó a la categoría fuerte. En aprendizajes esperados, aun siendo la segunda con más vinculación, la categoría con mayor porcentaje fue la débil (28.7%), seguido por regular (23.8%) y fuerte (14.8%) como fuerte. Igualmente, el peso de estos resultados proviene de la D1.

C.1.ii. La categoría con mayor porcentaje en las competencias genéricas fue la nula y la vinculación se concentra en muy débil y débil; tan solo el 0.3% se categorizó fuerte. Por su parte, las competencias disciplinares tienen más vinculación con ECP que las genéricas. Todas las CD tuvieron algún tipo de vinculación con la D1; en la D2 no se encontró vinculación con el 69.4% de las UdA y ninguna vinculación alcanzó la categoría fuerte.

C.1.iii. En el descriptor conocimientos se encontró vinculación entre todas las UdA y la D1; casi la mitad de la vinculación es regular (47.1%) y una tercera parte fuerte (27.9%). Sin embargo, con la D2 no se encontró vinculación en el 66.4%, no hubo vinculación fuerte y la regular apenas alcanzó un 2.9%. La D3 también obtuvo vinculación fuerte (7.9%) y regular (23.6%). En cuanto a las habilidades, todas se vincularon con la D1, pero no con más de la mitad de las otras dos dimensiones. Por último, actitudes resultó el descriptor con menor vinculación, casi la mitad se categorizó como nulo (46.2%); no se detectó actitud alguna en la categoría fuerte y tan solo el 2.5% resultó regular.

C.2.i. Como se observa en el gráfico-6, en humanidades hay diferencias en la fuerza de vinculación de los descriptores. Los únicos que alcanzaron una –poca– vinculación fuerte son: propósito del bloque, aprendizajes esperados y habilidades. Sin embargo, el mayor porcentaje de sus resultados se concentra en la categoría nula y el grueso de la vinculación en muy débil.

C.2.ii. Las competencias genéricas y disciplinares no obtuvieron vinculación fuerte y la regular apenas obtuvo el 1%. La categoría nula tiene los porcentajes más altos y la vinculación encontrada es muy débil en ambas.

C.2.iii. El 40.7% de conocimientos no tuvieron ninguna vinculación con la ECP y el 50% se vinculó muy débil (29.6%) y débil (20.1%). Las UdA de habilidades superaron el 50% de resultados en la desvinculación total pero el mayor porcentaje lo obtuvieron el 70% del total de actitudes.

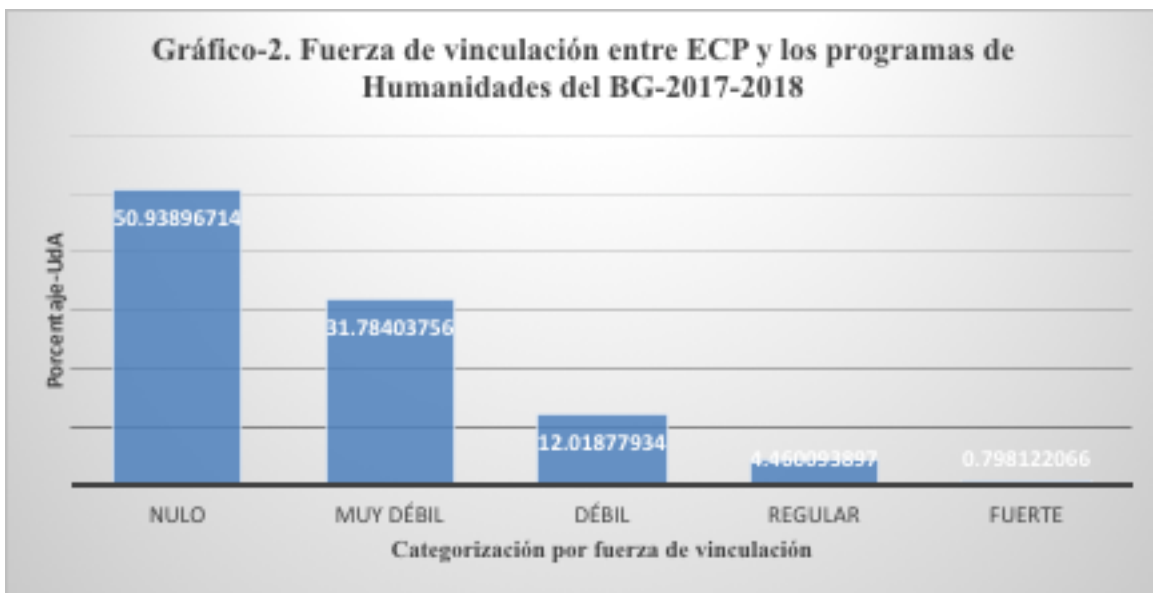
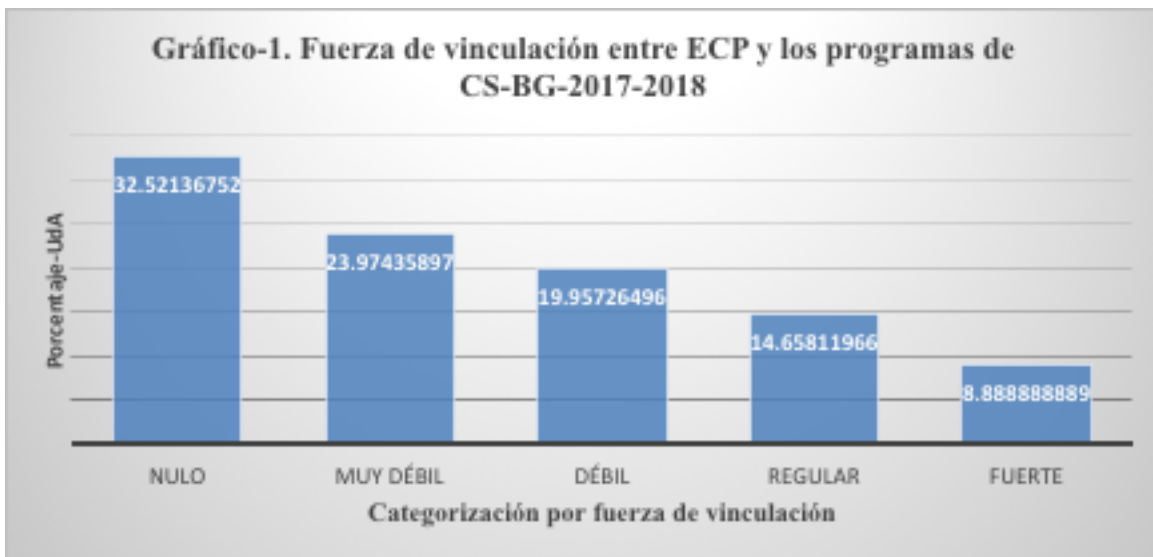
Conclusiones

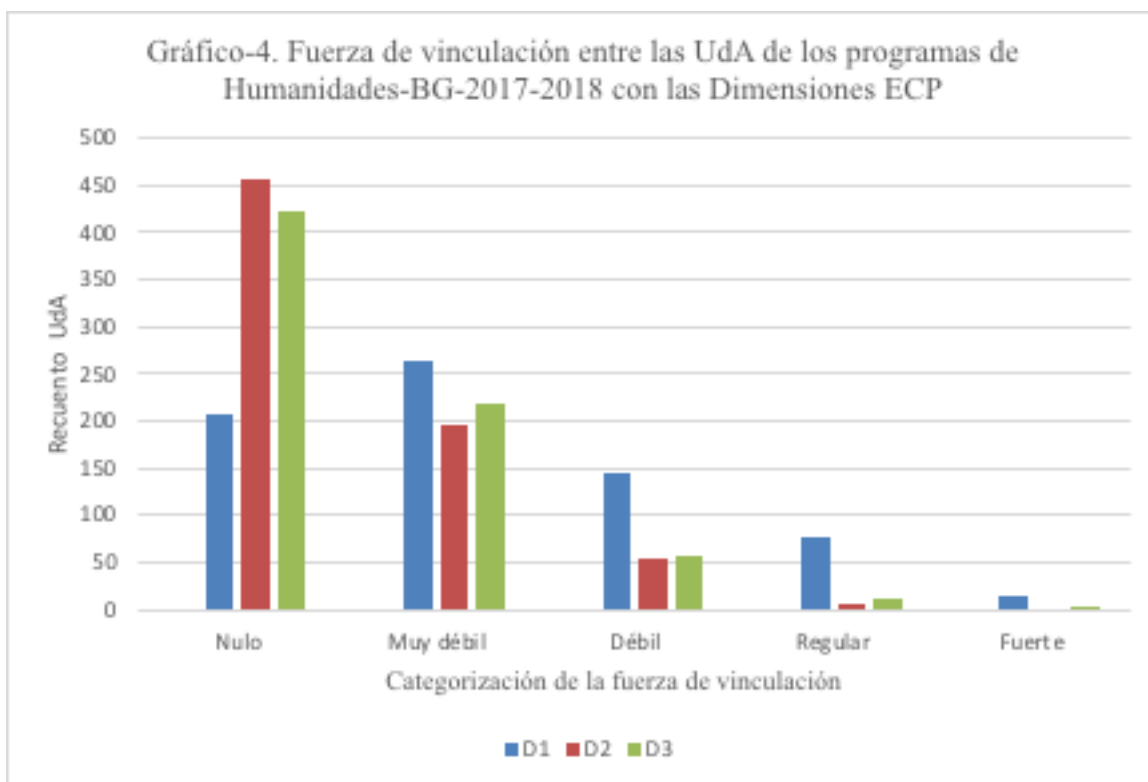
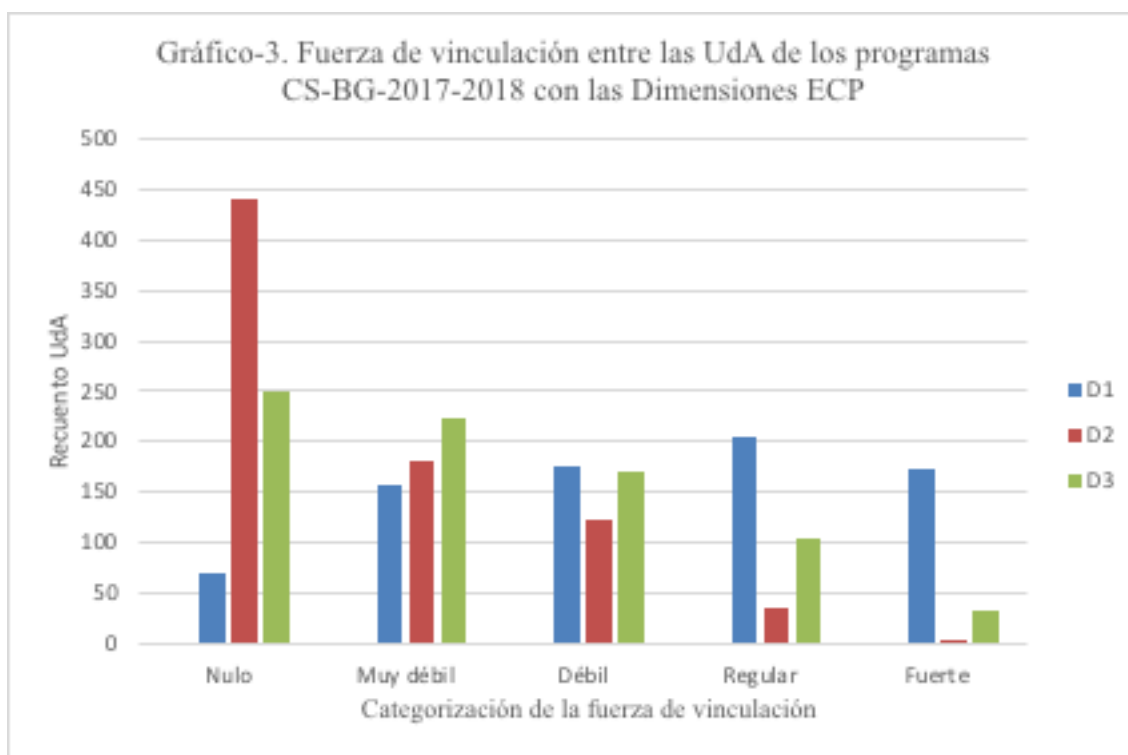
Concluimos que los programas de estudio del BG no están diseñados para la promoción de una ECP ya que los resultados del análisis de la vinculación entre lo ofertado en dichos programas con los elementos de una ECP arrojan una vinculación débil en CS y muy débil en humanidades. Además, se observó que la vinculación alcanzada se reduce en su mayoría a la D1 desde la promoción del análisis de la realidad, el desarrollo de habilidades del lenguaje, el pensamiento crítico-reflexivo y análisis de la información; sin embargo, no están dirigidas a aspectos socio-políticos y resultan insuficientes para el desarrollo de una ciudadanía participativa. Porque también resulta relevante que la vinculación con la D2 es casi nula. Y la mínima vinculación existente provino exclusivamente de la subdimensión 2.2 únicamente con aspectos de escucha activa, expresión y asociación en lo general pero ausente en la –2.1– promoción de vinculaciones para acción colectiva o con grupos de interés político-social. La vinculación con la D3 no es más que débil acotándose a la búsqueda de la identificación de características generales de la democracia o estructuras de gobierno, pero sin la pretensión de forjar la comprensión sobre dinámicas fácticas de interacción democrática y eficacia política.

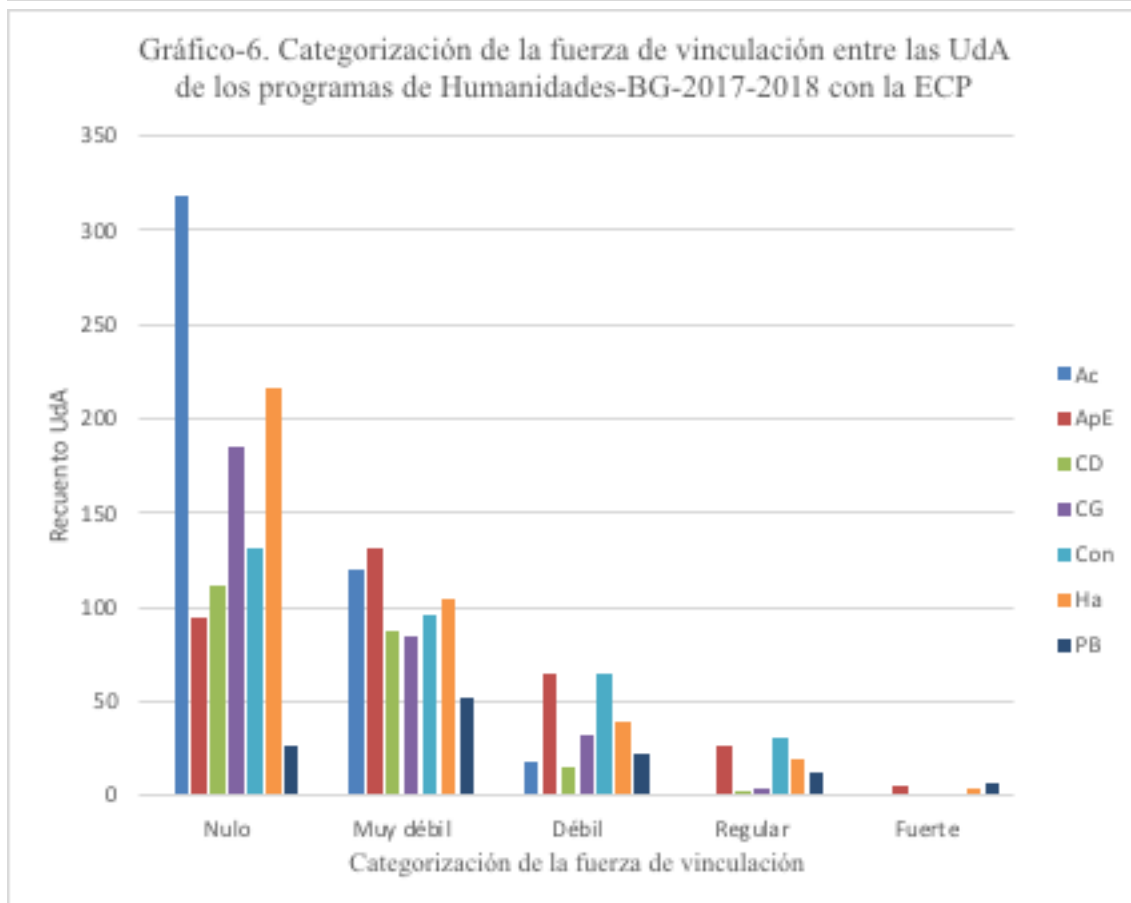
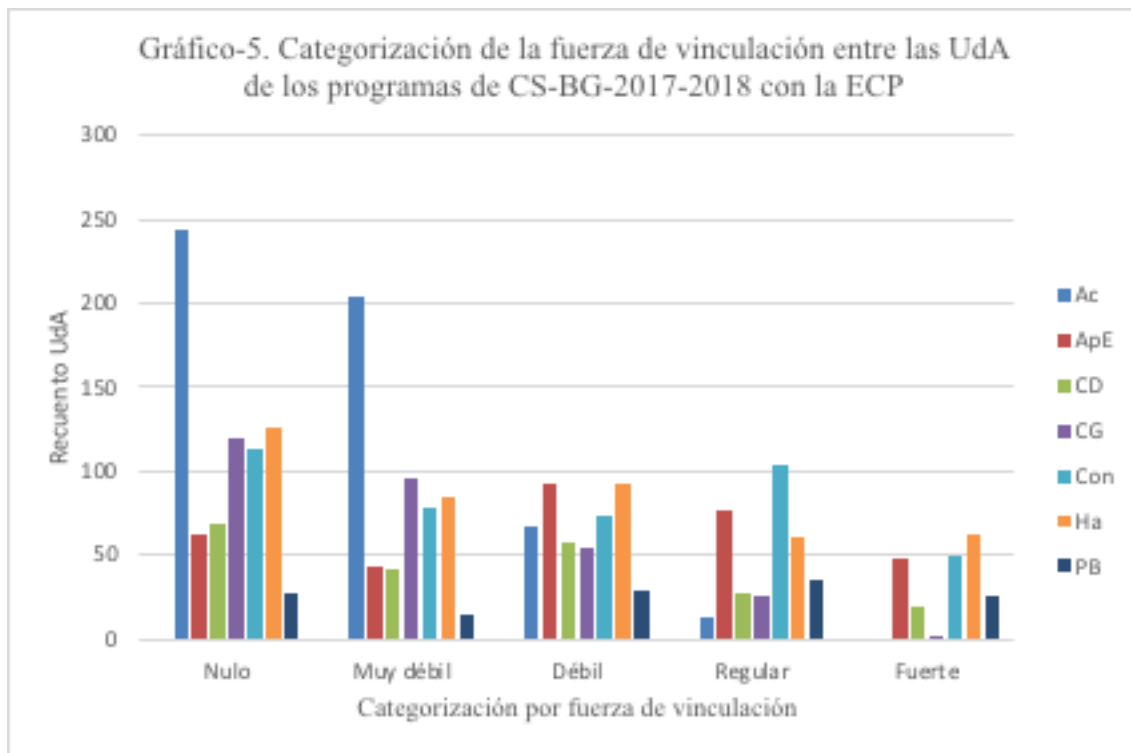
En este sentido, también vale preguntarse sobre el papel de las competencias genéricas y disciplinares, fundamento de lo que se espera lograr en el tránsito por el bachillerato, en la visión de ciudadano que se –dice– pretende forjar. Ya que ninguna competencia analizada parece estar dirigida al desarrollo de habilidades de participación ciudadana o para la gestión de una organización y convivencia democrática.

Por otra parte, resulta inconveniente, inconsistente y a la larga insostenible dar por sentado que algo se está gestando solo por ser mencionado como propósito, aunque de facto no se haya proyectado su desarrollo en el diseño. Esto porque se encontró disociación entre lo planteado como esperado a nivel de currículo y lo que éste ofrece para el logro de dichos propósitos. Ante ello, proponemos afinar la observación en el hilo conductor entre lo deseable, lo categorizado como imprescindible y lo ofertado para su logro. Y en caso de que realmente se considere como prioritario el desarrollo de ciudadanía participativa, entonces resultará necesario que la ECP deje su lugar periférico-accesorio y adquiera centralidad en el diseño curricular.

Gráficos







Referencias

- Allen, D. (2016). *Education and equality*. University of Chicago Press.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Wolters Kluwer España S.A.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dahl, R. (2002). *La poliarquía: participación y oposición*. Tecnos.
- Dahl, R. (2005). *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Tauros.
- DGB (2017). Programa de Estudios de Ética I.
- DGB (2017). Programa de Estudios de Ética II.
- DGB (2018). Programa de Estudios de Estructura Socioeconómica de México.
- DGB (2018). Programa de Estudios de Introducción a las Ciencias Sociales.
- DGB (2018). Programa de Estudios de Historia de México I.
- DGB (2018). Programa de Estudios de Historia de México II.
- DGB (2018). Programa de Estudios de Historia Universal Contemporánea.
- DGB (2018). Programa de Estudios de Literatura I.
- DGB (2018). Programa de Estudios de Literatura II.
- DGB (2018). Programa de Estudios de Filosofía.
- DOF-SEMS. (2008). Acuerdo 442. Para establecer el SNB y MCC.
- DOF-SEMS. (2008). Acuerdo 444. Para establecer las competencias genéricas.
- DOF-SEMS (2009). Acuerdo 486. Establecer competencias disciplinares BG.
- DOF-SEMS. (2009). Acuerdo 488. Para modificar los acuerdos 442, 444 y 447.
- DOF-SEMS. (2012). Acuerdo 656. Modifica acuerdos 444 y 486.
- Frazer, E. (2007). Depoliticising citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 249-263.
- INE (2014). Informe país. México: autor.
- INE (2016). Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023. México: autor.
- González, L. (2019). *Democracia y formación ciudadana*. CDDC. México. INE.
- INE-Conde, S. (2019). *Formación Ciudadana en México*. CDDC. México. INE.
- INE-COLMEX (2017). *Ciudadanía en México. La importancia del contexto*. México: autor.
- INEE (2018a). *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. México: autor.
- INEE (2018b). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. Cívica 2016*. México: autor.

- INEE (2019). Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria. México: autor.
- INEE (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: autor.
- O'Donnell, G. (2007). Hacia un Estado de y para la Democracia. En Democracia, Estado, Ciudadanía: Hacia un Estado de y para la Democracia. Perú: PNUD-Unión Europea.
- Parker, W. C., Lo, J. (2016). Content selection in advanced courses. *Curriculum Inquiry*, 46(2), 196-219.
- Parker, W. C., Mosborg, S., Bransford, J. D., Vye, N. J., Wilkerson, J., y Abbott, R. (2011). Rethinking advanced high school coursework: Tackling the depth/breadth tension in the AP US Government and Politics course. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 533-559.
- Pérez-Expósito, L. (2015, 2015/07/03). Citizenship education in Mexico: the depoliticisation of adolescence through secondary school. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3), 225-257.
- Schwab, J. J. (1964). Structure of the disciplines: Meanings and significances. In G. W. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 6-30). Chicago: Rand McNally.
- SEP (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria MEPEO. México: autor.
- SEMS (2013). Antecedentes históricos SEMS: autor.
- SEMS (2020). Revisión del marco curricular SEMS 2020: autor.
- Somuano, M. y Nieto, F. (2017). Ciudadanía en México ¿ciudadanía activa? INE-COLMEX.
- Taba, H. (1945). General techniques of curriculum planning. In N. B. Henry (Ed.), *American education in the postwar period. 45th yearbook*, National Society for the Study of Education (Vol. 1, pp. 80-115). Chicago: University of Chicago Press.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?: educating our children for the common good*. Teachers College Press.