



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Tesina
Que se presenta para obtener el título de
Licenciado en Sociología

“LA NUEVA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN EL NIVEL MEDIO BÁSICO”

Eudaldo Rivas Gómez
No. de cuenta 0-7723434-8

ASESOR: VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ SÁNCHEZ

México, D.F, a octubre de 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

	Pag.
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1 INTRODUCCIÓN	6
1.2 EL PROBLEMA A INVESTIGAR	6
1.3 HIPÓTESIS	10
1.4 JUSTIFICACIÓN	10
1.5 METODOLOGÍA	14
2 MARCO TEÓRICO	16
2.1 LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN	16
2.1.1. El proceso de Globalización en México.	16
2.1.2. El Neoliberalismo Económico.	18
2.1.3. Neoliberalismo y Educación en México	20
2.2 LA REFORMA EDUCATIVA 1989-1994	24
2.3 LA PROPUESTA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA SECUNDARIA	28
2.3.1 Antecedentes del plan de estudios.	29
2.3.2 Propósitos del plan de estudios	30
2.3.3 Prioridades del plan de estudios.	30
2.4 LOS VALORES EN EL MARCO DE LA SOCIOLOGÍA	33
2.4.1. Definición de Sociología	33
2.4.2. La Sociología como ciencia libre de valores	35
2.5 LOS VALORES EN EL MARCO DE LA FILOSOFÍA	36
2.5.1 Ética, Moral y Valores. Conceptos básicos.	38
2.6 LA EDUCACIÓN EN VALORES	43
3 DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES	47
3.1 La educación mexicana en el siglo XIX	47
3.2 La educación cívica en la escuela	48
3.3 Del civismo a la ética. Época actual	50
3.4 La formación cívica y ética en la secundaria	51
4 ESTUDIO DE CASO	59
4.1 Introducción	59
4.2 Características de los estudiantes entrevistados.	60
4.3 Análisis de respuestas.	61

1. Los estudiantes y sus familias de origen

P 61

Cuadro 1: Tipo de cohabitación de los jóvenes con sus padres.

Cuadro 2: Distribución de las actividades familiares en los miembros del hogar de los estudiantes.

Cuadro 3: Distribución de la toma de decisiones familiares en los miembros del hogar de los estudiantes.

Cuadro 4: Autonomía y/o prohibición en las familias sobre actividades de los estudiantes.

Cuadro 5: Actitudes de los padres de los estudiantes cuando realizan algo bueno o correcto.

Cuadro 6: Porcentaje con quién los estudiantes platican sus problemas.

Cuadro 7: Temas y frecuencia con que los estudiantes platican en familia.

Cuadro 8: Lo que más le gusta a los estudiantes de su familia.

2. Los estudiantes y la escuela

P 64

Cuadro 9: Persona que sostiene económicamente los estudios de los jóvenes.

Cuadro 10: Para qué les gustaría continuar estudiando.

Cuadro 11 Nivel de estudios que piensan alcanzar.

3. Los estudiantes y las creencias y prácticas religiosas

P 65

Cuadro 12: Cómo se consideran los estudiantes en materia de religión.

Cuadro 13: Temas en los cuales los jóvenes creen.

Cuadro 14: Influencia de las creencias religiosas de los estudiantes sobre otros ámbitos.

4. Consumos y prácticas culturales de los estudiantes

P 66

Cuadro 15: Acceso de los estudiantes a aparatos y vehículos en su casa.

Cuadro 16: Horas promedio que los estudiantes dedican a diversas actividades en días regulares y días de descanso.

Cuadro 17: Con quien pasan más frecuentemente los estudiantes su tiempo libre.

Cuadro 18: Tipo de música que más les gusta a los jóvenes.

Cuadro 19: Lugares donde los estudiantes se reúnen con sus amigos.

Cuadro 20: Temas de conversación con los amigos.

Cuadro 21: Aspectos que consideran importantes para tomar decisiones.

5. Noviazgo

P 69

Cuadro 23: Si han estado enamorados.

Cuadro 24: Temas y frecuencia con que los jóvenes platican con su novio(a).

Cuadro 25: Lo que se permite en el noviazgo según los estudiantes.

Cuadro 26: Lo que buscan los estudiantes en el noviazgo.

Cuadro 27: Aspectos que valoran más los jóvenes en una mujer.

Cuadro 28: Aspectos que valoran más los jóvenes en un hombre.

6. Sexualidad

P 72

Cuadro 29: Condición del conocimiento de los jóvenes sobre métodos anticonceptivos.

Cuadro 30: Condición del conocimiento de los estudiantes sobre métodos de protección contra ITS y VIH-Sida.

Cuadro 31: Métodos para prevenir enfermedades de transmisión sexual.

7. Participación social

P 72

Cuadro 32: Razones de los familiares para votar.

Cuadro 33: Razones de los familiares para no votar.

Cuadro 34: Actividades en que los estudiantes estarían dispuestos a participar.

Cuadro 35: Lugares y personas de donde los estudiantes aprendieron lo más importante sobre diversos temas.

Cuadro 36: En dónde se informan los estudiantes de lo que acontece en su estado y en su país.

Cuadro 37: Grado de confianza de los jóvenes en los medios de comunicación.

Cuadro 38: Confianza de los jóvenes en diversas instituciones.

Cuadro 39: Grado de confianza de los estudiantes en diversos personajes.

Cuadro 40: Definición de las características que los estudiantes hacen sobre ellos mismos.

Cuadro 41: Los problemas más graves del país según los jóvenes.

Cuadro 42: Lo que más les gusta del país a los jóvenes.

8. Percepciones y Valores

P 77

Cuadro 43: Valoración de los estudiantes sobre su situación socioeconómica actual.

Cuadro 44: Valoración de los estudiantes sobre su situación actual en temas específicos en comparación con la generación de sus padres.

Cuadro 45: Jerarquización de las expectativas de los jóvenes México, 2000.

Cuadro 46: Qué tan felices se sienten los jóvenes.

5 CONCLUSIONES	79
6 RECOMENDACIONES	82
7 ANEXO (CUESTIONARIO)	86
8 BIBLIOGRAFÍA	98

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. INTRODUCCIÓN

En la presente tesina se pretende definir en el contexto de la globalización en México, las características de la incorporación de los nuevos programas de estudio de las asignaturas de Formación Cívica y Ética en la Secundaria.

En ese proceso, ha sido fundamental el conocimiento de las Políticas Educativas que se desprenden de la Reforma Educativa mexicana en 1989-1994, ello ha permitido entender el origen de la incorporación de las nuevas asignaturas de Formación Cívica y Ética, tema fundamental del presente análisis.

Igualmente, aquí se examinarán algunos enfoques teóricos y metodológicos útiles en la conceptualización sociológica y filosófica de la Formación Cívica y Ética. Este examen invita a identificar la crisis integral, específicamente moral, axiológica y teleológica, que hoy vive nuestra sociedad, como el resultado del abandono sistemático que la formación cívica-moral ha sufrido en las últimas dos décadas. Invita, asimismo, al análisis de los contenidos de las nuevas asignaturas de Formación Cívica y Ética en secundaria, y al conocimiento del impacto que tiene en los estudiantes de los planteles del nivel medio básico en el estado de Hidalgo.

1.2. El problema a investigar

En la Reforma Educativa de 1994 se plantea por primera vez la necesidad de enseñar el civismo desde la perspectiva de la ética. En ella se plantea la introducción de valores éticos que den nuevo sentido, a lo que había sido sólo transmisión de normas y leyes. A principios de 1999 ocurrió un hecho trascendente para la educación básica en México: La incorporación de la educación en valores al Plan de Estudios de Secundaria en sus tres años de estudio, con lo cual se atiende a un reclamo social planteado por diversos sectores de la sociedad mexicana. Esto se concretó con la incorporación de la asignatura de Formación Cívica y Ética (o educación en valores como también se la ha llamado) como parte de la enseñanza que recibirán los alumnos de entre 12 y 16 años que asisten al nivel de secundaria y que sustituye a la materia de Civismo que se impartió desde 1974 hasta el periodo escolar 1998-1999.

Uno de los principales argumentos que posibilitaron dicha sustitución, fueron los de contribuir a la formación de nuevos ciudadanos como personas con capacidad para decidir con autonomía, con valores de carácter universal acordes con las características del México contemporáneo. Este reto significó en principio, el debate acerca de cuáles serían los criterios para elegir los contenidos de la enseñanza de esta nueva asignatura y, sobre todo, cuál era el motor principal que justificaba la transformación del Civismo por el de Formación Cívica y Ética en el programa curricular del nivel de secundaria. En ese contexto, parte de esa transformación se debe a la cada vez más grande preocupación de la sociedad mexicana por la llamada “crisis de valores”, que

podemos entender extrapolando analógicamente lo que señala María Isabel Morategui “Esta ruina del saber mítico no es sino la pérdida de la fe en los mitos que provoca una quiebra en la conciencia colectiva, (una crisis de valores, como se llama hoy), que coincidirá, por otra parte, con la agonía de la polis,(...) Esto supone el fin de la educación tradicional griega con toda su eficacia, porque ésta pierde el sustrato firme que le proporcionan los mitos (...) (Morategui.2003;51).

La anterior asignatura de Civismo, enfatizaba en sus contenidos, el conocimiento sobre la organización del Estado, el cumplimiento de las leyes y el sentido de la identidad nacional. En cambio la nueva asignatura da prioridad al ser humano en sus diferentes facetas como individuo y como ser social, en el que la formación ética da la posibilidad a los estudiantes de mejorar su actuación cotidiana con los valores y principios que se les proponen. Así, asumiendo su papel histórico, la educación en nuestro país retoma su carácter “formativo” al introducir la perspectiva de los valores y la ética, a partir de los cuales se plantean objetivos dirigidos a la formación integral de los jóvenes mexicanos.

Sin embargo, es aquí donde radica el principio del debate de finales de la década anterior con la nueva asignatura: ¿Cuáles deben ser los contenidos de esta nueva asignatura sin que choquen con una concepción tradicional autoritaria y normativista para lograr un punto de vista más abierto histórico-social y dialéctico-reflexivo?

En general se han dado tantas respuestas a esta interrogante, así como también han surgido innumerables propuestas que conllevan el análisis crítico de la realidad del alumno, pero también de la de los docentes y de la sociedad mexicana en su conjunto. Sin embargo, no se pretende en este proyecto de tesina discutir sobre lo ya debatido, sino más bien conocer, de un lado, la tendencia novedosa, y positiva, de la enseñanza de la Formación Cívica y Ética de la educación secundaria y, de otro lado, las respuestas de los involucrados en la educación, los alumnos, en algo tan delicado y trascendente como lo es la educación ética.

Y se dice precisamente así, ética. No se dice moral. Esta es una precisión muy importante, porque mientras la ética, como parte de la Filosofía, estudia el deber ser de los hechos humanos, la moral estudia el hecho humano en sí desde perspectivas particulares. De otro modo: La ética es el estudio del comportamiento humano en general, mientras que la moral tiene connotaciones culturales relacionadas directamente con las religiones, los usos y costumbres de los pueblos. Pero hay que recordar que el laicismo dentro de la tradición mexicana consiste en mantenerse ajeno a cualquier doctrina religiosa, al mismo tiempo que las respeta a todas.

Para ser consecuentes con esta idea, habrá que intentar reconocer que la verdadera motivación para introducir esta nueva asignatura a los planes y programas de estudio en el nivel de secundaria, es porque el gobierno y la sociedad mexicana misma, vislumbran la enorme crisis social que ya evidentemente no es sólo de carácter económico.

El factor que pretende justificar este repentino interés educativo oficial por la ética y los valores, es sin duda alguna la crisis, ahora específicamente, moral que padece nuestra sociedad, caracterizada entre otras cosas por la pérdida de los valores "tradicionales" y por la primacía y exaltación de los antivalores, por la falta de compromiso social, por la valoración exacerbada de lo material sobre lo humano y lo espiritual, por la ausencia de valores morales positivos en el quehacer político y la doble moral en los diversos ámbitos de la sociedad.

Por supuesto, que no es tarde para introducir este importante aspecto en la formación integral de los jóvenes mexicanos, tampoco lo es para reconocer que la crisis social, ya recurrente y crónica, que vivimos en nuestro país, desde la década de los 80's, no es solamente económica (como se sostenía desde el discurso oficial) sino integral, particularmente moral y que sólo desde la Filosofía, especialmente desde la ética, podremos hacer un análisis crítico y serio del origen, desarrollo y consecuencias de la crisis mexicana que nos agobia, así como de vislumbrar el camino educativo para una nueva Formación Cívico-Moral, que sin dejar de estar al ritmo de los tiempos, no olvide la rica tradición de los valores humanos que nuestra historia y la historia del hombre han generado.

Sin embargo la política que sustenta este nuevo proyecto obedece a políticas globales de organización mundial, las cuales influyen en las políticas internas del país en especial en la educación. No es fortuita la aparición de la ética en el currículo de la escuela secundaria sino consecuencia de una política global y neoliberal que replantea un nuevo contenido y enfoque de las asignaturas, así como su propósito educativo en el ámbito nacional, el cual aspira hasta cierto punto a resarcir las consecuencias del neoliberalismo que ha creado un modelo de individuo centrado en sí mismo, es decir individualista, apto para el consumo y la competitividad.

Por tal motivo, será necesario en este proyecto de investigación analizar las políticas educativas que motivaron la reestructuración de la asignatura de Civismo y el estudio de sus contenidos programáticos, a fin de poder entender los objetivos y enfoques, a partir de los cuales se introduce la ética en la educación básica, particularmente la secundaria, y dar testimonio de su vialidad y congruencia con las necesidades actuales de la sociedad.

Siendo congruentes con lo pretendido aquí, podemos decir que la educación cívica y ética, por si misma, no podrá revertir la situación de crisis de valores de nuestra sociedad, porque no se puede cambiar a través de la educación un problema que existe en la naturaleza y en la entraña misma del sistema y de la estructura social. Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que la educación puede convertirse, y en muchos casos lo es, en uno de los caminos para lograr la transformación social. No obstante, una asignatura por más bien pensada diseñada y realizada, con los mejores materiales y contenidos, con los mejores maestros y autoridades –que no es el caso por supuesto– no puede cambiar, ni acabar con los vicios morales y cívicos engendrados a lo largo de nuestra historia y particularmente en los últimos 20 años.

A pesar de que la reforma educativa 1989-1994 incluye las nuevas asignaturas de Formación Cívica y Ética no se llegan a tocar temas tan importantes como el de la moral y su relación con la política. Se negaron a poner el nombre correcto a la asignatura que debiera ser el de Formación Moral-Cívica y Ética, por temor a la relación que de suyo se hace de la palabra moral con la religión, particularmente con la cristiana, ignorando que existen morales religiosas y laicas y que es necesario acabar con esas confusiones conceptuales y afrontar la realidad histórica de nuestra moral, determinada por la religión, para poder acceder a una nueva moral cualitativamente superior y no necesariamente religiosa. No se puede, sólo confiar en que el maestro, en su trabajo cotidiano siempre vaya más allá del programa y del libro. Por el contrario, el maestro requiere de una permanente, seria y profesional capacitación y actualización, sobre todo en materias novedosas, con elementos nuevos, a los que de común no tienen acceso los profesores y la sociedad en general, me refiero a la reflexión ética en torno al comportamiento moral del hombre en una sociedad.

En el presente trabajo se hará una reflexión de los tópicos y categorías de la Ética, tales como la delimitación conceptual los valores, entre ética y moral y la política nacional e internacional.

La enseñanza de la Filosofía no es algo común y cotidiano en la educación en general y mucho menos en la educación media básica, a pesar de que existe una necesidad histórica de ella. Esta subestimación u olvido le ha dado a la educación un perfil y una función más bien pragmática y utilitaria que al propio tiempo nos ha llevado a una educación deshumanizada y todo esto, ha contribuido a la crisis integral (fundamentalmente axiológica, cívica y moral) que hoy padecemos.

La existencia de esta crisis, obliga hoy día a volver los ojos a la reflexión sociológica y filosófica como un elemento indispensable para la comprensión, de las causas originarias, del desarrollo y de las determinaciones del hombre y de su mundo. La historia de la humanidad nos avala, revisemos todas las épocas críticas del devenir humano y veremos que cada vez que se generó una crisis profunda, los hombres acudieron a la revisión y a la búsqueda de sí mismos, al análisis de las diversas circunstancias de hombre y del mundo, para tratar de entender la crisis, para superarla y para dar el brinco dialéctico hacia el futuro.

La necesidad de la Filosofía, no necesariamente entendida como un quehacer esencialmente especulativo, al margen de la realidad, se torna una exigencia no sólo por la crisis de referencia, sino porque aunque tarde, en los últimos años se ha reconocido la importancia de la Formación Cívico-Moral en la Secundaria, al introducir la asignatura: "Formación Cívica y Ética" y darle, aunque de manera aislada, una gran importancia a la "educación en valores".

La Ética es la ciencia filosófica que tiene como objeto de estudio el origen, desarrollo, determinaciones y fines del comportamiento humano en relación directa con el conjunto de normas y códigos que al interiorizarlos, lo guían y lo orientan dentro de una sociedad dada.

Así pues, introducimos al campo de la Ética y discutir y dilucidar estas concepciones desde la sociología y sus propuestas teóricas, metodológicas y prácticas, resulta ser trascendente y de la mayor importancia en nuestros días y en nuestra sociedad, ya que de no hacerlo, nuestra crisis social se puede agravar aun más.

1.3. HIPÓTESIS:

De la observación de nuestro objeto de estudio formulamos las siguientes hipótesis:

La incorporación de los nuevos Programas de Estudio de las Asignaturas de Formación Cívica y Ética, en la Escuela del Nivel Medio Básico, obedece a una crisis de valores éticos y morales como producto de los procesos actuales de globalización económica y a las políticas neoliberales implementadas en México hace poco más de dos décadas.

El desarrollo de los contenidos temáticos de Formación Cívica y Ética promueve el fomento de actitudes y la toma de decisiones en los alumnos sustentadas en los valores individuales y sociales, que consagran nuestra Constitución, particularmente los del artículo tercero. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida, son valores que los alumnos hacen suyos y se manifiestan en sus actos y opiniones de su participación ciudadana y en su convivencia familiar, lo que permite consolidar en los educandos una real formación integral.

La percepción del impacto en la Formación Cívica y Ética de los estudiantes es positiva para los propios estudiantes y sus profesores

1.4. JUSTIFICACIÓN

El estudio del tema es oportuno debido a que se hace en el momento en que se lleva a cabo por primera vez en la educación media básica, la aplicación del programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el ciclo escolar 1999-2000, por lo que representa un avance en el terreno de la educación concebida como integral.

La presente investigación proporcionará información que podrá ser consultada tanto por docentes, que imparten o impartirán la asignatura de Formación Ética y Cívica, como por todos aquellos que quieran tener un primer acercamiento con los caracteres de la Formación Ética que ya es parte del currículo de la escuela secundaria. Así como la revisión y el análisis que se hará a todo el proyecto educativo.

La presente investigación mostrará elementos que permiten entender la inclusión de la ética en el currículo de la escuela media básica, su relación con la formación cívica así como que su proyección, que coincide con algunas funciones sociales, como las de preparar al individuo para el trabajo, para la

vida pública, es decir, para asumirse como ciudadano, para su desarrollo como ser humano, integrarlo a la sociedad civil y finalmente para establecer, mantener y revitalizar la conciencia nacional entre los alumnos. La Formación Cívica y Ética ofrece una recuperación e interpretación de los valores básicos de nuestra cultura, aunque esta se da principalmente a través de la familia y tenga la influencia directa o indirecta de las instituciones de mayor poder, los estados, las iglesias y por supuesto las escuelas.

Preparar a los individuos para el trabajo desde la escuela ha sido preocupación manifiesta de los distintos regímenes y gobiernos en México, en razón de los sistemas de valores, normas y modelos de comportamiento social, la competencia mundial de los mercados y la ideología que se pretende insertar o mantener en las generaciones de jóvenes. De ahí que algunos estudiosos de la función social escolar la vean como reproductora de la cultura donde se desarrolla, de los intereses económicos del Estado o del control social de las clases dominantes.

Lo que observamos, subjetivamente, es un retorno de los valores, incluso un nuevo interés religioso en algunos espacios de la cultura. Cabe la posibilidad de que ante la conciencia del sentimiento de muerte de las culturas, nuestras sociedades saquen sus sistemas de defensa, el último, el de los valores más elementales. Además de los fenómenos sociales contra-coloniales y complejos, en el campo del pensamiento o a la crisis de la modernidad.

En la escuela, aunque es conocido que los valores se transfieren a través del currículum real y también por medio del currículum oculto (tanto en materias específicas, como en el llamado currículum transversal), es en el currículo real en el que se plantea explícitamente la enseñanza de los valores y donde avocaremos nuestro estudio. Veremos cómo se han desarrollado históricamente los contenidos sobre civismo en la historia de la educación desde el México Independiente, para detectar con claridad el momento de emergencia de un currículum de valores.

A través de la historia, sobre todo la historia moderna, en México la educación escolar ha ocupado el papel de formar la "conciencia nacional" de los estudiantes. Por supuesto, para insertarlos en la ideología dominante, generalmente conservadora o liberal, más que en el ámbito de la educación y la cultura.

El currículum en la escuela oficial ha cumplido una función muy importante en sentido político: La de alimentar el sentido de pertenencia a una cultura con una historia común y en una tierra compartida; lo mismo para los nacidos aquí, como para los recién llegados, como se hace actualmente en los Estados Unidos de Norteamérica en cuanto a utilizar como requisitos estos conocimientos para aceptar a los inmigrantes como ciudadanos norteamericanos.

Es más o menos claro que la educación en valores a través del currículum puede construirse a través de materias, que se puede usar para reproducir los valores dominantes o para la crítica de los mismos; que se puede utilizar para

apaciguar los miedos sociales ante el rompimiento de los esquemas y sistemas de valores de la modernidad. Lo importante es, pues, que la educación en valores no es en sí mejor ni peor, sino que hay que estar atentos a los usos de la misma. En otras palabras: ¿Será que nuestra cultura saca su sistema tradicional de valores porque se sienten morir, o es que nuestras culturas están más sanas que nunca y somos capaces de explicitar nuestros valores ante el intercambio multicultural?

Comprender en un mundo globalizado otra cultura y sus valores no nos obliga a estar de acuerdo con ellos. Este reconocimiento del otro y de su cultura como diferente, es punto de partida de cualquier tipo de argumentación moral y de la educación que se imparta en las escuelas oficiales, que busque dar razones y motivos de su propio actuar y juzgar, los cuales puedan ser a la vez comprendidos por otros que piensen diferente.

Al igual que en la polis griega, la condición de ciudadano moderno constituye la base de posibilidad del disfrute de los derechos. Sin embargo, la *ciudadanía* se ha vuelto abstracta: Es la ley la que coloca al sujeto en la posibilidad de participar, no su propia existencia. Así, mientras que en la polis griega tener una determinada identidad, familia, patrimonio y creencias era condición para ser ciudadano y, dado esto, no se tenía más remedio que participar en la política de la ciudad, el ciudadano moderno, en tanto que sujeto de derechos, obtiene de la ley, la garantía de que no se verá afectado (ni por sus conciudadanos, ni por extraños) en el disfrute de su identidad, familia, patrimonio o creencias, si es que se encuentra en posesión legítima de estos bienes; así como tampoco se verá apremiado a la participación política, si su deseo es abstenerse, lo cual ocurre frecuente y masivamente en nuestro tiempo.

No obstante estas particularidades históricas y conceptuales, es posible reconocer la existencia de tres principios fundamentales de la práctica de la democracia y por tanto de su educación, en función de los cuales esta ha representado un valor, una práctica social valiosa en la cultura occidental, sea que se trate de la antigua polis griega o del estado-nación moderno. Esos principios son:

Todo individuo se encuentra inevitablemente inmerso en una comunidad, no sólo en el sentido de que necesita de ella, sino que es ella. Existe a través de ella.

La vida colectiva potencia y enriquece la calidad de vida, las inclinaciones, preferencias, expectativas e intereses (desde cognoscitivos y afectivos hasta económicos) de todos los individuos y da lugar a realidades nuevas y valiosas.

Todo individuo debe encontrar, en las interacciones con los otros, la realización de las propias necesidades, expectativas e intereses.

El significativo ciudadano, al igual que el de democracia, se refieren al sujeto que se trasciende a sí mismo y se conecta con los otros en una nueva forma de existencia: La comunidad. Ambos conceptos nos hablan de la proyección

desde el sujeto hacia algo que no es él mismo y que lo hace ser de otro modo, y esto nos introduce en el tema de la dimensión ética de la práctica de la democracia y su consiguiente educación. Distintas épocas y tradiciones de pensamiento han formulado respuestas diferentes acerca de las finalidades, el ¿Para qué?; es decir, de los *valores* que se realizan en este trascender y dar lugar a algo nuevo.

El incumplimiento de las promesas de la modernidad, el deterioro de la calidad de vida de un número cada vez mayor de hombres y mujeres en el mundo, la crítica radical del carácter mítico de los fundamentos y de las esperanzas, generarán un desencanto y un pesimismo que cada día parece cobrar mayor presencia entre nuestros estudiantes, y que, ante la falta de perspectiva, reivindica como valores máximos la realización individual, el placer y la comodidad. Para el individuo moderno, sólo resulta importante no estar sujeto o comprometido a nada que contravenga su interés; se trata sólo de estar bien y disfrutarlo, desde la sensualidad y la sensoriedad, mientras dure.

Se ha venido imponiendo así, el síndrome cultural moderno aplicable a la pauta de conducta de hombres y mujeres, cuyas opiniones, criterios y sentimientos asumen un sistema de valores distinto de aquel que fue clave en el surgimiento de la sociedad industrial. El éxito económico, la racionalidad, la sujeción a la voluntad mayoritaria en la conducción de la vida colectiva, la idealización del progreso y el avance de la ciencia, han perdido importancia para estos nuevos ciudadanos que hoy prefieren subordinar el crecimiento económico a la protección del ambiente, que privilegian la realización personal frente al éxito económico o el imperio de la voluntad general.

La autoridad jerárquica, la centralización y la grandeza del Estado han caído bajo sospecha y han alcanzado el punto en que su eficiencia se vuelve menor y resultan menos aceptables. La nueva mentalidad refleja una disminución creciente de la importancia que se acredita a toda autoridad y una pérdida de la confianza en las instituciones burocráticas y jerárquicas típicas del estado moderno.

En estas condiciones, ¿Puede hablarse hoy día de democracia y de ciudadanía?, no será para referirse a los mismos valores abstractos: Estado de derecho, igualdad ante la ley, respeto a la voluntad mayoritaria que perdieron su sentido junto con la pérdida de eficacia de los grandes relatos de la modernidad, sino que habrá que concebir e impulsar otros que contemplen la heterogeneidad, la diversidad y la posibilidad de que los intereses y expectativas minoritarias (que nunca serán mayoritarias) puedan ser realizadas en la vida colectiva y en la ley; otros valores que sean garantía del respeto a la diferencia y del enriquecimiento de la vida colectiva a partir de ella, en la medida en que ésta de lugar a valores universales.

Partiendo de estas ideas, se debe formular desde la propuesta de educación en los valores el concepto de democracia, en el cual sólo son éticas las relaciones en la equidad entre los individuos, en las que se realice el principio de la universalidad, tanto en el sentido de universalidad del respeto mutuo, como de universalidad de la autonomía de las personas.

No se tratará, la propuesta de Formación Cívica y Ética en sus contenidos y propósito, sólo de una postura pragmática que postule una ética hecha de retazos negociados. No podemos aceptar la idea de que en la sociedad y menos en la educación que las ideas vayan detrás de los hechos, que se subordinen a ellos y, por tanto, no podemos aceptar que una ética de estos tiempos deba regir en función de pruebas objetivas de la eficiencia social de la conducta elegida, sino intentar regir la vida colectiva en función de un ideal de humanidad; ya que, con esto, efectivamente, estaríamos ante el fin de las utopías, de la existencia de un sentido en el hacer humano. Así que resulta muy importante reivindicar la necesidad de una ética que implique un mínimo de solidaridades humanas, más allá de la racionalidad instrumental.

La democracia debe garantizar un modo de la interacción social que signifique precisamente eso: Que para la totalidad de los miembros de la comunidad la democracia ha de significar *no-exclusión, no-discriminación, no-subordinación*, sino convivencia respetuosa de la diferencia.

Ahora bien, ¿Será legítimo aspirar a construir una ética desde la escuela en la que lo particular aparece como valioso sin caer en el relativismo? Parece claro que lo que impide a la ética de la modernidad tener alguna vigencia es precisamente su pretensión de valores únicos centrados en sí mismos, producto de la razón, que es este alejamiento de la historia real, de la efectiva convivencia humana.

1.5. METODOLOGÍA

La presente investigación en su primera parte será descriptiva, y en ella se presentarán las propiedades relevantes de la aparición de la ética en el currículo de la escuela secundaria, al mismo tiempo los diversos componentes que influyeron en el hecho tales como las políticas que le dieron origen.

Se estudiarán aquellos elementos que definen la relación de la ética con la educación y se señalarán también, las relaciones existentes con otros aspectos socioculturales como son los valores, la moral y la democracia.

Será una investigación documental en la que se consulten: libros, documentos oficiales, resultados de investigaciones sobre educación, los programas oficiales y libros de texto de las asignaturas: Civismo y Formación Cívica y Ética, revistas educativas y obras de diversos autores que tratan los temas relacionados con ética y educación.

Emplearemos el método que va del análisis general al particular, es decir el deductivo. Iremos del análisis de las políticas internacionales que influyen en la educación de nuestro país, así como de las estatales en materia educativa, hasta el análisis particular de los contenidos de los programas de las asignaturas y el análisis de la aparición de la Ética en el marco de la democracia en México.

En la segunda parte se hará referencia de experiencias vividas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la convivencia cotidiana de alumnos que reciben las asignaturas de Formación Cívica y Ética en tres escuelas secundarias ubicadas en la zona de la ciudad de Pachuca de Soto en el estado de Hidalgo, a través del diseño y la aplicación de encuestas para conocer la percepción que tienen los propios alumnos del impacto que tiene en su comportamiento, haber recibido clase de la asignatura de segundo grado de Formación Cívica y Ética, referente a los valores cívicos que en ella se imparte.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN

2.1.1. El proceso de Globalización en México.

En las últimas dos décadas, la globalización se nos ha presentado como un nuevo orden internacional en el que de manera "natural" se inscriben las naciones y sus ciudadanos. Se trata de relaciones complejas entre factores técnicos, económicos, políticos e ideológicos de un "capitalismo total que se hace presente como globalización y homogeneización del mundo y, por tanto, como totalización del mercado y de la privatización de todas las funciones públicas en nombre de la propiedad privada". De acuerdo con Giddens la globalización puede ser definida como "la intensificación de las relaciones sociales en escala mundial que ligan localidades distantes de tal manera que los acontecimientos de cada lugar son modelados por eventos que ocurren a muchas millas de distancia y viceversa".(Giner, 1996: p. 256).

La globalización es, pues, el proceso de expansión del capital¹ a escala mundial, difundido intensivamente bajo la lógica de concentración del mercado internacional. "El objetivo es alcanzar una mayor competitividad para insertarse ventajosamente en el mercado mundial."(Chomsky,1996;15). Asimismo, la globalización, se entiende como el resultado de políticas de integración económica y comercial combinadas con un uso intensivo de las telecomunicaciones, la transmisión instantánea de la información y usos estratégicos de la misma. Estos han sido patentes dentro de sus ámbitos directos de incidencia: Flujos financieros e inversiones, sistemas productivo y laboral así como circulación de mercancías, pero también en tanto eran procesos expansivos, en las esferas social, cultural y educativa.

"La internacionalización y globalización, hacen alusión a una realidad social que penetra cada vez más en las experiencias cotidianas de cada individuo: Sea en forma de entrelazamiento financieros internacionales y de crisis en el sistema monetario o en los contextos ecológicos del mundo, de coste social de un turismo en expansión mundial, de presión de movimientos globales de migraciones o de intensificación insospechada de la comunicación mundial."(Chomsky, 1996;36)

A principios de la década de los ochenta, México, al igual que en varios países de Latinoamérica, penetró en una severa crisis económica que hizo urgente la necesidad de conformar un nuevo ciclo de acumulación y de reestructurar el modelo de crecimiento bajo los siguientes objetivos: Vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento, iniciar cambios cualitativos en las estructuras económicas, políticas y sociales. Para ello, se impulsaron varias políticas: la reconversión industrial o modernización del aparato productivo, reestructurar el sector público o paraestatal, liberalizar el mercado nacional, equilibrar las finanzas nacionales, pagar puntualmente el servicio de deuda externa y

¹ Históricamente la expansión del capitalismo va de los siglos XVI al XIX, período en el que se transformo del colonialismo al imperialismo y a finales del siglo XX y principios del XXI, se identifica como integración mundial.

promover su reestructuración, ampliar facilidades para la inversión extranjera en todos los sectores de la economía, conformar un amplio sector de industrias maquiladoras y, por último, orientar la producción hacia la exportación.

Estas estrategias coinciden con las propuestas del fondo monetario internacional, expresadas a través de los convenios suscritos con el gobierno mexicano, al igual que coinciden con los intereses de las empresas transnacionales. Dichos objetivos y propuestas concretas se plantearon inicialmente desde el gobierno de Miguel de la Madrid en 1982 y se profundizaron en los dos sexenios que le siguieron. (Latapí, 1995: 68)

Sin embargo, ese proceso no ha dado solución a los graves problemas económicos y sociales de nuestro país. La nueva condición "globalizadora" de México, polarizó aun más a la sociedad en cuanto a nivel de vida, condiciones de salud, alimentación, educación, vivienda etc. Por su parte, el conocimiento científico, la cultura, el arte, el disfrute de los recursos tecnológicos y por supuesto la educación, sólo está al alcance de una minoría de mexicanos.

Esa polarización también se ha visto reflejada en la pérdida del control del gobierno mexicano sobre los flujos de capital y sobre las políticas migratorias, de trabajo y de bienestar. "Esta realidad nos coloca frente a un proceso amplio de características inéditas" (Noriega, 1996; 14). La crisis fue concebida como un síntoma precursor del fin de las naciones y del derrumbe de la soberanía, o bien como la matriz de estados integrados a la dinámica de la globalización. Fue señalada, también, como un proceso de transición que suponía la redefinición del concepto de gobernabilidad simultáneamente en términos nacionales y en el marco de los procesos regionales de integración.

A nivel mundial, las nuevas perspectivas globalizadoras señalaron lo delicado de la transición: la desaparición de la noción de sociedad, de una "estabilidad integradora y abarcadora", tal y como fue construida después de la Segunda Guerra Mundial por los países desarrollados así como la agravación y la multiplicación de fracturas entre grupos definidos no sólo con base en referentes socio-económicos, sino demográficos, religiosos, territoriales e incluso de valores.

Así, hemos visto cómo en México los cambios a favor de la globalización han impactado al sistema educativo. Conceptos como "las sociedades del conocimiento" o "el aprendizaje a lo largo de la vida", difundidos simultáneamente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, la UNESCO y la Unión Europea han incidido directamente en la reestructuración de los propósitos socialmente atribuidos a la educación y la escuela. Asimismo, dichos conceptos han alimentado una discusión, todavía inconclusa, sobre los modelos deseables de instituciones educativas. (Latapí, 1995: 68)

Sin embargo, la mayor discusión ha sido confrontada con el repunte de la demanda de acceso a la educación, ya que los esfuerzos gubernamentales han sido por lo general abocados a elevar los niveles de escolaridad de la población y, simultáneamente, a asegurar la calidad de los procesos de enseñanza e

investigación, conforme con la idea de que "distribuir mejor la inteligencia" es la mejor forma de garantizar el desarrollo nacional.

Para las escuelas como para las empresas, los criterios de legitimidad académica y los escenarios de proyección son hoy tanto internacionales como nacionales y regionales. Con la globalización, los establecimientos de educación por seguir dependiendo estrechamente de sus entornos inmediatos de inserción territorial, están "tensionados" entre requerimientos internacionales, nacionales y regionales no siempre fáciles de armonizar. Ello conlleva la aceptación o el rechazo de los procesos de aseguramiento de calidad e internacionalización y los esfuerzos, nulos o decididos, por formar individuos sociales con las aptitudes, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en culturas ajenas, no necesariamente nacionales.

En México, al igual que en muchos países de América Latina, la globalización ha generado el malestar de amplios grupos sociales que ven sus expectativas individuales y colectivas desmentidas por los procesos de integración regional se han traducido en la presente década en una profunda crisis de identidad tanto social como cultural. Sin embargo, algunos de esos grupos han asignado a los sistemas de educación un papel relevante en la difusión de viejos y nuevos valores. Por ejemplo, se han rediseñado y desarrollado programas de educación cívica y moral, fundamentados en la promoción de una ética de tolerancia, solidaridad, respecto a la alteridad, promoción de la democracia y preservación del medio ambiente etc. Y que serán tema de discusión a lo largo de este trabajo.

2.1.2. El Neoliberalismo Económico.

Es importante señalar la influencia del neoliberalismo como parte de la política económica mexicana actual y que, sin duda, ha sido el principal causante de las reformas políticas y sociales, entre ellas las dadas en la parte educativa.

El liberalismo económico hace referencia a la teoría de Adam Smith, en el siglo XVIII, quien sostiene que el mercado debe ser libre y competitivo. El mercado se define por la conjunción de la oferta y la demanda.

"...como cualquier individuo pone todo su empeño en emplear su capital en sostener la industria doméstica, y dirigida a la consecución del producto que rinde más valor, resulta que cada uno de ellos colabora de una manera necesaria en la obtención del ingreso anual máximo para la sociedad. Ninguno se propone, por lo general, promover el interés público, ni sabe hasta qué punto lo promueve... sólo piensa en su ganancia propia; pero...es conducido por una mano invisible a promover un fin que no entraba en sus intenciones."
"...al perseguir su propio interés, promueve el de la sociedad de una manera más efectiva que si esto entrara en sus designios." ("La riqueza de las naciones." FCE. México 1958. Pg.402):

No nos disponemos aquí a discutir cuáles son las condiciones históricas a partir de las que Smith propone aquella famosa "mano invisible". Sin embargo, el mencionado economista escocés (1723-1790), consideraba al trabajo como

fuelle de la riqueza, el comercio, libre de toda prohibición, la competencia elevada a la altura de un principio.

A mediados de la década del 70 del siglo pasado, el modelo desarrollista-consumista, luego de la crisis del petróleo, entra en un cuello de botella y se reducen las tasas de ganancias del capital. Como la esencia del capitalismo es aumentar, constantemente las tasas de ganancias, independientemente de los medios, se ha inventado un tipo de política económica subordinada al aumento de las tasas de ganancias: El neoliberalismo económico. (Bell, 1989: 31)

Paulatinamente, el triunfo del neoliberalismo económico se implementa, en primer lugar en Chile durante la dictadura de Pinochet, luego en Inglaterra con Margaret Thatcher y posteriormente en los EE.UU. con Ronald Reagan, hasta extenderse a casi todo el mundo.

Para Guevara Niebla en su análisis sobre el neoliberalismo económico, (Guevara, 1992: 45) lo más importante es la libre circulación del capital y para favorecer dicha medida se sostiene:

La apertura incontrolada de los mercados.

La desregulación o eliminación de toda norma para el capital extranjero

La privatización de las empresas estatales y de las instituciones que ofrecen servicios sociales (salud, educación, sistemas de jubilación, construcción de viviendas, etc), con la consiguiente reducción del rol del estado y de los gastos sociales

La lucha prioritaria contra la inflación

La flexibilidad en el plano laboral

Asimismo, el neoliberalismo requiere de un Estado que asegure:

Las condiciones de estabilidad económica y política

Un sistema jurídico bien constituido que favorezca las operaciones del capital transnacional

Una infraestructura física y humana necesaria para la acumulación del capital

Al respecto, hay que aclarar que los países desarrollados cumplen con dichas normativas de manera desigual y en tanto convenga a los mismos. De ahí, por ejemplo, que dichos países aplican políticas económicas proteccionistas, pero a su vez presionan para que los países en desarrollo no las lleven a cabo.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que el neoliberalismo es la estrategia política con la cual el capital monopólico y las burocracias políticas o elites gubernamentales de las grandes potencias se adaptan al contexto de la globalización y promueven una forma de inserción de las naciones, las comunidades y los individuos en ella y un modo particular de regulación mundial en su seno.

Así pues, el neoliberalismo considera que es posible un equilibrio perfecto en el mercado, donde éste se autorregula; además, también es posible la existencia de la voracidad de los grupos económicos dominantes y el desarrollo social en

el mismo espacio y sin contradicciones. Por lo tanto, la globalización implica "un neoliberalismo profundamente liberal en la circulación del capital financiero especulativo, medianamente liberal en los sistemas de producción y comercio, decididamente no liberal para la circulación de personas y totalmente antineoliberal en la vigencia de los derechos humanos que no garantizan en modo alguno"

Cabe señalar que el neoliberalismo no busca solo reducir el gasto social y comercializar programas que con anterioridad fueron responsabilidad de los gobiernos, impone además la apertura de las economías locales a las corporaciones transnacionales y la definición en todos los espacios de la vida social. Para muestra un botón: Existe injerencia abierta de organismos internacionales en la definición de las políticas educativas de los gobiernos nacionales a partir de la imposición de ajustes, recortes y estrategias "recomendadas" ampliamente por el FMI y el BM; hay un predominio de la ideología neoliberal que ha arrastrado a intelectuales y académicos que manifiestan conformidad a la supuesta falta de alternativas. Por lo tanto, se impone así en los distintos ámbitos de la sociedad, una visión unilateral del capital global, que no deja lugar a disidencias o críticas.

Otro ejemplo, totalmente ligado a las dos anteriores, es el establecimiento de acuerdos y tratados internacionales para fortalecer los bloques económicos, pero no sólo en lo comercial, pues si bien el TLC entre México, EE.UU. y Canadá trajo como consecuencia recortes al sector social, la privatización y una profundización en las asimetrías entre esos países, además puso de relieve que la educación sea vista como elemento del desarrollo económico y como un servicio sujeto a las reglas del comercio. Se trata de utilizar a la educación para producir capital humano y llenar las necesidades de los empresarios.

2.1.3. Neoliberalismo y Educación en México

Con la globalización neoliberal, a la educación ya no se le concibe como un derecho social, hoy es una inversión que debe ser rentable y debe adaptarse a las demandas del mercado:

"Es bastante deseable que todos los jóvenes, independientemente de la riqueza, de la religión o del color, o, también, del nivel social de sus propias familias, tengan la oportunidad de recibir tanta instrucción cuanto puedan asimilar, siempre que estén dispuestos a pagar por ella, sea en el presente, sea a costa de rendimientos superiores que percibirán en el futuro, gracias a la instrucción recibida." (Friedman, Milton & Friedman, Rose. "La tiranía del statu quo." Editorial Ariel. Barcelona. 1934. Pg. 188.).

En el neoliberalismo, se considera a la educación como una "empresa" que necesariamente debe demostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad. En esa perspectiva, para los gobiernos neoliberales la educación es el área con más gasto gubernamental y es un blanco potencial para la privatización

“No demorará mucho tiempo para que las personas se convenzan de que la solución está en despojar a la autoridad de sus poderes en el ámbito de la educación.” (Hayek, Friedrich. “Los fundamentos de la libertad.” Centro de Estudios sobre la libertad. Buenos Aires. 1982. Pg. 497.)

Asimismo, para el neoliberalismo la educación representa un mercado grande y de importancia central en la economía.

El neoliberalismo como tal, nació en Europa y en los Estados Unidos de América luego de la Segunda Guerra Mundial, en contra del estado intervencionista y de bienestar. Su texto de origen es el libro del austriaco Friedrich Hayek, “Camino de servidumbre”, escrito en 1944. Quienes también se adhieren luego son, entre otros, Milton Friedman, Ludwig von Mises, Karl Popper.

Hoy día, desde el punto de vista de la escuela, su concepto fundamental es el del financiamiento basado en la demanda, este es el sentido último de la descentralización del sistema educativo. (Cfr. Patrinos, Harry Anthony y Lakshmanan Ariasingam, David. “Descentralización de la educación. Financiamiento basado en la demanda”. Banco Mundial. Washington, D.C. Septiembre de 1998.)

Los textos arriba aludidos, pertenecen a una concepción teórica neoliberal, que concibe a educación formal fundamentalmente como un producto de mercado. Hay mercado cuando existe la conjunción entre oferta-demanda. Un producto vale no en tanto se lo ofrece, más bien en cuanto se lo demande. Por lo tanto, hay que incentivar una demanda adecuada.

Así, los padres tienen que tener la información adecuada para poder elegir las mejores escuelas para sus hijos. Y las elegirán a partir de su calidad. Pero para ello, le corresponde al Estado medir la calidad de las escuelas y brindar a los padres la pertinente información. En ese sentido, las escuelas de mejor calidad serán las más demandadas. Y, a mayor demanda, mayor cantidad de alumnos, y a mayor cantidad de alumnos mayores subsidios para las escuelas y mejores remuneraciones para sus docentes, etc.

Aunado a lo anterior, el modelo educativo que imponen el FMI y el BM en América Latina, implica (Guevara, 1992: 26):

La privatización de la educación pública.

La necesidad de mejorar la eficiencia, la calidad, la eficacia y la productividad de los sistemas educativos.

Flexibilizar la oferta educativa, cambiar el sistema de gestión de la educación y el perfil profesional del profesorado, reformando el currículo al eliminar aspectos humanistas por los puramente técnicos.

Introducir la competencia interna y desarrollar un sistema que tenga como base el esfuerzo individual como mecanismos que garanticen los servicios que se ofrecen.

Establecer mecanismos de control y de evaluación de la calidad de los servicios educativos.

Articular y subordinar las promociones educativas a las necesidades impuestas por el mercado laboral nacional e internacional.

Promover las contribuciones privadas a los costos educativos.

Flexibilizar las formas de contratación y las retribuciones salariales de los docentes, pero a la vez desarrollar sistemas sociales de evaluación.

Disminuir los gastos educativos estableciendo medidas de optimización de la gestión de los recursos para aumentar la eficiencia del sistema educativo.

Aumentar el número de alumnos por aula con tal de incrementar la productividad del profesorado y bajar costos en pago a nuevos maestros.

Contratación de personal no profesional para el desempeño de una labor que antes sólo debía ser realizada por personal docente calificado.

Orientación de modelos educativos dirigidos al consumo de tecnología importada.

Asimismo, con el TLC se identifican tendencias neoliberales que afectan a la educación pública en los tres países firmantes:

El aumento de cuotas que excluye de la educación a muchos jóvenes de pocos recursos económicos.

El uso de la educación a distancia como sustituto de una educación directa al alcance de todos.

Las becas crédito a los estudiantes que tienden a dejarlos endeudados cuando terminan la Universidad.

El reemplazo del financiamiento público a la educación con fondos privados y corporativos.

La promoción de vouchers para subsidiar la educación privada, mientras el subsidio a las universidades públicas se condiciona a requisitos de desempeño.

La disminución de los fondos para la educación.

Los exámenes estandarizados.

La violación permanente a los derechos laborales y sindicales de los trabajadores de la educación.

Las anteriores políticas implementadas con el Tratado de Libre Comercio con América del Norte han sido implementadas a escala tanto pública como institucional (Latapí, 1995: 89). La integración de México al bloque norteamericano sustentó la integración de nuevos tópicos en los discursos especializados y oficiales sobre educación. Implicó: El diseño de programas adecuados a las nuevas necesidades regionales e internacionales; situar al país en la órbita de interés de organismos macroregionales como los de la Unión Europea; la intervención de organismos especializados en asesorar el manejo de lo internacional en un escenario en el cual las instituciones públicas carecían de experiencia.

Considerando las características más relevantes del proceso de integración macroregional esbozados arriba, se considera pertinente para este trabajo señalar en cuáles aspectos la educación ha redefinido sus objetivos y propósitos. Tomando en cuenta los rasgos peculiares de la integración de nuestro país con Canadá y EE.UU. el principal objetivo de la firma del TLC era permitir a México comerciar en condiciones de reciprocidad en el interior del bloque que se quería formar.

Sin embargo, el sistema de educación mexicano fue confrontado de manera repentina y acelerada a los retos de una economía abierta y macroregionalmente integrada. Ante ello, aunque discursivamente se asumía formar recursos humanos más competitivos, las instituciones educativas, sobre todo públicas, procuraron esencialmente consolidarse pero lo hicieron en muchos casos apresuradamente y sin antecedentes ni experiencia.

Así, el TLCAN sirvió de argumento a las principales corrientes de oposición para hacer énfasis en el carácter vertical y excluyente del proyecto económico gubernamental y para cuestionar su pertinencia en tanto ruta de salida a las crisis que, desde los 80, golpeaban recurrentemente el país. También revivió la confrontación histórica entre los partidarios de preservar la soberanía, ante las amenazas expansionistas de su vecino del norte y los impulsores de una integración silenciosa que desde tiempo atrás, había hecho de Estados Unidos el principal socio comercial de México, tanto para exportaciones como importaciones.

A partir de la integración de México al TLC, surgió simultáneamente un nuevo escenario para la educación en México: Emergieron nuevas políticas (movilidad, acreditación), se reformularon programas (internacionalización) y legitimaron adicionalmente las acciones referentes al mejoramiento de la calidad. El Programa de Modernización Educativa 1989-1994 mencionó que "la integración mundial del desarrollo impone un reto al sistema educativo y exige la formación de mexicanos que sepan aprovechar los avances científicos y tecnológicos e integrarlos a su cultura." (Latapí, 1992: 13).

Igualmente, las referencias a la globalización y a sus repercusiones educativas fueron utilizadas retóricamente para corroborar la pertinencia de una política de cambio cuya necesidad estribaba en diagnósticos propios y no representaron en sí un escenario de cambio para la educación.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la indefinición con respecto a los retos institucionales, formativos y laborales que planteaba la integración de México en el bloque norteamericano y el enfoque casi exclusivo sobre el proceso de internacionalización, se repitieron: el apartado correspondiente a educación aludió a la globalización pero no precisó, en función de ésta, una agenda de políticas. "El principal objetivo de sus esfuerzos educativos es preparar a la gente para los trabajos de la oferta económica global". (Noriega,1996;37) Sólo enunció en términos generales que "La educación tiene hoy un gran valor estratégico para impulsar las transformaciones que el desarrollo del país exige, en un mundo cada vez más interdependiente, (PDE,1995-2000;127).

Una consecuencia de esa propuesta ha sido la necesidad de modificar los sistemas educativos, a fin de proveer de manera suficiente y adecuada los recursos humanos que esa modalidad de la industria requiere. Para ello, las políticas neoliberales en la educación indican ajustar el sistema educativo para dar respuesta a los requerimientos de la distribución internacional del trabajo.

Los componentes de la modernización educativa en México son:

El retiro del Estado federal de la educación mediante la descentralización administrativa y la federalización, el traslado del financiamiento, mantenimiento y equipamiento de las escuelas a los Estados y Municipios.

La privatización de la educación básica mediante la política de gratuidad con costos compartidos, y para la educación superior mediante la recuperación plena de los costos educativos con el alza de las cuotas y canalizando la demanda a los servicios particulares.

La atención a la población marginal mediante programas compensatorios.

Marginación de los sindicatos en la toma de decisiones.

En la educación superior se margina completamente a los sindicatos universitarios de la negociación salarial al no participar en la política de estímulos al personal académico y administrativo.

Una explícita vinculación entre el sistema productivo y el educativo en la educación básica y en los niveles superiores encauzando la demanda estudiantil hacia carreras técnicas y mediante la creación de las Universidades Tecnológicas.

Destaca el énfasis que se hace sobre la calidad de la educación más que en la cobertura educativa².

2.2. LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO 1989 – 1994

Iniciamos el tema de la reforma educativa con una reflexión acerca del papel del gobierno mexicano en la educación: El cual ha sido considerado tradicionalmente uno de los factores que posibilitan una mayor igualdad de oportunidades entre los individuos y un mayor bienestar para la sociedad. Ambos aspectos se reflejan en mejores posibilidades de desarrollo tanto en la economía como, incluso, en la política. No es una casualidad que los gobiernos en el mundo moderno se hayan planteado la puesta en marcha de sistemas educativos propios y se hayan atribuido, como una de sus principales responsabilidades, la función educativa. Es necesario además reconocer el carácter de bien público que tiene la educación, cuando menos en sus primeros niveles. Esto tiene que llevar a aceptar que cuando el desarrollo económico y social está en proceso, es virtualmente imposible que la población de un país, por sí sola, se provea de educación elemental.

El significado de lo anterior es fundamental: Si existen capas de la población que se quedan sin educación, a la larga pierde todo el sistema social. Por otra parte, no es posible encontrar ningún caso -entre los países que han alcanzado grados significativos de desarrollo- en el cual la provisión pública de bienes educativos no haya jugado un papel central, al menos en lo que se refiere a la construcción de un sistema educativo. De hecho, la provisión pública de servicios educativos ha sido el resultado del reconocimiento de una responsabilidad del gobierno, ya que no era posible esperar a que los agentes

² Esta idea aparece en la mayoría de los foros nacionales e internacionales, tanto académicos como oficiales, consolidándose como un "concepto estelar" del discurso sobre las políticas educativas contemporáneas. Contrasta con los conceptos de obligatoriedad y gratuidad, estelares en los siglos XVIII y XIX, mientras que en el siglo XX y XXI son los de calidad, equidad, participación y eficiencia. Desde el año 1982 la política educativa del Estado mexicano ha reorientado la educación en ese sentido antes expuesto de modernización.

privados los generaran por sí mismos. Es entonces pertinente recordar la dimensión pública que llega a representar la educación cuando se trata de analizar el caso de las políticas educativas en México.

Con base en el señalamiento anterior, podemos decir que el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 plantea de manera prioritaria el logro de un sistema educativo de mayor calidad y lo asocia directamente con las modificaciones del mundo contemporáneo, traducidas en la interacción de mercados y el dinamismo del conocimiento y la productividad.

Aunque de antemano dicho Programa menciona el sitio principal que ocupa la calidad, no deja de señalarse el compromiso de asegurar que se satisfaga la demanda educativa. Al exponer los retos del sistema educativo, establece como el primero de ellos el reto de la descentralización -donde se comenta la necesidad de haber centralizado la tarea de crear un sistema nacional de educación y la importancia, actualmente, de descentralizarlo para ganar en eficiencia. Los dos siguientes retos se refieren a la satisfacción de la demanda educativa: el reto del rezago educativo consiste en atacar el analfabetismo y el analfabetismo funcional, que aún persisten, además de la educación básica que falte por cubrir en zonas apartadas o desprovistas de ella; el reto demográfico toma en consideración las necesidades de la demanda a la luz de los aspectos regionales y de los cambios de nuestra población, la cual tenderá a ser menos joven en el futuro y requerirá de un apoyo en la oferta de niveles educativos como el medio y el superior. Este último reto reconoce la necesidad de fortalecer la universalidad y la eficiencia de la primaria.

El programa de modernización educativa asume, por otra parte, la necesidad de responder al cambio estructural que supondrá proveer de educación a todos los niveles a una cantidad considerable de ciudades medias (ello en consecuencia con la descentralización) y que también va a reflejarse en las tendencias que han registrado las dimensiones de los sectores primario, secundario y terciario; se prevé la importancia de apoyar sistemas no formales de capacitación para el trabajo y de mejorar, para fines del avance científico y técnico, la eficiencia y la calidad de la educación superior; finalmente, al tocar el tema de la inversión educativa se asienta que en todo el orbe los sistemas educativos deben garantizar la calidad de los servicios buscando eficiencia en el trabajo y por lo tanto, aumentando la productividad.

Un vistazo al programa de modernización educativa, evidencia un diagnóstico integral acerca del problema que le ocupaba. Sería difícil afirmar que la estrategia general careció de dirección, pero sí podemos decir que pretendió incidir en puntos inconexos de la cuestión educativa y perdió continuidad con las políticas de administraciones que la antecedieron. Es particularmente complejo juzgar un programa que actualmente sigue siendo aplicado y tampoco es posible decir que no identifica temas-clave como la calidad, la descentralización, la necesidad de atender los problemas de variación en la demanda. Con todo, la situación de inmovilidad que se percibe aún hoy en el sistema educativo en cuanto a la profundidad de los cambios requeridos, podría centrarse en los siguientes puntos: La administración "rema a contracorriente" en el sentido de haber enfrentado una situación política

delicada, por lo que concierne al magisterio organizado, y parte de una situación financiera que apenas, quizá, ha tocado fondo. Puede señalarse que no se han planteado los mecanismos específicos para instrumentar las soluciones sobre el buen diagnóstico que se tiene.

De esta breve revisión de la modernización educativa de las décadas anteriores, nos interesa analizar ahora las nuevas perspectivas de la educación cívica y ética en la educación secundaria; para ello, creo necesario hacer un mayor énfasis en este apartado de las repercusiones que ha tenido, en la educación básica, la reforma educativa iniciada hace dos sexenios en nuestro país.

Después de décadas de manejo centralizado de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), en mayo de 1992 el gobierno mexicano dio a conocer el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), por el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) transfiere a los gobiernos de los estados la responsabilidad, facultades y recursos para operar la educación de manera descentralizada. Este proceso, se dio en un amplio contexto de reforma del Estado y modernización de la gestión pública, por lo que el propósito era el de avanzar en la calidad de la educación. La reforma educativa fue legitimada a nivel nacional no sólo por dicha decisión político-administrativa (la firma del ANMEB entre la SEP, los gobernadores y el sindicato magisterial), sino también por una decisión político-legislativa (*Ley General de Educación* aprobada en 1993).

A partir de la firma del ANMEB, se aprecian cambios especialmente en términos de cobertura, acceso a la escuela, permanencia y eficiencia terminal tanto en la primaria como en la secundaria. Sin embargo, los cambios culturales que exige la transformación del sistema educativo se producen más lentamente. Podemos afirmar que hasta la actualidad, la reforma educativa no ha ido acompañada todavía de cambios significativos en la mentalidad y lógica de acción de los diferentes actores educativos como: Las burocracias gubernamentales y educativas, los gremios, las autoridades, los directivos escolares, supervisores, maestros y padres de familia. Sin embargo, la descentralización del sistema educativo continúa siendo una oportunidad para avanzar de manera significativa hacia una educación de calidad con equidad.

Como ya se indicó arriba, lo más conocido de la reforma educativa impulsada a principios de los noventa en México, es la descentralización, aunque no sea su único elemento, pues ella se enmarca en un proceso sistémico de transformación educativa que incluye, entre otros, una profunda reforma curricular y pedagógica, cambios en el financiamiento educativo, la presencia de la evaluación como mecanismo de mejoramiento de la calidad, programas compensatorios para contrarrestar desigualdades entre regiones, estados, escuelas y alumnos, la centralidad de la escuela como lugar en el cual acontece el aprendizaje, ampliación del calendario escolar, mejoramiento del profesorado mediante mecanismos como el de Carrera Magisterial o el Programa Nacional de Actualización de Maestros, entre los de mayor peso.

La puesta en práctica de la reforma educativa ha traído consigo una nueva gama de problemas, escenarios inéditos y heterogéneos, y una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas e incertidumbres que apenas comienzan a explorarse. Los procesos de cambio mencionados en México, como en cualquier otro país, ha implicado una redistribución de considerables recursos económicos, políticos y simbólicos entre diversos actores sociales, de manera tal que las tensiones y contradicciones entre éstos, muestran la multiplicidad de intereses, de perspectivas y de interpretaciones que están en juego, y que ocurren tanto a nivel del sistema educativo como a nivel de la escuela.

Hanson (1997), analista de las reformas educativas en América Latina afirma que

[...] la descentralización no se crea aprobando una ley. Por el contrario, debe ser construida superando una serie de desafíos tanto en el centro como en la periferia, por ejemplo, cambiando las conductas y actitudes establecidas durante largo tiempo, desarrollando nuevas habilidades, convenciendo a quienes están en el centro y disfrutan ejerciendo el poder de que lo entreguen a otros, permitiendo y a veces estimulando a las personas a asumir riesgos creativos, promoviendo y recompensando las iniciativas locales y manteniendo la continuidad de la reforma de descentralización aun cuando cambien los gobiernos.

2.3. LA PROPUESTA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA SECUNDARIA.

A principios de los años 70, los planes y programas de estudio de los tres niveles de educación básica, así como los libros de texto gratuitos, sólo habían tenido cambios parciales. Para inicios de los 90 mostraban deficiencias señaladas por los maestros, padres de familia, la comunidad científica y la propia SEP. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se decidió llevar a cabo la reforma integral de los contenidos y materiales educativos y la renovación total de los programas de estudio y libros de texto, con el propósito de elevar la calidad de la educación básica.

En el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 se expone claramente que la finalidad de la Educación Secundaria es ampliar y profundizar los contenidos de los niveles precedentes, con el propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para proseguir estudios en el siguiente nivel. Se establece también que tiene como compromiso responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los educandos con los valores nacionales.

Aludiendo a elementos contextuales para la presentación de la iniciativa de reforma constitucional, se afirma que "el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad nacional de primera importancia. Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva." (sep, 1993:9). Plan y programas de estudio 1993 para secundaria, México, 1993.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se fundamenta en los principios del Artículo 3ro Constitucional y en las disposiciones de la Ley General de Educación. Su propósito general es el de asegurar, para todos los mexicanos, la equidad, la pertenencia y la calidad de la educación.

El nuevo marco jurídico compromete al gobierno federal y a las autoridades educativas de las entidades federativas a realizar un importante esfuerzo para que todos tengan acceso a la educación secundaria. El incremento de oportunidades educativas deberá atender no sólo los servicios escolares en sus modalidades usuales, sino también formas diversas de educación a distancia, destinadas tanto a la población joven como a los adultos que aspiren a mejorar su formación básica.

La voluntad de incrementar la duración de la enseñanza obligatoria se fundamenta no sólo en su conveniencia para el país, sino también en su viabilidad. Se propuso en distintas ocasiones, durante los últimos 20 años el establecimiento de un ciclo escolar básico más prolongado, pero solo ahora se ha alcanzado el desarrollo del sistema educativo que hace posible que la

escolaridad de nueve grados sea una oportunidad real para la mayoría de la población.

2.3.1 Antecedentes del plan de estudios.

El nuevo plan y programas de estudios de la educación media básica que lo constituyen, son resultado de un largo proceso de consulta, diagnóstico y elaboración iniciado en 1989, en el cual fueron incluidos de manera conjunta los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Para este trabajo participaron, a través de distintos mecanismos, maestros y directivos escolares, padres de familia, centros de investigación, representantes de organismos sociales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. A inicios de 1989, y como trabajo previo a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se llevó a cabo una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, producto de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. En primer lugar, la Secretaría de Educación Pública inició la evaluación de planes y programas de estudio, considerando simultáneamente los niveles de educación primaria y secundaria. Como resultado se propuso, en 1990 planes y programas experimentales para ambos niveles, que fueron aplicados dentro del programa denominado "Prueba Operativa" en un número limitado de planteles, con objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación envió en 1991, para la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". El resultado que se produjo en torno a esa propuesta fue muy productivo, contribuyó notablemente a la precisión de las líneas centrales que deberían orientar la reforma.

En el transcurso de este proceso de consulta y discusión, se fue creando consenso en relación con dos cuestiones. Primero, reforzar, tanto en primaria como en secundaria, los conocimientos y habilidades de carácter básico, entre los cuales ocupan un primer plano los relacionados con el dominio del español, que se manifiesta en la capacidad de expresarse oralmente y por escrito con precisión y claridad y en la comprensión de la lectura; con la aplicación de las matemáticas al planteamiento y resolución de problemas; con el conocimiento de las ciencias, que debería reflejarse particularmente en actitudes adecuadas para la preservación de la salud y la protección del ambiente y con un conocimiento más amplio de la historia y de la geografía de México.

En segundo término, y en relación con la educación secundaria, hubo consenso en que uno de sus problemas organizativos más serios radica en la coexistencia de dos estructuras académicas distintas: Una por asignaturas y otra por áreas, reuniendo en estas últimas los conocimientos de Historia,

Geografía y Civismo dentro de la denominación de Ciencias Sociales y los de Física, Química y Biología en la de Ciencias Naturales.

De lo cual, se manifestó una opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes. Esto es resultado tanto de la organización de los temas de estudio como de la dificultad que ocasiona para el maestro la enseñanza de contenidos de muy diversos campos de conocimiento.

2.3.2 Propósitos del plan de estudios

El intención fundamental del plan de estudios, que se desprende del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, es el de elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, a través del fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Los contenidos propuestos integran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes seguir su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro de la escuela y a nivel social; dándole facilidades a su incorporación productiva al mundo del trabajo; coadyuvando a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y fomentando la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.

El nuevo plan tiene como intención establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la educación secundaria. Hasta ese momento existió una marcada separación entre ambos tipos educativos, la cual se manifestaba en las frecuentes dificultades académicas que se presentaban en el tránsito de uno a otro y en los insatisfactorios niveles de aprendizaje promedio que se obtienen en la escuela secundaria. Esta ruptura habrá de eliminarse con la educación básica de nueve grados.

2.3.3 Prioridades del plan de estudios.

Para consolidar y desarrollar la formación adquirida en la enseñanza primaria, se establecieron las siguientes prioridades en la organización del plan de estudios y en la distribución del tiempo de trabajo.

1ª Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias.

A las actividades relacionadas directamente con el lenguaje se dedicarán cinco horas de clase a la semana y se promoverá, además, que las diversas competencias lingüísticas se practiquen sistemáticamente en las demás asignaturas.

2ª Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas y las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y resolución de problemas de la actividad cotidiana y para entender y organizar información cuantitativa.

A esta asignatura se destinarán de manera específica cinco horas semanales y en las diversas asignaturas se propiciará la aplicación de las formas de razonamiento y de los recursos de las matemáticas.

3ª Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo. Para este propósito, en el plan de estudios se suprimen de manera definitiva los cursos integrados de Ciencias Naturales y se establecen dos cursos para el estudio de cada una de las disciplinas fundamentales del campo: la física, la química y la biología. Además, en el primer grado se incorpora un curso de Introducción a la Física y a la Química, cuyo propósito es facilitar la transición entre las formas de trabajo en la educación primaria y el estudio por disciplinas que se realiza en la secundaria.

El enfoque propuesto para estos cursos establece una vinculación continua entre las ciencias y los fenómenos del entorno natural que tienen mayor importancia social y personal: La protección de los recursos naturales y del medio ambiente, la preservación de la salud y la comprensión de los procesos de intenso cambio que caracterizan a la adolescencia.

4ª Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, al establecer cursos por asignatura que sustituyen a los del área de Ciencias Sociales. Con este cambio se pretende que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes; así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional.

5ª El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés o francés), destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación.

6ª Incluir la Orientación Educativa como asignatura ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en un área educativa y ocupacional.

El plan de estudios conserva espacios destinados a actividades que deben desempeñar un papel fundamental en la formación integral del estudiante: La expresión y la apreciación artísticas, la educación física y la educación tecnológica. Al definir las como actividades y no como asignaturas académicas, no se pretende señalar una jerarquía menor como parte de la formación, sino destacar la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con una alta posibilidad de

adaptación a las necesidades, recursos e intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes.

En el Programa quedan establecidas también las políticas educativas con relación a los valores y la ética. Los cuales se expresan de la forma siguiente:

“La formación básica no solo aspira a que los niños y los jóvenes adquieran conocimientos y competencias intelectuales de carácter esencial. También se pretende que la experiencia escolar sea adecuada para apropiarse de valores éticos y desarrollar actividades que son el fundamento de una personalidad sana y creadora y de relaciones sociales basadas en el respeto, el apoyo mutuo y la legalidad.”

“En la vida escolar deberá reforzarse la autoestima, el respeto, la tolerancia, la libertad para expresarse, el sentido de la responsabilidad, la actitud cooperativa, la disciplina racionalmente aceptada y el gusto por aprender.”

“En la escuela, mediante la práctica y el ejemplo, se consolidan valores como la democracia, la honradez, el aprecio por el trabajo y los que trabajan y el sentido de pertenencia a una gran Nación, con historia y cultura que nos enorgullecen. Estas actitudes y valores son parte de la ética laica y humanista consagrada en el Artículo 3ro. Constitucional.”

Los valores, y las actitudes que a ellos corresponden, no pueden ser enseñados declarativamente. Es indispensable el ejercicio de prácticas educativas y relaciones personales dentro de la escuela, que sean expresión congruente de esos valores e involucren a todos los miembros de la comunidad escolar. La conducta del maestro juega un papel central, porque frente a los alumnos tiene una función de modelo.”

Como podemos ver se definió desde el principio un conjunto de valores que debían orientar la educación nacional. Estos valores se explicitan en la Nueva Ley Federal de Educación, en los documentos de la Reforma educativa, en la metodología y contenidos de los libros de texto gratuitos para la primaria y en los no gratuitos para la secundaria y finalmente en los planes y programas para las materias de formación Cívica al principio y para la de Formación Cívica y Ética, en la actualidad.

La Secretaría de Educación Pública estableció orientaciones generales para la organización de las actividades mencionadas y se comprometió a producir materiales para apoyar su desarrollo. En relación con la Educación Física, se promovió que, además de la actividad general prevista en el plan de estudios y con la colaboración de los organismos especializados, se extendiera y fortaleciera la práctica del deporte estudiantil, tanto con carácter recreativo como competitivo. Para el fomento de la Educación Artística y con la participación de instituciones culturales, se manifestó el deseo de producir materiales de apoyo que las escuelas podrían incorporar en distintas opciones de enseñanza.

Sin, embargo, se hace patente que la formación en valores que se postula se orienta al aprendizaje de contenidos y no al desarrollo de capacidades éticas. La Democracia queda reducida a un contenido más, entre otros. Los valores, derechos, el reconocimiento de las instituciones y la identidad nacional, plantean el problema de la concordancia entre teoría y práctica, pues como el propio programa lo menciona: "Habrá eficacia si los valores se corresponden con la forma de relación dentro de la escuela y en la sociedad." De otra manera los contenidos mantienen un carácter declarativo y ejercen escasos efectos sobre la formación de los estudiantes.

Pero no solo se plantean nuevas estrategias sino que, dando continuidad por un lado, a la Reforma Educativa de 1992 en la que se plantea la necesidad de educar conforme a valores cívico-sociales, (lo que se concretó en los programas de la signatura Formación Cívica para primaria y secundaria) y por otro lado, atendiendo el reclamo de la comunidad educativa y de la sociedad en conjunto sobre la responsabilidad que debe asumir con relación a la formación moral y ética de los niños y jóvenes del país, pone en marcha la iniciativa de introducir la ética en los nuevos programas de educación básica.

Así la formación ética, junto con la formación cívica conformarán la nueva asignatura: Formación Cívica y Ética, que habrá de formar parte del currículo de la escuela secundaria. De esta manera se pretende cubrir el enorme vacío que hasta ahora se había presentado: El de la reflexión de la moral de los mexicanos.

2.4. LOS VALORES EN EL MARCO DE LA SOCIOLOGÍA.

2.4.1. Definición de Sociología

La Sociología es una de las Ciencias Sociales cuyo objeto primordial es el estudio de la sociedad humana y, más concretamente, las diversas colectividades, asociaciones, grupos e instituciones sociales que los humanos forman. La sociología estudia también al ser humano en la medida en que su condición debe ser explicada socialmente, así como sus intenciones sociales y comportamiento.

Sin embargo, la Sociología no es la única disciplina que estudia al hombre. Algunas otras hacen abstracción de su dimensión social, y centran su atención en su anatomía, su fisiología o la estructura de su mente. Frente a ellas, la Sociología aparece como aquella rama del conocimiento cuyo objeto es la dimensión social de lo humano, el nivel de la realidad relacionado con su innata sociabilidad. Su objeto es el ser humano en tanto que animal social.

Con lo anterior, sin embargo, no queda satisfactoriamente definida la Sociología debido a que todas las ciencias sociales toman como punto de partida el estudio del hombre como ser social, es decir, el estudio de sus colectividades, aunque cada una de ellas haga diferente énfasis sobre sus diversos aspectos.³ Lo que distingue a la sociología de otras ramas del saber

³ Así, la economía investiga los procesos de producción, trueque, cambio y consumo de bienes y servicios en virtud de los cuales una sociedad dada atiende ciertas necesidades; la historia describe la evolución y la

social, es el hecho de que ella estudia la estructura, los procesos y la naturaleza de la sociedad humana en general.

Las demás ciencias sociales estudian sólo aspectos parciales de la sociedad. Así, cuando un economista investiga el desarrollo del capitalismo en una sociedad dada, concentra su atención sobre ciertos procesos de producción, la formación del capital, el reparto de los beneficios, la fluctuación de los salarios, los ciclos del mercado, etc. Y si es el sociólogo, quien se acerca al mismo tema, no atenderá sólo a lo anterior, sino que observará también cuáles son los sectores sociales que ponen en marcha esa economía capitalista, cómo se distribuye el trabajo entre los diversos partícipes en el proceso, qué conflictos laborales surgen por su causa, qué factores culturales entran en juego, y así sucesivamente.

Frente a las demás ciencias sociales hay una diferencia en el grado de generalidad, así como una diferencia de énfasis y de punto de vista. Sin embargo, es insensato afirmar para la sociología superioridad alguna frente a sus ciencias afines tal como lo hiciera su fundador Augusto Comte. Desde un punto de vista meramente lógico, hay que concluir que la sociología abarca una zona más amplia de la realidad que la abrazada por otras ciencias del hombre. Su estudio implica, necesariamente, tener en cuenta o hasta sintetizar disciplinas más específicas, como reconociera Vilfredo Pareto:

“La sociedad humana es objeto de numerosos estudios. Algunos constituyen disciplinas especiales: El derecho, la historia, la economía política, la historia de las religiones, etcétera;...a su síntesis, que intenta estudiar la sociedad humana en general, se puede dar el nombre de Sociología”.

Precisamente porque abarca más que otras ciencias del hombre, también depende más que las otras de los métodos, logros y experiencias de las disciplinas afines. La sociología no es pues una ciencia social autónoma como lo es, por ejemplo, la demografía y la ciencia política.

Una vez que se ha intentado aquí hacer una somera definición de la sociología, interesa hacer mención del problema ético y los valores en la sociología, como parte del análisis del presente estudio.

2.4.2. La Sociología como ciencia libre de valores

Muchos teóricos de la sociología (Schutz, Durkheim, Pareto, Weber, por mencionar sólo algunos) hacen mención de la neutralidad ética de la sociología y acerca de su función como crítica de la vida social. La neutralidad ética de la sociología es una condición sine qua non, aunque esta disciplina no esté libre de inspiración moral ni intente eludir la transmisión de ciertas lecciones sobre cómo podría mejorarse la vida social, es decir cómo podríamos aproximarnos a una Buena Sociedad.

Igualmente, la crítica del mundo social para la sociología se apoya en última instancia en valoraciones éticas. Aunque parecieran contradictorias estas afirmaciones⁴, desde sus inicios la Sociología se ha dado cuenta de los peligros de la distorsión valorativa. Para evitarlo, Durkheim recomendó que se tratarán todos los hechos sociales “como cosas”; y Max Weber formuló con claridad la aspiración a la neutralidad ética, o liberación de los juicios de valor formulando, por una parte, la necesidad de mantener un alto nivel serio de objetividad científica, por otra, que tal cosa era algo completamente diferente a la indiferencia moral.

Schutz plantea que el sociológico debe distanciarse entre su objetividad científica y su biografía personal garantizador de una ecuanimidad personal pero la experiencia demuestra que estos afectos personales pueden penetrar en el mundo científico de muy diferentes maneras, así esta imparcialidad no viene garantizada per se.

En efecto, la existencia de la actividad valorativa no es un impedimento de naturaleza absoluta, sino sólo gradual. Es por ello que nuestro conocimiento de la sociedad y de la condición humana ha avanzado en muchos casos gracias a los desvelos de hombres comprometidos con ciertos principios morales, a veces, de una manera apasionada. Pensemos en Tocqueville preocupado por la democracia, o en Marx, por la explotación de los obreros bajo el capitalismo, o en el mismo Weber, por la excesiva burocratización de la vida moderna. En ellos encontramos mentes dispuestas a abrirse a nuevos hechos y a enmendar las propias ideas, y cuya pasión por el conocimiento objetivo proviene originalmente de una preocupación moral por la calidad misma de la vida social.

Para concluir el presente apartado, sólo falta hacer mención a los problemas epistemológicos de la sociología y la cuestión de los valores, pues éstos en ciertos aspectos hacen las veces de prejuicios, de tal modo que acechan el conocimiento de la realidad o, por lo menos, causan una distorsión en el conocimiento de ella.

Aún cuando la sociología considere superado en ciertos casos el sesgo valorativo, se topa con otro escollo epistemológico: en sociología, como en las otras ciencias humanas, el observador contempla también su propia naturaleza así como la de su especie. Herbert Spencer señaló que la ciencia de la sociedad entraña auto observación y estudio de colectividades de las cuales el espectador es parte, cosa que no ocurre en ninguna otra disciplina; salvo, naturalmente, en la filosofía. No obstante esta dimensión subjetiva de la sociología no es un impedimento para la comprensión de la realidad, pues para Weber, al contrario, la faceta subjetiva de la conducta social permite que podamos comprender a sus protagonistas, poniéndonos en su lugar, si es que poseemos suficientes elementos de juicio para hacer tal cosa.

⁴ La introducción de ciertos juicios morales en la investigación de la realidad social puede disminuir la calidad de los resultados. Por ello el sociólogo procura suspenderlos. El hecho, por ejemplo, de que él proceda de una sociedad en la que la regla en el matrimonio es la monogamia no le conducirá a execrar la poligamia, característica de otras sociedades; si tal hiciera quedaría descalificado de antemano para investigar con objetividad el parentesco y la familia en los pueblos que practican la poligamia.

Frente a esta dimensión subjetiva, los hechos sociales poseen una serie de rasgos que los equiparan a los otros fenómenos naturales, pues todos ellos son objetivos, colectivos, generales y positivos. Es decir, son también externos a nuestras conciencias. Ello permite su clasificación, su análisis estadístico, su presentación gráfica, su colección en inventario, el almacenamiento de información y datos. Esto quiere decir que la realidad social para el sociólogo tiene una doble vertiente, subjetiva y objetiva.

2.5. LOS VALORES EN EL MARCO DE LA FILOSOFÍA.

Para poder abordar el tema que nos atañe durante la presente tesina, es imperativo dejar claros los conceptos filosóficos que utilizaremos, y que son importantes para una mayor comprensión de la formación cívica y ética en la educación básica en México. A pesar de que los conceptos que analizaremos a continuación los usamos diariamente, generalmente tenemos poca claridad en la definición precisa de éstos.

Los valores, forman parte de los objetos, acciones y actitudes que el ser humano persigue por considerarlos valiosos. Dentro de este rubro se encuentran la salud, la riqueza, el poder, el amor, la virtud, la belleza, la inteligencia, la cultura, etc. En fin, todo aquello que en un momento, deseamos o apreciamos.

La clasificación de los valores en una escala preferencial, está a cargo de la disciplina denominada Axiología o Teoría de los Valores.

La Axiología es una rama de la Ética, la cual a su vez, depende de la Filosofía. Por otra parte, los principios son aquellos valores que recibimos en la primera infancia inculcados por nuestros padres, maestros, religiosos y por la sociedad. Estos valores no los cuestionamos, pues forman parte de la esencia misma del criterio y de la conciencia individual.

La moral y la ética, son disciplinas normativas que definen el bien y el mal, y que nos encaminan hacia el primero. Sin embargo son diferentes porque la Ética se finca en la razón, y depende de la filosofía y la Moral se apoya en las costumbres, y la conforman un conjunto de elementos normativos, que la sociedad acepta como válidos. Sin embargo, tanto la Ética como la Moral son disciplinas normativas que buscan el bien personal y colectivo. Por lo tanto, los principios y los valores son los objetivos de ambas.

Por su parte, la Moral está definida por una abigarrada mezcla de elementos normativos, entre los que destacan la religión, las costumbres, la ley, los ritos sociales, las buenas maneras, etc. y es la autoridad quien dicta las normas. Respecto a la Religión la autoridad es Dios, por ejemplo y, con respecto a las costumbres, es la sociedad.

Por otra parte, la Ética tiene como única autoridad, el juicio racional de cada individuo. De la Ética se desprenden un grupo de Valores, que son apreciaciones racionales de la bondad de las cosas. Estos elementos no son

inmutables, pues generalmente los modificamos en función de la interpretación de la realidad que tenemos en cada etapa de la vida.

Como los valores no reconocen más autoridad que la razón, y su definición depende de nosotros mismos, estamos dispuestos a modificarlos o alterar su escala de importancia, según la visión que tengamos en ese momento. Es importante aclarar que en algunos casos, existen conflictos entre los valores y los principios, y desde luego entre la ética y la moral⁵.

Formando parte de los principios, se encuentran los elementos de juicio que son aceptables para la sociedad. Estos elementos son generalmente inmutables, pues no depende de nosotros la modificación de los mismos. Por ejemplo, los mandamientos de la religión, los dogmas, las leyes, las reglas de etiqueta, y buenas costumbres. Si se pretende modificar alguna de estas reglas, tendríamos a toda la sociedad en contra nuestra.

La Filosofía es la ciencia madre de la Ética. La Filosofía es la rama del saber humano dedicada a la búsqueda de la verdad, y se compone de las siguientes disciplinas:

La Metafísica (Ontología) dedicada al conocimiento de las cosas, del yo personal y de Dios.

La Epistemología o teoría del razonamiento.

La Lógica o proceso del conocimiento, mediante verdades complementarias que no son excluyeres.

La Ética o ciencia de la definición del bien y el mal.

De esta última disciplina se desprende la Política que es la ciencia del bien común.

2.5.1 Ética, Moral y Valores. Conceptos básicos.

Con la finalidad de articular un marco teórico que nos permita analizar los enfoques que de ellos se dan, tanto los planes y programas en la educación básica en México, se hará un análisis de los conceptos de ética, moral y valores, debido a que éstos representan el punto medular del presente estudio, sobre todo por su relación con la educación.

El sentido más antiguo de la ética (de origen griego) residía en el concepto de la morada o lugar donde se habita; luego referido al hombre o pueblos se aplicó en el sentido de su país, tomando especial prestigio la definición utilizada por Heidegger: "es el pensar que afirma la morada del hombre", es decir su referencia original, construida al interior de la íntima complicidad del alma. En otras palabras ya no se trataba de un lugar exterior, sino del lugar que el

⁵ El elemento mas importante que rige a la moral es la religión (Religio=Unión) y ésta es la normatividad que define la unión del hombre con Dios, y genera una serie de reglas de orden moral, que son establecidas por la tradición, la inspiración y la interpretación de la jerarquía eclesiástica. Como la moral es estática, su definición axiológica es inalterable, y los planteamientos que se hacen en base a ella, tienden a tener proyección de eternidad, por lo que se les considera absolutistas o fundamentalistas. La ética al contrario, ajusta su visión en función de la interpretación de la realidad de cada quien. Esto la coloca en una plataforma de relativismo, que es criticada severamente por los defensores de la moral tradicional.

hombre porta a sí mismo. El *éthos* es el suelo firme, el fundamento de la praxis, la raíz de la que brotan todos los actos humanos.

El vocablo *éthos* sin embargo, tiene un sentido mucho más amplio que el que se da a la palabra ética. Lo ético comprende la disposición del hombre en la vida, su carácter, costumbre y moral. Podríamos traducirla "el modo o forma de vida" en el sentido profundo de su significado.

Ethos significa carácter, pero no en el sentido de talante sino en el sentido "del modo adquirido por hábito". Ethos deriva de *éthos* lo que significa que el carácter se logra mediante el hábito y no por naturaleza. Dichos hábitos nacen "por repetición de actos iguales", en otras palabras, los hábitos son el principio intrínseco de los actos.

En el ámbito conceptual de la ética, tenemos un círculo correlacionado entre ethos-hábitos-actos. En efecto si ethos es el carácter adquirido por hábito, y hábito, nace por repetición de los actos iguales, ethos es a través del hábito "fuente de los actos" ya que será el carácter, obtenido (o que llegamos a poseer -héxis) por la repetición de actos iguales convertidos de hábito, aquel que acuñamos en el alma.

El hombre a través de su vida va realizando actos. La repetición de los actos genera "actos y hábitos" y determinan además las "actitudes". El hombre de este modo, viviendo se va haciendo a sí mismo. El carácter como personalidad es obra del hombre, es su tarea moral, es el cómo "resultará" su carácter moral para toda su vida.

El carácter o personalidad moral, como resultado de actos que uno a uno el hombre ha elegido, es lo que el hombre ha hecho por sí mismo o por los demás. "El hombre en este contexto se hace y a la vez es hecho por los demás, tanto positiva como negativamente".

La Ética (repite: de origen griego) como muy bien dice Vidal, es la "realidad y el saber que se relaciona con el comportamiento responsable donde entra en juego el concepto del bien o del mal del hombre".

La ética florece a partir de nuestros valores que nos dictan si algo esta bien o mal (correcto o incorrecto) en un acto humano. Mayor relevancia adquiere cuando el acto afecta a un tercero.

La Moral (de origen Latíno) significa lo mismo que ética ya que traduce el significado de *éthos* (costumbre) y *ethos* (carácter/talante), dejando atrás su primera aproximación en que el término *mos* solo se refería a "costumbre". Normalmente la ética se emplea respecto a aproximaciones de tipo filosóficas y de tipo racional como tal. El término moral por su parte, se utiliza más en consideraciones de tipo religioso. Frente a la justificación de las normas de comportamiento utilizamos ética como concepto. Moral en cambio, es referido a "códigos concretos de comportamiento".

En el origen, la ética aparece subordinada a la política (ética individual y ética social). En efecto, el hombre griego de la época sentía la polis como inmediatamente ordenada en la naturaleza. En Aristóteles, la moral forma parte de la ciencia de la política porque la vida individual solo puede cumplirse dentro de la polis (interpretando: lo que en realidad pretendía decir era que lo sustenta el bien particular es el bien común) y determinada por ella; incluso eleva la polis a la calidad de divino. En la doctrina aristotélica el fin de la ética y de la política son idénticos: La Felicidad, que como "bien autosuficiente" no es un bien más entre otros, ni componente de algún estado de cosas. La Felicidad es la suprema justificación de la vida del hombre.

Platón establecía que era la polis y no el individuo el sujeto de la moral, es decir -planteaba- la virtud no puede ser alcanzada por el hombre sino que el Estado lo debe orientar hacia fines morales (no por medio de la dialéctica sino por la persuasión).

La ética de Kant es de un individualismo radical, pues no presupone exigencias transpersonales sino que busca el deber de perfección propia. "Nunca puede ser un deber para mí cumplir la perfección de los otros". Kant sustituye la moral del bien y de la felicidad por una moral del puro deber y de la conciencia individual.

Para Hegel el espíritu subjetivo una vez en libertad de su vinculación a la vida natural, se realiza como espíritu objetivo en tres momentos: Derecho, ya que la libertad se realiza hacia afuera; moralidad, es decir, el bien se realiza en el mundo; y la eticidad, que se realiza a su vez en tres momentos: Familia, Sociedad y Estado, siendo éste último según él, el sujeto supremo de la eticidad, aunque probablemente haya querido decir que el Estado "es" sujeto de eticidad, Estado de justicia, Estado ético.

En resumen, en el origen la ética se encuentra subordinada a la política, tanto la individual como la social, pero la ética social está por sobre la ética individual ya que la ética individual se abre a la ética social por que ella la determina.

El objeto material de la ética son los actos humanos (desde el punto de vista del bien), libres y deliberados, debido a que determinan el carácter (modo de ser adquirido por hábito y por lo tanto determinantes de nuestras vidas). Por dichos actos me refiero a los actus hominis y humanis, pero no a los primo primi, ya que al ser provocados por causas naturales son ajenos a la ética.

Santo Tomás distingue los actos de voluntad respecto al fin -que tienden al fin en cuanto tal- y los respecto al medio -aquellos que son por decisión de los medios, o de consejo o deliberación, complacencia o deleite o por razón o voluntad. Estos actos, sin embargo serán válidos cuando la voluntad proceda reflexivamente.

El valor se define como aquello que es apetecible, amable, digno de aprobación, de admiración o útil para un fin determinado. La ética del valor tiene una raíz neokantiana (el deber como fin en sí mismo) y fenomenológica

(considera la experiencia moral como intuición emocional y material de los valores).

Como concepto, el valor dice siempre relación a la persona en cuanto constituye un bien para ella en lo que se refiere a la persona individual en cuanto tal y a la sociedad (valor social o lo que dice relación de la persona a otras personas) ya que el valor moral otorga el adjetivo de bondad o maldad.

El valor ético, es decir lo que dice relación al con el individuo relación a sí misma, en conformidad con el ser humano, la recta razón, la auténtica realización o con el fin último de la persona, dependerá de lo que su valor supremo considera como referente dentro de un pensamiento ético, y por lo tanto debido a su relatividad, el pensamiento ético es divergente y en ocasiones absoluto.

La moral pertenece al orden de la acción humana (praxis), se relaciona con la actividad en cuanto es producida por el hombre ya que la acción humana (conforme al valor moral) define al hombre mismo. El valor moral coincide con la determinación de cuál es el valor supremo dentro del orden moral y por lo tanto "desde él se organiza el universo objetivo de la moralidad", por ejemplo, los sistemas legales, la felicidad como consecución del fin, la armonía interior, el altruismo o la utilidad social; o lo que constituye el valor moral cristiano como la caridad, la imitación y seguimiento de Cristo o la realización del reino de Dios.

Podemos hablar del objeto formal referido al bien moral, es decir los actos, hábitos, ethos en cuanto buenos o malos.

El bien es lo que todos los hombres apetecen. Todo lo que hacemos (Aristóteles) lo hacemos desde un proyecto con vistas a un fin, es decir como en cada caso lo mejor, aunque dicho fin no se realice hasta el final del proceso.

Los fines al igual que los medios, empiezan por ser proyectos al estar realizándose. El proyecto es concebido dentro de una realidad o sobre ella. Al proyectar se piensa en lo que se va a hacer tendiendo en lo posible a la realidad (o a lo posible). Este va cobrando entidad en la medida que va concretando cada "medio" paso a paso.

Por ejemplo si la vida es un "quehacer permanente", podemos proyectar lo que vamos hacer. Pero la ejecución de una simple acción, aun habiendo previsto todos los elementos necesarios para ejecutarla, incluso llegando a imaginar su implementación exactamente como lo habríamos concebido, cuando entonces nos enfrentamos a un "azar que no alcanzamos a comprender" al encontrar que la realidad presenta sus resistencias (o facilidades) siempre en mayor o menor grado imponderables. Sería utópico pretender hacer una vida entera exactamente de acuerdo con un plan establecido. El proyecto de vida que deseamos no es más que un borrador que a través de uno a uno de los actos, se va perfilando, cobrando forma y las resistencias nos irán determinando al vencerlas o doblegarnos optando por vías menos exigentes o de lo contrario, nos desanimamos quedando abatidos en la derrota.

Aristóteles distingue los fines y medios por medio de su clasificación de bienes: los que se buscan siempre por causa de otros, bienes que se buscan por sí mismo y nunca por causa de otros y ciertos bienes que aun cuando se buscan son también buenos. Todos los bienes excepto uno pueden ser tomados como medios y fines.

Aristóteles construye el sistema ético en torno a la idea del fin último. La vida humana en cuanto a comportamiento se concibe como una pirámide de fines y medios. Los bienes que nunca se buscan por si mismos sino siempre por otros se encuentran en la base, sobre éstos se encuentran, los que pudiendo buscarse por si mismos dependen de otros, encima de éstos, los que se buscan por si mismos y encima de éstos se encuentra un bien y sólo uno, que nunca es tomado como medio, sino que al contrario es aquel por el que hemos buscado todos los anteriores. Este fin estaría en el origen de toda nuestra actividad orientándola y dirigiéndola. Es el fin último y como tal el bien absoluto o supremo por el cual todos los demás bienes solo serían útiles para alcanzar éste último y que es precisamente: La felicidad. Y como toda moral consiste en apropiación donde el bien moral es fuente de posibilidades apropiadas, dicha felicidad sería la apropiación última de nuestra posibilidad mejor.

Esta concepción finalista de estimar la vida entera en función exclusiva del fin conlleva la idea de reducir el valor de los actos a su relación de acercamiento o alejamiento al fin último.

La felicidad es siempre una posibilidad ya apropiada y por lo tanto el hombre esta ligado a ella. Hay posibilidades múltiples y totalmente diversas de ser feliz. Estas posibilidades son los bienes (es decir posibilidades apropiables).

Para Kant la ética de la felicidad no es aceptable porque la felicidad le es al hombre natural y por lo tanto no es un deber sino lo contrario, es una inclinación natural (lo que se hace por amor queda fuera del deber).

Kant no solo rechaza la idea de la felicidad sino en general la idea del bien y reemplaza la ética del bien por la ética del deber. Establece que "no es el concepto del bien lo que determina la ley moral y la hace posible, sino al contrario, es la ley moral lo que determina el concepto del bien y lo hace posible". En su concepto, el bien consiste en lo que se debe hacer, donde la ley moral es la que determina el concepto del bien y la hace posible.

2.6 LA EDUCACIÓN EN VALORES

Los diferentes puntos de vista acerca de la Educación en valores están relacionados a interrogantes como: ¿Qué son los valores? ¿La definición del currículo oculto? y otros elementos de carácter básicamente pedagógicos, pero para el propósito de esta tesina es importante conocerlo desde una perspectiva social y económica: ¿Cómo influye los intereses del capital en la definición de la política educativa del estado?. Esta pregunta si bien no agotan las inquietudes y preocupaciones existentes, al menos introducen el análisis de la educación valoral en un contexto más amplio. Y nos pone como lo afirma Arriarán en (...) “que la situación del sistema educativo mexicano se ha modificado sustancialmente por los caminos surgidos del proceso de globalización mundial y las exigencias del Tratado de Libre Comercio. Esta modificación ha afectado a los fines y valores tradicionales de la educación en México.”(Arriarán.1999;54)

Es fundamental entender que la objetividad del valor trasciende los intereses particulares, para ubicar en el centro de la sociedad al hombre entre otros hombres. La distinción valoral objetiva efectuada depende de la subjetividad y su carácter social, de la individualidad, y viceversa, quiere decir, que en el centro de la comprensión de los valores están las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo y entre lo individual y lo social. Entender el valor como la significación socialmente positiva es verlo contribuir al proceso social, al desarrollo humano

Vivimos en una sociedad sin valores afirman algunos; otros que han incorporado nuevos valores asociados al nuevo paradigma socioeconómico y cultural; también hay quien dice que el problema está en la existencia de la gran diversidad de valores, lo que produce confusión y desorientación en la actuación y valoración de los seres humanos. Quizás esté ocurriendo todo ello, valdría la pena abordar el asunto teniendo en cuenta que en todas las sociedades y en las diferentes épocas el hombre como guía ha tenido que enfrentar sus propios retos de desarrollo, ¿Por qué no podría hacerse ante el acelerado desarrollo científico-tecnológico y la globalización del mundo actual? Y mejor aun preguntarnos ¿Qué aporta política neoliberal a la definición de la política educativa?

Para entender la ultima pregunta debemos comprender que en la crisis del el régimen de acumulación entre los años 1945 y 1970/80, se destruyen los acuerdos corporativos entre las clases y se derrumba el Estado de bienestar que, entre otras cosas, dejando atrás la educación pública orientada a la formación del ciudadano. En su lugar la política neoliberal (...) “el neoliberalismo, a caballo de la globalización, ese neocapitalismo que no es sino un capitalismo más radical, más cruel y procaz”(Arriarán.1999;70) eleva al mercado en supremo regulador de la economía, pero la consigna liberal trasciende y pone su impronta en las instituciones de la vida política social y educativa, como factores del mercado, como factores productivos, por tanto, la posición de cada persona en la escala económico-social y política dependerá de su propio esfuerzo, sus capacidades y su talento.

El Estado, ha aglutinado los intereses sociales, y los grupos gobernantes han desplegado su estrategia hegemónica y, en particular, han definido sus valores y su sentido de lo bueno y lo malo a través de la política educativa, para formar y reproducir en los ciudadanos sus valores, facilitando su dirección moral e intelectual o, por lo menos, la aceptación pasiva de los gobernados de las políticas dictadas por este estado.

Con este mismo propósito, la política estatal sintetiza la respuesta de los grupos gobernantes a las diversas demandas de los gobernados, previamente filtrada por sus valores (intereses), que se concretan como reformas de los principales grupos sociales e instituciones. En este caso, producto de la necesidad de que la educación contribuya tanto a reproducir el régimen de regulación, como también el trabajo, su nivel de vida, intelectual y moral; vale decir, su conciencia social.

La educación crea las condiciones propicias del proceso de globalización al debilitar el aspecto formativo de los grandes grupos, y por otro, una vez instalado el cambio de signo neoliberal, se fortalece una nueva racionalidad, al hacer énfasis en la educación de carácter básicamente instrumental, que promueve más los hábitos de comportamiento para el trabajo en la producción.

El tipo de política de industrialización en México que se promueve por la lógica neoliberal, obliga a abrir de par en par sus fronteras (TLC) para "competir" y poder ofrecer óptimas condiciones a la inversión externa. Específicamente, en el campo educativo, incrementa la oferta en pequeñas dosis de personal técnico básico a cargo de las escuelas técnicas tradicionales de nivel medio superior, e incluso a nivel superior, como las universidades tecnológicas de dos años.

Para poder entender la lógica neoliberal de desarrollo hay que explicarlo primero en la interrelación sociedad-educación por el influjo del régimen capitalista en la educación. Debemos comprender que el móvil de ésta relación social, es la relación de producción capital-trabajo, cuyo deber ser o fin es la ganancia (plusvalor), no es casualidad que el forma como se obtiene la plusvalía sea clave para entender los "nervios" de toda la construcción social.

En el contexto Latinoamericano la periferia sobrelleva una suerte de mecanismos de perpetuación de su subdesarrollo. Esos mecanismos no son otra cosa que la reproducción ampliada de las desigualdades económicas. Y una de las consecuencias más clara de la dominación mundial de las relaciones de producción capitalista e indica que el enriquecimiento de los países más desarrollados, tiene su fundamento en la explotación de los países menos desarrollados.

El proceso de producción y reproducción capitalista en general, y los mecanismos específicos de reproducción social informa los contenidos educativos esenciales, en una formación social específica, su grado de desarrollo, el método de obtención de la plusvalía demandará una educación acorde con su condición y determinará, fundamentalmente, un equilibrio entre: Los contenidos educativos primordialmente técnicos relacionados con el trabajo

y la productividad, para asegurar la ganancia y las temáticas de tipo formativo, de la ciudadanía que nutre el orden social, condición para lograr la meta propuesta.

Las fuerzas productivas se producen y perpetúan en la actividad humana, y su nivel alcanzado demuestra el grado de conocimiento de la naturaleza, la experiencia y aplicación de los métodos de trabajo; por otra parte responden a los fines y objetivos del régimen imperante y, concretamente, a la estrategia de obtención, como en este caso, de la ganancia.

“La crisis de la teoría del capital humano y su incapacidad para la desconexión educación-empleo y los nuevos fenómenos del mercado mundial como la globalización, la tercera revolución tecnológica y el debate sobre la aparición de un cuarto factor productivo: el conocimiento (que complementa la tríada clásica de trabajo, recursos naturales y capital); hicieron aparecer la nueva economía de la educación.” (Moreno.2001;84)

Lo más importante de esta situación es que la escuela no se limita a participar como simple reproductora del conocimiento científico-tecnológico, sino que contribuye a su perfeccionamiento por su desempeño, enfocado en la transmisión del conocimiento, sí; pero también en la creación de nuevo conocimiento a partir de la formación y preparación técnica y moral de la fuerza de trabajo y la reorientación de la realización de investigación en función de los valores que perpetúan este modelo económico y social.

En el análisis puramente técnico, de las fuerzas productivas no es fácil advertir la diferencia entre la oferta oficial de educación y la demanda social de educación.”En 1961, la llamada corriente crítica norteamericana de la educación, con Paul Goodman a la cabeza, alertaba sobre una posible “incompatibilidad” entre las necesidades del desarrollo de la persona o ser humano y las del sistema socioeconómico en conjunto” (Moreno.2001;78). La respuesta al dilema de para qué se transmite y genera determinado conocimiento no se agota en la necesidad de reproducir y desarrollar las fuerzas productivas; más bien, nos remite a las relaciones sociales de producción, como intento de análisis dinámico de la conformación socioeconómica de los grupos sociales y su participación en la definición de la política educativa.

En términos generales, las relaciones sociales de producción del régimen capitalista reúnen la manera en que se arranca al productor el "plusvalor", y nos proporciona la clave de la construcción de la sociedad porque influye en las relaciones sociales y todas las demás esferas de la sociedad.

El movimiento acelerado de la producción producto genera nuevas formas de organización y aplicación técnica del trabajo, como la llamada mejora continua, los círculos de trabajo de calidad, las medidas de eficacia y eficiencia laboral, y en fin, la iniciativa o autonomía del trabajador. Estas nuevas formas de organización del trabajo, que se hacen indispensables por la revolución científico-técnica, representan un salto en el desarrollo, significan un modelo de explotación más complejo.

Es importante resaltar que estas nuevas formas de organización del trabajo demandan a la educación, como nueva actividad, la formación para determinado comportamiento del trabajador en el terreno de la propia producción: Solicita la superación de la administración tradicional del trabajo, atribuyendo al propio trabajador como iniciativa propia el desempeño activo, disposición a realizar en forma flexible las tareas encomendadas, aptitud para laborar en círculos de calidad; en breve, un obrero con autonomía y disposición de trabajo en equipo, fundado en una aspiración interna de carácter axiológico, todo ello, además del conocimiento técnico-científico y las habilidades operativas que exige dicha revolución productiva.

En realidad este tipo de enseñanza es promovido para determinado comportamiento exigido al obrero en y para la producción misma, así como en menor medida correspondería la formación del trabajador libre, y del ciudadano miembro del Estado democrático. Sin embargo, lo central es, que las políticas del régimen neoliberal los absorbe al campo estrictamente técnico-laboral, para promover meros desempeños eficientistas para el trabajo, meros comportamientos repetitivos de trabajo para elevar la productividad, y la ganancia extraordinaria.

Desde la perspectiva del futuro trabajador esto significaría un retroceso en su formación cívico-moral en relación con las características progresivas de la conciencia cívico-moral y política. Podríamos responder de que no hay tal disminución de lo formativo, sino que, más bien, se produce una suerte de reordenación y re-jerarquización de los contenidos educativos formativos ponderando más los hábitos de comportamiento hacia el trabajo en el campo de la producción, que la conducta cívico-moral para el campo de la ciudadanía y la política. “Es importante destacar que la democracia ocupa un valor social secundario en la política educativa gubernamental en relación a otro tipo de valores. El primero de ellos y es el que ha venido cobrando mayor fuerza desde el inicio del “neoliberalismo” hasta nuestros días es el de integrar la educación al servicio de nuevo paradigma tecnoproductivo” (Moreno.2001;78).

3. DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES

3.1 LA EDUCACIÓN MEXICANA EN EL SIGLO XIX

Al lograr la independencia nacional, después de varios siglos de dominio colonial, la educación fue uno de los principales instrumentos para integrar al país, y base para elevar las condiciones morales y materiales de la sociedad. Desde entonces, pensadores como el doctor José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías no concebían que pudiera existir un país unido y con capacidad del progreso si no se desarrollaba una vasta tarea educativa.

Entre las primeras demandas surgidas del México independiente estuvo la de garantizar la oportunidad de una mejor educación para los hijos del ya emancipado país. La educación era concebida como uno de los principales instrumentos de la integración nacional y base para el desarrollo de la sociedad desde los albores de la independencia política de México, sus impulsores precisaban que la educación dejara de ser medio exclusivo de evangelización y privilegio elitista, para convertirse en derecho universal; esto es, “para todos”, con carácter eminentemente público y en función de los valores de libertad, igualdad y progreso.

Los primeros intentos por organizar la educación cívica en el país se vieron influenciados por dos aspectos importantes: primero, partir de lo que ya se conocía como el Catecismo civil de España, el catecismo del Estado según los principios de la religión católica, la cartilla del Ciudadano Constitucional; estos catecismos fueron incluidos por España en su Constitución de 1812 para la instrucción primaria.

En segundo lugar, los nuevos conceptos de igualdad, fraternidad y libertad de la Revolución Francesa que se infiltraban en todas partes del mundo. La idea de una educación cívica era constante. Tan es así que en 1823 Jacobo Villaurrutia encabezó en el Congreso Legislativo la elaboración de un catecismo que incluyera el dogma religioso, moral y obligaciones civiles y que debían ser aprendidos de memoria por todos los ciudadanos, particularmente los alumnos de las escuelas.

La educación moral apareció, así, como un componente importante debido a la necesidad de una formación en las virtudes morales. Pese a la intención de separar lo civil de lo religioso durante todo el siglo XIX se mantuvo como parte del currículo de la primaria la instrucción religiosa. En 1833 Gómez Farías estableció en la enseñanza primaria, una clase de catecismo religioso y otro de catecismo político, así como la Ley de la “Libertad de la Enseñanza” que no implicó la eliminación de la enseñanza religiosa, porque siguió impartándose. El contenido del catecismo político propuesto por Gómez Farías enseñaba a los niños sus derechos y obligaciones que los harían ser buenos ciudadanos para servir a su comunidad y a su sociedad.

Más tarde, en la Constitución de 1857 se establece en el Artículo 3° un concepto de enseñanza congruente con el triunfo liberal: la enseñanza sería libre, desaparece el catecismo civil y el religioso y se da paso al estudio de la

Moral, debido a su importancia para las nacientes instituciones políticas caracterizadas por una moral republicana y secular. Esta propuesta se fue consolidando en forma paralela a la lucha de los liberales contra el poder eclesiástico.

En 1861 Juárez ya como Presidente de México publicó una Ley Educativa para la escuela primaria, en la que no se menciona la enseñanza de la religión. Sin embargo, la asignatura de moral se mantuvo en el currículo de la escuela primaria aunque con cambios de nombre: en 1861 se llamó moral y en 1869 Moral y Urbanidad. En 1874 se Expidió la Ley en la cual se prohíbe la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales e impone la enseñanza de la moral laica.

Bajo la influencia de la Revolución Industrial y Urbana en Europa, el surgimiento de las escuelas publicas en México se inserta también en un movimiento secular y político que es el de la difusión de las ideas ilustradas y la consolidación del estado nación.

La separación entre religión y educación, si bien se inicia a finales del siglo XIX, no será sino hasta entrado el siglo XX que se consolida. Intentar dar moral laica en lugar de moral religiosa en la escuela fue un proceso paulatino en el que la influencia judeo cristiana estuvo presente aun en las nuevas concepciones, lo que se refleja en el contenido del civismo impartido en las escuelas a lo largo de la historia de la educación, los mismos que pasaron de cartillas del buen comportamiento a normas del buen ciudadano, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

3.2LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA

Hacia Finales del s XIX y principios del s XX el civismo adquirió una gran importancia como vehículo de afirmación de la identidad nacional. Sin embargo, a través de los años se convirtió en una asignatura informativa, abstracta y rutinaria. El rasgo más sobresaliente que adquirió fue su despolitización y el afán de los estados por enfatizar en el alumno las obligaciones y derechos que deberían llevara a cabo.

En el primer congreso nacional de instrucción celebrado en la Ciudad de México en 1889 se examinaron los problemas de la educación en nuestro país. Se propuso que en la educación primaria se incluyera la moral y la instrucción cívica como parte de su currículo. Sin embargo, más tarde con el porfiriato se dio un cambio: en la Ley de 1908 desapareció la moral y quedó sólo la instrucción cívica cuya esencia era el laicismo escolar, lo que significaba neutralidad en materia de religión, es decir, no se debía enseñar ni atacar religión alguna.

El movimiento revolucionario reafirmó la educación laica en el artículo 3º de la Constitución de 1917, lo que se llevaría a cabo tanto en las escuelas públicas como en las escuelas particulares, comenzando así una nueva época entre educación y religión. Desaparece la Secretaría de Instrucción Pública y

aparece en 1921, bajo el régimen de Obregón, la Secretaría de Educación Pública con Vasconcelos como secretario.

En este contexto, a mediados de 1923 el Dr. Bernardo Gastelum (subsecretario de educación pública) replanteó la organización de los estudios de preparatoria, haciendo una clara distinción con la escuela secundaria, proponiéndola como una ampliación de la primaria en la que se buscaría el desarrollo de los estudiantes. De esta manera la secundaria constituiría un puente entre la primaria y las escuelas universitarias, era una instrucción con métodos apropiados para los adolescentes de 13 a 16 años.

Los objetivos de la escuela secundaria, en el momento de su definición fueron: Preparar al individuo como futuro ciudadano; formarlo como miembro cooperador de la sociedad; capacitarlo para que trabaje en la producción y encausarlo en actividades que estimulen su desarrollo personal.

La instrucción cívica que se impartió en las secundarias, tenía como propósito: preparar a los individuos para que cumplan con sus deberes ciudadanos como miembros dignos de la familia y la sociedad, así como para la formación del carácter ético.

La brecha que existía entre educación y religión se abrió aún más cuando en 1931 se promulgo una ley que extendía el laicismo a la secundaria, y debido también a las reformas de tipo socialista incluidas en el artículo 3° Constitucional del 11 de diciembre de 1934 promovidas por Narciso Bassols y Vicente Lombardo Toledano quienes impusieron a la educación básica una orientación racionalista en oposición a la religiosa al mismo tiempo que daban al sistema educativo una orientación más económica y técnica.

Cabe señalar que la población mostraba malestar cada vez que las autoridades tomaban medidas para eliminar el carácter religioso en la educación debido a que el Estado poco a poco renunciaba a su compromiso en la formación moral de la población estudiantil, dejando a los padres de familia dicha responsabilidad, además de que éstos identificaban laicidad con amoralidad.

Con la Segunda Guerra Mundial, la orientación cívica en las escuelas se dirigió a fortalecer los valores patrios y promover los valores democráticos para formar una nueva identidad nacional. Manuel Ávila Camacho en 1946 reforma el Artículo 3° suprimiendo la orientación socialista de la educación e introduciendo en su lugar, principios humanísticos y nacionalistas suavizando así las relaciones con la iglesia y estableciendo, al mismo tiempo, un acuerdo tácito entre ambos que permitía la multiplicación de las escuelas confesionales por todo el país.

En ese período, Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación fue defensor e impulsor de la nueva ética que debería guiar la educación cívica en las escuelas básicas del país, en el momento en el que se pugnaba por dejar atrás la educación socialista. Los nuevos contenidos de la asignatura de Educación Cívica en la escuela secundaria estaban diseñados para robustecer

la conciencia histórica, ética y cívica de los profesores, quienes representaban la pieza clave para la conducción del proyecto educativo.

En estos períodos la asignatura de civismo en secundaria, tomó el nombre de Educación Cívica, el cual conservó hasta 1974 en el que cambia por Civismo simplemente. En cambio en 1941 en la escuela primaria que había adoptado el nombre de Instrucción Cívica cambió de nombre por el de Educación Cívica y Ética, hasta 1957, y se añadieron nuevos temas, como los derechos de las mujeres y conceptos sobre el Estado.

De 1952 a 1988 se redefinieron bajo tres preceptos fundamentales: a) el carácter eminentemente orientador y de servicio social del civismo; b) la sólida formación cultural que implica el civismo para normar los criterios éticos que lo fundamentan; y, c) el conocimiento de la historia universal, nacional y contemporánea a fin de fomentar el respeto por los valores de la humanidad.

En la historia curricular del civismo de 1957 a 1999, los temas de los contenidos curriculares son: Conocimiento de las leyes e instituciones del país; el desarrollo de los hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad y la promoción del sentido de identidad nacional; en suma, cultura política, socialización y nacionalismo. Contenidos que están dirigidos a la formación del ciudadano, y los que suponen el fomento de valores, actitudes y sentimientos que socialicen a los educandos como futuros ciudadanos así como la formación para la democracia como forma de vida.

3.3 DEL CIVISMO A LA ÉTICA. ÉPOCA ACTUAL.

En el período presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se llevó a cabo la última reforma educativa, después de un largo período sin modificaciones importantes, en materia de valores. Dicha reforma se expresó en el Programa para la Modernización Económica (1989-1994) y en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992.

Durante el salinismo, la SEP instrumentó un programa que contaba con el financiamiento del Banco Mundial y cuyo objetivo era incorporar al Proyecto de Desarrollo Económico y Social, a los Estados de la República que presentaban mayor rezago en educación básica para niños, adultos e indígenas.

En el sexenio salinista, la política educativa se centra en otorgar la máxima prioridad en el avance de la escuela primaria sobre todo en las zonas marginadas rurales e indígenas, para cuyos habitantes el uso de la palabra, el alfabeto y la educación básica es requisito mínimo indispensable para incorporarse a la vida social y productiva del país.

La secundaria es considerada una etapa educativa completa en sí misma, autosuficiente, en tanto pone énfasis en la formación para el trabajo productivo. Para este nivel educativo se llevaron a cabo acciones para implementar valores cívicos que reforzaran la parte ideológica indispensable para dar viabilidad a cualquier programa o proyecto educativo.

Con el fin de consolidar las nuevas estructuras propuestas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se reformó el Art. 3° Constitucional y consecuentemente el Congreso de la Unión discutió y aprobó la nueva Ley General de Educación. Se estipulan así los elementos sustentadores de la enseñanza del civismo y de la ética en la época actual.

Uno de los cambios de esta Reforma Educativa aparece en el Plan Educativo de la SEP para el año 1993, y es que el Civismo queda establecido como asignatura con el nombre de Formación Cívica y cuya orientación y propósitos están estrechamente vinculados al gran formato: Ciudadanía Nacional del Art. 3° Constitucional.

En el programa de esta asignatura aparece el propósito de dar calidad a la educación secundaria mediante la formación de valores, el conocimiento y la comprensión de los derechos y deberes y el fortalecimiento de la identidad nacional.

Así, dentro de las reformas al Art. 3° se encuentra lo que hace referencia a los valores que se habrán de fomentar tanto en la escuela primaria como en la secundaria. En esta última dichos valores aparecen en los programas de las asignaturas: Primero en el de formación cívica en 1993 y posteriormente para la formación cívica y ética en 1999. Dichos valores que guían la instrucción conforme a valores están extraídos del Art. 7° de la Ley General de Educación y se sintetizan en: La educación integral, la dignidad de la persona, libertad de creencias, igualdad y fraternidad de los hombres, la democracia como sistema de vida, el amor a la Patria, comprensión del nacionalismo, la justicia como ideal a perseguir, integridad de la familia y solidaridad internacional.

De esta manera se deja el camino para que en el sexenio presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se lleven a cabo los programas que habrán de concretar las políticas estatales que innovaron la educación en nuestro país y sentaron las bases para la introducción de la ética en el currículo de la escuela secundaria.

3.4. LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA SECUNDARIA

Para el período escolar 1998-1999 se da a conocer, por primera vez, el programa de la nueva asignatura que sustituye a la Educación Cívica, la cual lleva por nombre: Educación Cívica y Ética, la misma que se impartirá durante los tres años de duración de la secundaria y que tiene como ejes fundamentales: Ser esencialmente formativa; insistir en la formación de juicios éticos y promover las actitudes y valores individuales y sociales que consagra la Constitución como medio para consolidar la formación ciudadana.

Los contenidos de los programas se agrupan en tres grandes bloques, uno para cada grado, como se observa en el siguiente cuadro:

PRIMER GRADO (ÍNDICE TEMÁTICO) (A partir de 1999-2000)

I. Introducción (10 horas)

¿Por qué una formación cívica y ética?

Manera de abordar la materia

Panorama de los temas de la asignatura en los tres años

Naturaleza humana y valores

Condiciones y posibilidades de los jóvenes

Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México

II. Naturaleza humana (30 horas)

Un ser libre capaz de decidir

Un ser social

Un ser histórico

Un ser con potencial creativo

Un ser político

Un ser que se comunica

Un ser vivo en un sistema ecológico

Un ser sexuado

Un ser individual en una comunidad

Un ciudadano de un país

III. Adolescencia y juventud (40 horas)

Ser estudiante

Derecho a la educación y responsabilidad social

La educación como medio para adquirir conocimientos y experiencias que permiten comprender diversos aspectos de la civilización: ciencia, cultura, arte y valores en los ámbitos nacional y universal

Despertar y desarrollar capacidades (de pensar, tomar conciencia, ahondar en la percepción y la emoción, valorar y decidir, etcétera.)

Sexualidad

Ser mujer y ser hombre

Cambios físicos fisiológicos y emocionales en la adolescencia

Problemas personales y sociales de los jóvenes en relación con la sexualidad

Salud y enfermedades

Salud integral en la adolescencia

Principales problemas de salud en los adolescentes

La función de las actividades físicas, recreativas y deportivas en el desarrollo sano del adolescente

Adicciones

Definición, tipos y causas de las adicciones
Importancia de la no dependencia de sustancias adictivas y de fijar límites personales
Consecuencias personales y sociales de las adicciones
Juventud y proyectos
Desarrollo de perspectivas individuales y realización personal
Identificación de gustos, aspiraciones y proyectos en la etapa de la adolescencia
IV. Vivir en sociedad (40 horas)
Sentido y condiciones de las relaciones sociales
Interdependencia
Comunicación, afectividad, gozo, solidaridad, reciprocidad
Espíritu de servicio, creatividad y trabajo
Preservación de la cultura
Valores, formas, reglas y posibilidades para la vida en sociedad
Formas en las que la sociedad se organiza
Valores, posibilidades, normas y límites
La sociedad como proceso histórico y cultural
Valores en la historia y en la cultura
Permanencia y cambio en la sociedad, sus valores y sus culturas

SEGUNDO GRADO (ÍNDICE TEMÁTICO) (A partir de 1999-2000)

I. Introducción (4 horas)
La sociedad: organización que permite alcanzar los objetivos individuales y comunes
II. Valores de la convivencia (26 horas)
Valores y disposiciones individuales
Condiciones y disposiciones del individuo que posibilitan la convivencia
Los valores cívicos y la formación ciudadana : Libertad, Igualdad, Equidad, Justicia,
Respeto, Tolerancia, Solidaridad, Responsabilidad
La democracia como forma de organización social
Participación
Toma de decisiones y compromiso
Mayorías y minorías
Relaciones de poder en la organización social
Manejo y solución de conflictos
III. Participación en la sociedad: pertenencia a grupos (50 horas.)
La familia
Sentido de las relaciones familiares
Diferentes posibilidades de estructura familiar

Los problemas de la familia

Violencia en la familia

Cambios de la familia en las diferentes etapas de la vida de sus miembros

Visión histórica, prospectiva y cultural

Ejercicio de valoración: "El papel que desempeño hoy en mi familia". "La familia que quiero formar en el futuro"

Amistad, compañerismo y otras relaciones afectivas

Sentido de las relaciones de amistad y compañerismo

Sentido de la autoestima y del respeto

Reciprocidad y abusos en la amistad

Relaciones sentimentales en la adolescencia

Diferentes significados de la pareja en las distintas etapas de la vida de los seres humanos

Amor, atracción sexual, afinidad y respeto

Riesgos: agresión, falta de reflexión en el comportamiento sexual, embarazos prematuros y enfermedades de transmisión sexual

Ejercicio de valoración: "¿Soy responsable ante los riesgos?"

Escuela secundaria

Razones para asistir a la escuela secundaria

Visión histórica y prospectiva

Ejercicio de valoración desde la perspectiva de la responsabilidad:

Entorno y medio social

Definición del medio social o entorno

Funcionamiento del medio social y valores que le dan cohesión

Importancia del sentido comunitario para un individuo

Entorno y medio social

Definición del medio social o entorno

Funcionamiento del medio social y valores que le dan cohesión

Importancia del sentido comunitario para un individuo

Los grupos sociales intermedios entre la familia y la nación

Factores que trastornan la vida comunitaria

El sentido de pertenencia al medio social

Ejercicio de valoración desde la perspectiva de la responsabilidad

La Nación

Elementos constitutivos de una nación, de un país y de un estado

Soberanía

Sentido de pertenencia a la Nación:

Unidad y pluralidad cultural

Posibilidad de participar e influir en asuntos de interés nacional

Visión histórica y prospectiva.

Legislación vigente

Ejercicio de valoración desde la perspectiva de la responsabilidad: "¿Cuáles de mis acciones fortalecen y cuáles debilitan a la Nación?"

La humanidad

Diferencia entre especie humana y humanidad

Responsabilidad de cada generación con las que la suceden

Ejercicio de valoración desde el punto de vista de la responsabilidad: "¿Repercuten mis actos en la humanidad?"

Relación con el medio ambiente

Ser humano y medio ambiente

Actuación individual y colectiva para preservar y mejorar el medio ambiente

Visión histórica y prospectiva

Legislación vigente

Ejercicio de valoración desde la perspectiva de la responsabilidad.

TERCER GRADO (ÍNDICE TEMÁTICO)

(A partir de 2000-2001)

I. Los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana como acuerdos y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país (35 horas)

La Constitución: Ley suprema para la convivencia y el desarrollo social de México. Principios y forma de gobierno

Las garantías individuales

Los derechos sociales

Relación entre las garantías individuales y sociales que establece nuestra Constitución y las convenciones internacionales sobre derechos humanos

Mecanismos para hacer valer las garantías individuales

El Estado mexicano y su forma de gobierno: México: República democrática, representativa y federal. Separación de poderes: Legislativo, Ejecutivo y Judicial

Integración de la federación. Poderes federal, estatal y municipal

Atributos y responsabilidades de la autoridad

Ejercicio de la autoridad

Desviaciones y abusos

Recursos ante la autoridad

La participación ciudadana como vía de influencia en los asuntos públicos

Características de la participación social democrática

La participación política, partidos políticos y elecciones

Los puntos de contacto entre la participación política y la participación social

El ejercicio de las libertades ciudadanas que garantiza la Constitución

Las responsabilidades de los ciudadanos

Las responsabilidades personales

Las responsabilidades sociales

II. Responsabilidad y toma de decisiones individuales (55 horas)

Sexualidad y género

Implicaciones de la sexualidad en las relaciones humanas. Aspectos emocionales de la sexualidad. El respeto a los otros

Madurez emocional y responsabilidad en las relaciones sexuales

Prevención de enfermedades de transmisión sexual

La maternidad y la paternidad precoces y sus efectos personales y sociales

Prevención de adicciones

Decisión personal ante el uso de sustancias adictivas y farmacodependencia

Legislación e instituciones que atienden la farmacodependencia

Efectos del consumo y del tráfico de drogas en el entorno social y en el país

Papel de los medios de comunicación

Estudio, trabajo y realización personal

Trabajo y realización personal, las posibilidades creativas del trabajo

La dignidad del trabajo. Características e importancia del trabajo bien hecho

Las relaciones entre intereses y oportunidades de formación y de trabajo

Género, estudio y trabajo: criterios de equidad

Panorama regional de las oportunidades de formación y trabajo posteriores a la secundaria

Posibilidad de combinar educación y trabajo a lo largo de la vida

Fuentes de trabajo. Análisis de éstas en el ámbito Nacional. Trabajo asalariado y por cuenta propia

Los derechos básicos de los trabajadores, en especial los de los menores de edad

Instituciones de protección a los derechos laborales

III. Responsabilidad, toma de decisiones colectivas y participación (30 horas)

Características de la participación social democrática

Estudio de un caso de intervención y aportación de un grupo de jóvenes a su escuela o entorno social

Metodología de investigación y de trabajo en equipo para detectar problemas y oportunidades de desarrollo en la escuela y el entorno social (educación, trabajo, medio ambiente, salud y tiempo libre) y proponer soluciones

Elaboración, en equipo, de una propuesta de proyecto que busque plantear una mejora de la escuela o del entorno social

Presentación de la propuesta

Podemos decir de la apreciación del contenido temático de los programas, del enfoque y las preguntas con las que se orienta el abordaje de los contenidos, que la formación en valores y la reflexión ética que de ellos se haga, parte de enlaces cotidianos para el alumno desde su perspectiva como adolescente. Es decir, hay una clara intención de considerar al educando como un sujeto que aprende en su condición de adolescente inmerso en un contexto sociocultural en el que establece relaciones interpersonales con grupos e instituciones, a través de las cuales, aprende valores y reflexiona sobre ellos, para la toma de decisiones en beneficio de la colectividad.

La parte del programa dedicado a la formación cívica, prepara al estudiante para optar por formas de actuación social en su contexto real el cual puede cuestionar y moldear a través del análisis, crítica y acción innovadora y creativa, la formación ética se presenta como la preparación y enriquecimiento por medio de valores asociados con los procesos intelectuales, históricos, culturales y sociales, de los estudiantes con concreción en su experiencia cotidiana.

Asimismo, los programas de las asignaturas plantean que los maestros junto con los alumnos establecerán los criterios de evaluación dentro de los cuales, tanto las actitudes, iniciativas, como las conductas éticas, dentro y fuera del aula serán tomados en cuenta como rasgos susceptibles de ser evaluadas.

Igualmente, en el programa de secundaria, se trata a los valores y la ética en dos dimensiones: una cuándo se estudian temas en sí y otra cuando se atribuye la cualidad de valor a ciertos aspectos como a la democracia o al sentido de pertenencia y también a actividades y conductas tales como la responsabilidad o la participación.

Uno de los aspectos más notorios, en lo que se refiere a la organización de la asignatura, es que en el enfoque, entendido como las grandes orientaciones desde las que se concibe el programa, no aparece una concepción fundamental del objeto de la ética como disciplina, tampoco con relación a lo que es el orden moral. Es decir aparecen los valores concretos, como parte de los rasgos del enfoque (democratizador, nacionalista universal, etc.) pero no una concepción definida de un marco valoral que lo sustente.

Desde el punto de vista de la pedagogía y la didáctica, el programa se presenta esquemático sin definiciones con relación a la ética que puedan orientar al docente, por lo que ésta responsabilidad recae en los autores de los libros de texto que estructurarán las concepciones filosóficas de la formación ética a la vez que presentan una visión sistemática de sus contenidos.

Otro aspecto que podríamos señalar como carente en el programa, es la de no incluir la participación de los padres de familia en la formación en valores de sus hijos. No se proponen actividades tendientes a involucrar a los padres, ya sea desde sus hogares o en la escuela, para que sean copartícipes de la formación ética de sus hijos.

4. ESTUDIO DE CASO

4.1 Introducción.

El presente estudio de caso, ha tenido la intención de lograr un acercamiento a los estudiantes de secundaria para así conocer algunos de los aspectos más representativos sobre la Formación Cívica y Ética impartida en ese nivel educativo. Es un análisis representativo de los estudiantes en la Ciudad de Pachuca, creemos que el mismo puede dar cuenta de los procesos formativos en que el adolescente experimenta su incorporación plena e integral a la familia y a la sociedad.

Cabe señalar que, tal y como se verá a lo largo de los resultados de la encuesta aquí presentada, dichos procesos se van complejizando en función de los cambios que se producen a nivel mundial, regional, nacional y local. Las transformaciones en la familia; los deseos de alcanzar mejores niveles de escolaridad y calidad de vida, su relación inversamente proporcional con las opciones de empleo (que influyen en la menor movilidad social que representa el paso por la escuela); los nuevos intereses que los estudiantes encuentran en participar social y políticamente vinculados a causas estudiantiles y ciudadanas concretas (en sustitución de la participación en organizaciones políticas tradicionales). Todos ellos son, entre otros, factores que han influido para romper el significado del circuito ideal propuesto en los programas, para la inserción de los estudiantes a la sociedad: Familia, escuela, participación, etc.

A lo largo de las respuestas de los estudiantes, se podrá uno percatar que la frontera final del ser adolescente para luego ser joven, que consiste en la emancipación, se está diluyendo, dado que las cuatro condiciones para lograrla de una forma social típica (independencia económica, autoadministración de los recursos disponibles; autonomía personal; y, constitución de un hogar propio), tienen cada vez mayor dificultad para cumplirse.

Obviamente, una investigación de carácter local sólo puede indagar tendencias generales sobre el pasaje de los colectivos juveniles, que posteriormente tendrían que buscar su especificidad mediante estudios de tipo más cualitativo.

La encuesta tiene el propósito principal dar cuenta del uso adecuado de una técnica de investigación, referida a la opinión que los alumnos se han creado sobre temas señalados en los programas de estudio de Formación Cívica y Ética y dejar un testimonio de ello. La construcción de la encuesta se fundamenta en el enfoque y propósitos del contenido expresado en los programas, el cual señala que “Conviene tener presente que, en la primaria, los estudiantes ya han recibido ciertos conocimientos de civismo, educación sexual, cuidado de la salud y prevención de adicciones, temas que ahora se reúnen en esta asignatura con el propósito de despejar inquietudes e interrogantes como las siguientes: ¿Qué puede preocuparle al joven y a la joven de secundaria en este periodo de su vida en el que se presentan tantos cambios?” “Se ha señalado que los estudiantes serán el centro de la estructura curricular, y que se estructurará el contenido de la asignatura en torno a su momento, a sus inquietudes, preocupaciones y expectativas”.

En la construcción del presente cuestionario se consideraron tres líneas centrales de trabajo:

Familia. Algunos temas sobre los cuales se sabe poco, están relacionados con aspectos de la dinámica interna familiar al igual que temas como autoridad, sexualidad, relaciones de género, estructura de hogares y vivienda, entre los aspectos más relevantes.

4.2 Las prácticas juveniles. Contrariamente a lo que sucede con el tema anterior, éste ha sido uno de los ámbitos que ha ocupado mayor interés en el presente estudio; no obstante, en muchos de los casos se han abocado a grupos o acciones muy específicas. Se indaga sobre el tema de las producciones y consumos culturales a partir de los estilos y las generaciones; lo que se traduce en indagar cómo se están construyendo con base en las prácticas juveniles, los nuevos espacios sociales (objetivos y de representación); cuál es y cómo se procesa la importancia de los grupos de pares; cuál es el diálogo que los jóvenes entablan (sí lo hay) con los medios audiovisuales; qué nuevos medios de comunicación usan (el cuerpo, el lenguaje, la moda, etc.); cómo se sienten frente a las instituciones políticas formales; y sobre todo.

Actitudes y valores. Dado que comprender y profundizar sobre las representaciones de los jóvenes y del mundo de vida es prever el futuro del país, la última vertiente que incluye la hipótesis general se refiere a ese ámbito llamado de las actitudes y valores. Siendo un tema transversal a los tres anteriores, se buscó en esta parte no sólo rescatar los discursos en sí, sino las prácticas que sustentan dichas elaboraciones discursivas. Asimismo, se buscó dar luz acerca de los valores cívicos y éticos de los estudiantes a partir de su propia percepción de ciertos aspectos sociales.

Estos temas tienen que ver con esos espacios quizá intangibles pero que cotidianamente experimentan los jóvenes; entre ellos destacan: El contacto con los dominios tecnológicos y globalización (informática, Internet, medios audiovisuales, etc.); el horizonte temporal y prospectivo que elaboran de sus deseos; sus formas de adscripción a la religiosidad o a las ideologías.

4.2 Características de los estudiantes entrevistados.

La selección de las secundarias en dónde se aplicaron las entrevistas a los estudiantes, se hizo con base en dos criterios fundamentales: se consideró a las secundarias generales No. 1; No. 2 y No. 3 por ser las de mayor población estudiantil en el municipio de Pachuca, Hgo. y, su ubicación en las colonias más populares del mismo ayuntamiento. La aplicación de la encuesta se efectuó a fines del año escolar 2002-2003 en el mes de junio. La selección de estas secundarias nos permitiría un análisis acerca de la percepción de los estudiantes sobre los temas.

Con esta se logró que estuviesen representados, la población estudiantil más significativa de la educación secundaria oficial.

La población entrevistada abarcó un conjunto de 252 alumnos de tercer grado de secundaria en el municipio de Pachuca de Soto en el Estado de Hidalgo. De ellos, 119 son hombres y 133 son mujeres.

A continuación se presentan los datos más relevantes que se obtuvieron en dichas encuestas, en algunos casos se presenta la información desagregada por grupos de edad y sexo. De igual manera, quizá algunos de los resultados obtenidos merezcan una reflexión y contextualización mayor para entender mejor su significado.

En todos los casos sólo se consignan las frecuencias porcentuales, señalando en cada cuadro la población estudiantil a la cual se hace referencia. Las preguntas fueron aplicadas a la totalidad de los estudiantes de la muestra.

4.3 Análisis de respuestas:

1. Los estudiantes y sus familias de origen

El objetivo de indagar esta temática es conocer cómo se desarrollan las relaciones entre los miembros de la familia, particularmente del estudiante con los padres.

La mayoría de los estudiantes viven en hogares con la presencia de ambos padres, sólo un 3% ha salido del hogar y vive con algún familiar (Cuadro 1). Las actividades familiares se distribuyen por género de manera tradicional; por ejemplo, los quehaceres domésticos o el cuidado de los niños y ancianos, son realizados preponderantemente por la madre o por las hijas, mientras que el aporte económico o las reparaciones que se deben hacer en la casa se inclinan más hacia el padre; no obstante, se perciben actividades que se comparten (Cuadro 2).

Cuadro 1: Tipo de cohabitación de los jóvenes con sus padres

Genero	Con ambos padres	Sólo con la madre	Sólo con el padre	Con ninguno de los dos
Hombres	78%	17%	3%	2%
Mujeres	84%	15%	0%	1%

Cuadro 2: Distribución de las actividades familiares en los miembros del hogar de los estudiantes

Actividades familiares	Papá	Mamá	Ambos	Hermanos	El estudiante	(la) Otro
Quehaceres del hogar	2%	49%	30%	33%	36%	9%
Dar dinero a la casa	52%	21%	26%			2%
Reparaciones de la casa	71%	18%	28%	3%	4%	4%
Asistir a juntas de vecinos	31%	17%	47%	5%	5%	9%
Asistir a juntas de la casa	9%	57%	45%	5%	1%	2%

escuela						
Realizar trámites	30%	18%	43%	4%	4%	8%
Cuidar niños o ancianos	1%	35%	59%	18%	5%	12%
Llevar enfermos al doctor	18%	28%	56%	2%	2%	5%

Este equilibrio se hace más patente en la distribución de la toma de decisiones familiares, donde se logra apreciar una mayor corresponsabilidad entre ambos padres, a la vez de una mayor autodeterminación de los estudiantes (Cuadro 3). Esto se reafirma, cuando se observan ámbitos privados donde los estudiantes tienen un mayor poder de decisión personal (tener novio(a) o la forma de vestir), mientras que otros espacios están acotados, como beber, fumar o tatuarse (Cuadro 4).

Cuadro 3: Distribución de la toma de decisiones familiares en los miembros del hogar de los estudiantes

Toma de decisiones	Papá	Mamá	Ambos	El estudiante	La estudiante	Todos
Cómo gastar el dinero en el hogar	25%	32%	38%	1%	1%	3%
La compra de la comida	6%	72%	20%			2%
Compra de muebles	21%	27%	47%			5%
Donde vivir o cuando mudarse	27%	18%	48%			7%
Si se sale o no de paseo	23%	20%	46%	1%	1%	9%
Sobre la educación de los hijos	14%	22%	62%	1%	1%	
Sobre la disciplina de la familia	18%	24%	58%			
Permisos para llegar tarde a casa	26%	22%	46%	3%	1%	2%
Salir con amigos	19%	22%	41%	11%	5%	2%
Fumar o beber licor	20%	12%	56%	7%	3%	2%

Cuadro 4: Autonomía y/o prohibición en las familias sobre actividades de los estudiantes

Actividades	Prohibido	Necesito permiso	Yo decido	
			El estudiante	La estudiante
Tener novia (o)	10%	38%	35%	17%
Fumar	67%	9%	17%	7%
Salir de casa con amigos	6%	67%	20%	7%
Beber alcohol	69%	9%	16%	6%
Vestir como tú quieres	3%	11%	44%	42%
Llegar tarde a casa	15%	63%	17%	5%
Tatuarte o ponerte aretes	76%	8%	10%	6%

El sistema de premios y castigos subraya que la conversación es el medio más utilizado por los padres, aunque no se realiza de manera sistemática, sino errática, sobre todo en cuanto a los estímulos cuando el estudiante "se porta bien" (Cuadros 5)

Cuadro 5: Actitudes de los padres de los estudiantes cuando realizan algo bueno o correcto

Actitudes de los padres	Siempre	A veces	Nunca
No me dicen nada	20%	45%	35%
Me dicen palabras de aliento	41%	47%	12%
Me abrazan o besan	25%	49%	26%
Me dan un premio	11%	48%	41%
Me conceden algo que deseo	12%	52%	36%

En su mayoría los estudiantes conversan con sus padres, sobre todo con la mamá, pero se confirma que una importante proporción lo hace ocasionalmente (Cuadro 6).

Cuadro 6: Porcentaje con quien los estudiantes platica sus problemas

Frecuencia	Lo platicas con tu Papá	Lo platicas con tu mamá	Lo platicas con ambos
Hombres			
Siempre	21%	10%	69%
A veces	41%	49%	10%
Nunca	38%	41%	21%
Mujeres			
Siempre	26%	38%	36%
A veces	15%	35%	50%

Nunca	59%	27%	14%
-------	-----	-----	-----

Los temas más recurrentes sobre los que hablan en familia son los estudios, mientras que el sexo y la política son los temas más ausentes (Cuadro 7).

Cuadro 7: Temas y frecuencia con que los estudiantes platican en familia

Temas	Nada	Poco	Regular	Mucho
Tus estudios	2%	5%	51%	42%
Política	25%	46%	9%	20%
Religión	7%	15%	27%	51%
Sexo	38%	15%	32%	18%
Tus sentimientos	3%	18%	33%	46%

La calificación de la familia por parte de los estudiantes es buena, sobre todo porque encuentran en ella solidaridad, apoyo y la ven como miembros responsables y trabajadores (Cuadro 8).

Cuadro 8: Lo que más le gusta a los estudiantes de su familia

Actitudes familiares	Porcentaje
Que me apoyan y son solidarios	47%
Que son muy divertidos	5%
Que son responsables y trabajadores	24%
Que son muy cariñosos	5%
Que me quieren mucho	5%
Que tienen muchos contactos	0.5%
No te gusta nada	2%
Que respetan mis decisiones	8%
Que me permiten crecer	3%
Otra	0.7%

2. Los estudiantes y la escuela

Con respecto a la escolaridad, el apoyo familiar sigue siendo decisivo, es el padre con mayor frecuencia en quien descansa la responsabilidad de aportar los recursos económicos, (Cuadro 9).

Cuadro 9: Persona que sostiene económicamente los estudios de los jóvenes

Persona	Porcentaje
Papá	67%
Mamá	14%
Ambos	15%
Hermanos	1%
Otro familiar	1%
Alguna institución / beca	0.3%
Tú solo	1%
Otro	0.5%

Del total de estudiantes encuestados, la mayor proporción les gustaría continuar sus estudios al concluir la secundaria por el hecho de adquirir mayor conocimiento, aunque es importante su opinión acerca del beneficio económico

y de movilidad social que les acarrearía el hecho de seguir estudiando. (Cuadro 10) Asimismo, se inclinan más por obtener algún grado de licenciatura, seguidos por los que desearían obtener una carrera técnica o comercial y los que aspiran al bachillerato (Cuadro 11).

Cuadro 10: Para qué les gustaría continuar estudiando

Motivos	Hombre	Mujer
Para aprender más	39%	47%
Para ganar más dinero	12%	6%
Para conseguir un trabajo	14%	13%
Para ser más importante	4%	3%
Para sacar mi diploma	4%	3%
Para entender lo que pasa en el país	1%	1%
Para conocer y defender mis derechos	10%	11%
Para vivir mejor	16%	16%
Total	100%	100%

Cuadro 11 Nivel de estudios que piensan alcanzar

Nivel Educativo	Hombre	Mujer
Carrera técnica o comercial	13%	14%
Bachillerato Normal	14%	11%
Especialización o diplomado	4%	6%
Licenciatura	3%	4%
Maestría	50%	50%
Doctorado	8%	7%
Total	8%	8%
Total	100%	100%

3. Los estudiantes y las creencias y prácticas religiosas

Los estudiantes se declaran en su mayoría practicantes de alguna religión (Cuadro 12). Cuestionados sobre temas específicos en los cuales creen, los aspectos ligados a la doctrina cristiana poseen una respuesta afirmativa mayor (el alma, la Virgen de Guadalupe, el pecado o los milagros), mientras que los aspectos esotéricos tienen una respuesta negativa (Cuadro 13).

Cuadro 12: Cómo se consideran los estudiantes en materia de religión

Respuesta	Hombres	Mujeres
Practicante	46%	51%
No practicante	27%	29%
No contestó	27%	20%

Cuadro 13: Temas en los cuales los jóvenes creen

	Hombres	Mujeres
El alma	88.1	90.1
El infierno	63.5	63.2
Los milagros	79.8	85.7
La virgen de Guadalupe	87.2	87.8
El pecado	84.8	88.3
Los horóscopos	24.9	31.5
El demonio	54.3	53.5
Los amuletos	23.2	21.7
Espíritus, fantasmas,	40.3	39.5

Las creencias de los estudiantes poco tienen que ver con su actuar cotidiano, sobre todo en el ámbito político (Cuadro 14).

Cuadro 14: Influencia de las creencias religiosas de los estudiantes sobre otros ámbitos

Influencia de las creencias religiosas sobre...	Hombres			Mujeres		
	Sí	No	No contestó	Sí	No	No contestó
Tus actitudes sobre la sexualidad	18%	78%	4%	24%	72%	4%
Tus preferencias hacia un partido o candidato	7%	89%	4%	8%	88%	4%
Tus actitudes hacia el estudio	24%	72%	4%	23%	72%	5%
Tus actitudes respecto a problemas sociales	23%	74%	4%	25%	71%	4%

4. Consumos y prácticas culturales de los estudiantes

El acceso que tienen los estudiantes a aparatos eléctricos se da en el contexto del uso general que su familia tiene; la televisión y la radio grabadora son los más comunes, seguidos por el reproductor de CD y la video casetera; sólo 34% posee teléfono en su casa y 27.1% algún vehículo. En los aparatos de uso exclusivo de los estudiantes destacan la radio grabadora, la televisión y el reproductor de CD (Cuadro 15)

Cuadro 15: Acceso de los estudiantes a aparatos y vehículos en su casa

Aparatos	Hombres	Mujeres
Radio grabadora	70%	70%
Reproductor de CD	40%	38%
TV	74%	75%
TV por cable	16%	13%
Video casetera	40%	37%
Consola de juegos de video	15%	12%
Teléfono	35%	32%
Computadora	11%	9%
Internet	5%	4%
Automóvil, camión o camioneta	28%	25%

La distribución que los estudiantes hacen de su tiempo no tiene grandes diferencias entre un día laborable y uno de descanso, incrementándose sólo en este último caso, ciertas actividades recreativas [ver televisión, estar con la familia, con los amigos o con la(el) novia(o)]. El mayor tiempo los estudiantes lo usan para estar con su familia, seguido por estar con el(la) novio(a) y con oír música en un día normal o con ver televisión en un día de descanso (Cuadro 16)

Cuadro 16: Horas promedio que los estudiantes dedican a diversas actividades en días regulares y días de descanso

Actividades	Día regular (horas)	Día de descanso (horas)
Estudiar en casa	20%	10%
Ver TV	20%	20%
Oír música	20%	20%
Leer	10%	10%
Estar con la familia	40%	50%
Videojuegos	10%	10%
Practicar deporte	10%	20%
Estar con amigos	20%	20%
Estar con novio(a)	30%	30%

Los estudiantes afirman que el mayor tiempo lo pasan con su familia lo cual se corrobora al preguntarles con quién pasan su tiempo libre, son los padres y hermanos quienes, en conjunto, absorben cerca de la mitad de las respuestas, les siguen el (la) novio(a) y los amigos (Cuadro 17).

Cuadro 17: Con quien pasan más frecuentemente los estudiantes su tiempo libre

Con tu papá o mamá	Con tus hermanos	Con tus amigos	Con tu novio	Tú solo	Ninguno	Otro
64.1	16.1	14.8	0.7	1.7	1.8	0.5

Sobre el tipo de música que los estudiantes escuchan, compiten en primer orden el rock y el estilo gruper, seguidos con una distancia considerable por la música romántica, tropical y ranchera (Cuadro 18).

Cuadro 18: Tipo de música que más les gusta a los jóvenes

Tipo de música	Hombres	Mujeres	Porcentaje
Rock	26.9	12.9	19.7
Gruper	19.0	19.6	19.3
Pop	12.9	22.5	17.9
Música romántica	6.0	11.3	8.8
Tropical	7.9	9.3	8.6
Ranchera	9.3	5.7	7.4
Baladas	4.1	7.7	5.9
Otra	13.4	10.4	11.8

Respecto a los lugares donde se reúnen con los amigos, los estudiantes declaran que la calle o el barrio y la casa de alguno de ellos son los más comunes. Destacan los estudiantes que manifiestan que no tienen amigos (Cuadro 19).

Cuadro 19: Lugares donde los estudiantes se reúnen con sus amigos

Lugares	Hombres	Mujeres	Porcentaje
---------	---------	---------	------------

En la calle o en el barrio	37.5	16.7	26.8
En la casa de alguno	18.8	31.9	25.6
En el parque	7.5	7.0	7.2
En un área deportiva	12.3	3.5	7.8
En la escuela	6.2	9.6	8.0
No tiene amigos	5.0	18.6	12.0
Otra	12.4	12.2	12.3
No contestó	0.3	0.5	0.3

Los temas de conversación que los estudiantes tienen con sus amigos son muy diversos y tienen que ver con aspectos cotidianos; hablan “regular” o “mucho” sobre su familia, su trabajo, la televisión o el cine y sobre sus sentimientos; conversan “poco” o “nada” sobre política, religión o su apariencia física (Cuadro 20).

Cuadro 20: Temas de conversación con los amigos

Temas	Hombres					Mujeres				
	Nada	Poco	Regular	Much o	No contestó	Nada	Poco	Regular	Much o	No contestó
Tus estudios	34.2	28.1	23.1	8.7	5.9	23.5	21.3	22.6	13.1	19.5
Tu novio (a)	45.8	24.0	16.7	5.6	7.8	36.5	17.5	15.8	9.3	20.9
Política	47.8	27.4	14.6	4.4	5.8	43.9	20.8	12.2	3.7	19.4
Religión	45.0	32.9	12.9	3.4	5.8	26.5	31.1	17.0	6.1	19.3
Sexo	30.2	27.7	26.6	9.6	5.9	29.7	22.3	21.1	7.4	19.5
Trabajo	21.5	24.1	29.7	17.9	6.8	27.9	19.0	19.7	12.6	20.8
Noticias de actualidad	24.3	31.8	27.8	10.2	5.9	21.7	25.8	23.2	9.8	19.5
TV o cine	20.9	33.4	29.1	10.7	5.9	15.6	27.1	25.5	12.2	19.6
Tu familia	21.8	36.4	26.9	9.0	5.9	9.6	25.2	28.4	17.2	19.6
Tus sentimientos	31.2	34.6	21.4	6.8	6.0	13.5	25.6	24.4	17.0	19.5
Tu apariencia física	39.9	32.2	16.5	5.3	6.1	22.8	27.1	20.8	9.6	19.7

El preguntárseles acerca de los aspectos más importantes que ellos consideran al momento de tomar decisiones importantes en su vida, los estudiantes consideran como prioritario los intereses de los demás, seguido de sus emociones, las reglas y normas sociales, los deseos de los padres y por último piensan en las consecuencias en lograr tal o cual deseo (Cuadro 21). Asimismo, el 76% de los estudiantes consideran que no han sido iguales los derechos de los hombres y de las mujeres en todas las épocas, principalmente que éstos se ven expresados en los aspectos de libertad, trabajo, igualdad, educación, deportes y el derecho al voto; en tanto que el 24% considera que sí han sido iguales.

Cuadro 21: Aspectos que consideran importantes para tomar decisiones

Aspectos	Porcentaje
Mis emociones	54%
Los intereses de los demás	57%
Las reglas y las normas sociales	49%
Los deseos de mis padres	51%
Las consecuencias de lograr lo que deseo	53%

Al preguntárseles sobre si han participado alguna vez en algún tipo de organización, muy pocos estudiantes afirman haberlo hecho (Cuadro 22); de éstos, la mayoría han estado en asociaciones deportivas, un poco más de la quinta parte en organizaciones religiosas y la minoría en estudiantiles

Cuadro 22: Participación de los jóvenes en organizaciones sociales

Hombres		Mujeres			
Si	No	No contestó	Si	No	No contestó
27.2	72.7	0.1	28.0	72.0	0.0

5. Noviazgo

La experiencia de noviazgo es particularmente importante en la etapa juvenil y así lo demuestra la respuesta de los estudiantes al tema 84% afirma haber estado enamorado (a) alguna vez (Cuadro 23). La edad a la que se produce esta experiencia por primera vez es entre los 11 y 15 años, no obstante, es menor el número de estudiantes que al momento de la entrevista manifestaron mantener una relación de noviazgo.

Cuadro 23: Si han estado enamorados

¿Has estado enamorado o enamorada alguna vez?			
Total	Sí	No	No contestó
100	84	15	1

Obviamente, los temas que conversan con su novio(a) se centran sobre su relación y sentimientos que son los que de manera más frecuente tocan; en un segundo nivel de importancia están las conversaciones sobre su familia, el trabajo y/o los estudios, el sexo y su apariencia física. De los temas que nunca o poco hablan es de política, religión y noticias de actualidad (Cuadro 24).

Cuadro 24: Temas y frecuencia con que los jóvenes platican con su novio(a)

Temas de conversación	de				No contestó
	Nada	Poco	Regular	Mucho	
Tus estudios	26.7	20.3	23.3	26.2	3.4
De su relación	3.5	12.9	23.9	56.8	3.0
Política	42.1	31.3	17.4	6.2	3.0
Religión	24.9	37.4	22.9	11.7	3.1
Sexo	17.3	23.5	32.9	23.2	3.1
Trabajo	11.6	21.1	32.1	31.8	3.4
Noticias de actualidad	20.7	29.4	32.6	14.1	3.2
Televisión o cine	16.8	31.3	33.7	15.1	3.1
Tu familia	4.2	21.4	35.1	36.1	3.1
Tus sentimientos	3.9	13.0	26.4	53.5	3.2
Tu apariencia física	18.5	28.0	30.2	19.6	3.6

Al cuestionárseles acerca de las actitudes se permiten en la etapa del noviazgo, un poco menos de la mitad respondió que sólo besos y abrazos, seguidos por aquellos que afirmaban que se permitía cualquier tipo de caricia con excepción de las relaciones sexuales, pues sólo 10.9% las aprobaba (Cuadro 25).

Cuadro 25: Lo que se permite en el noviazgo según los estudiantes

Según tu experiencia, en el noviazgo se permiten...	Total %
Sólo besos	5.3
Besos y abrazos	49.0
Cualquier tipo de caricias pero sin tener relaciones	29.6
Tener relaciones sexuales	10.9
Ningún tipo de contacto físico	2.1
No especificado	3.1

La mayoría de los estudiantes buscan en la experiencia de noviazgo a una persona a quien amar y con quien compartir sentimientos; en segundo lugar están los que sólo desean divertirse y salir con alguien y son muy escasos los que están pensando en casarse o unirse (Cuadro 26).

Cuadro 26: Lo que buscan los estudiantes en el noviazgo

Compañía para salir y divertirse	Alguien a quien amar y compartir sentimientos	Alguien a quien amar y acariciar	Alguien a quien relaciones sexuales	Una manera de tratar a alguien antes de casarte	Otra	No contestó
32.4	51.9	1.7	0.4	10.8	0.8	2.0
22.9	60.8	1.2	0.5	11.8	0.9	1.9
18.0	63.7	1.5	0.8	12.0	0.7	3.3
25.0	58.3	1.5	0.6	11.5	0.8	2.3

En este mismo sentido, se indagó sobre su valoración en torno a su imagen de mujer y de hombre; a todos (hombres y mujeres) se le preguntó sobre los aspectos que apreciaban en una mujer, ocupando el primer lugar la cualidad de “responsable”; en segundo, pero a una distancia considerable, que sea “tierna y comprensiva”, seguido por “inteligente” (Cuadro 27). Para el caso de la figura masculina, coincidió como primera característica el “ser responsable” pero con una participación porcentual mayor (53.8% contra 39.9% de la figura femenina), quedando en segundo lugar el “no tener vicios” (Cuadro 28)

Cuadro 27: Aspectos que valoran más los jóvenes en una mujer

Lo de más valor en una mujer	Hombre	Mujer	Total
Su físico	11.5	3.9	7.5
Que sea responsable	38.1	41.6	39.9
Que no tenga vicios	7.2	6.6	6.9
Que sea inteligente	12.0	11.1	11.5
Que sea tierna y comprensiva	16.4	9.8	12.9
Que sea segura de sí misma	7.4	9.0	8.2
Que no tenga problemas económicos	0.3	0.2	0.3

Que piense como tú	3.3	1.6	2.4
Su compromiso social y/o político	0.2	0.3	0.3
Otra	1.0	1.4	1.2
No contestó	2.6	14.5	8.8
Total	100	100	100

Cuadro 28: Aspectos que valoran más los jóvenes en un hombre

Lo de más valor en un hombre	Hombre	Mujer	Total
Su físico	3.4	4.1	3.8
Que sea responsable	50.0	57.3	53.8
Que no tenga vicios	10.2	12.0	11.1
Que sea inteligente	8.8	6.7	7.7
Que sea tierno y comprensivo	5.7	9.1	7.5
Que sea seguro de sí misma	5.0	5.4	5.2
Que no tenga problemas económicos	0.6	0.3	0.5
Que piense como tú	1.5	1.5	1.5
Su compromiso social y/o político	0.3	0.1	0.2
Otra	1.0	1.3	1.2
No especificado	13.4	2.1	7.5
Total	100	100	100

6. Sexualidad

En este tema los estudiantes manifestaron en su mayoría conocer tanto los métodos anticonceptivos como los métodos de protección contra infecciones de transmisión sexual (ITS) y VIH-sida (Cuadros 29 y 30)

Cuadro 29: Condición del conocimiento de los jóvenes sobre métodos anticonceptivos

¿Conoces algún método anticonceptivo?		
Sí	No	No contestó
90.1	8.8	1.1

Cuadro 30: Condición del conocimiento de los estudiantes sobre métodos de protección contra ITS y VIH-Sida

¿Sabes cómo prevenirte de enfermedades de transmisión sexual?			
Total	Sí	No	No contestó
100	91.3	7.6	1.0

Los métodos mencionados para la protección contra el VIH-sida, el condón obtuvo las dos terceras partes de las menciones, seguido por los que afirmaron que absteniéndose de cualquier contacto sexual (Cuadro 31).

Cuadro 31: Métodos para prevenir enfermedades de transmisión sexual

Condón o preservativo	No teniendo relaciones sexuales	Otra	No contestó
67%	22%	1%	10%

7. Participación social

Al preguntárseles a los jóvenes cuáles son los valores democráticos que considera más importantes, la gran mayoría (65%) no contestó la pregunta, lo que puede indicar un desconocimiento del tema a pesar de que en la materia de educación cívica y ética son temas fundamentales. Entre los valores que más recordaron los estudiantes están los de libertad, igualdad, justicia, participación, tolerancia y seguridad.

Entre las cualidades que los estudiantes más valoran al elegir a un jefe de grupo, destacan los siguientes: Responsabilidad, honestidad, inteligencia, responsabilidad y solidaridad. Destaca el hecho de que el 80% de los estudiantes considere que en las elecciones para jefe de grupo los compañeros que apoyan a un distinto candidato son compañeros que piensan distinto, lo que da cuenta de un importante grado de tolerancia y de solidaridad entre los estudiantes.

La gran mayoría de los estudiantes entrevistados, (94%) dijeron que todos los miembros de su familia cuentan con credencial para votar, lo que indica que casi ocho de cada 10 miembros de familia en edad para votar han votado alguna vez; y, el 67.8% votaron en las últimas elecciones. Las razones que los estudiantes dieron para que sus familiares votaran son: casi un 37% lo plantean como un derecho, una tercera parte como una forma de participación y 23.7% como un deber (Cuadro 32). De los que no votaron, los motivos que expresan incluye una amplia variedad de razones, destacando la pérdida de la credencial como la de mayor participación porcentual (Cuadro 33).

Cuadro 32: Razones de los familiares para votar

Motivos	Hombre	Mujer	Total
Es un derecho	37.7	35.5	36.6
Es un deber	23.3	24.0	23.7
Porque sólo así pueden participar y elegir a sus gobernantes	35.2	35.5	35.4
Porque lo obligaron	0.4	0.7	0.6
Porque es necesario para realizar algún trámite	2.0	2.8	2.4
Otra	0.3	0.3	0.3
Total	100	100	100

Cuadro 33: Razones de los familiares para no votar

Motivos	Hombre	Mujer	Total
No sirve de nada	5.3	5.5	5.4
No le gustan los candidatos	6.1	4.7	5.4
No cree en los partidos políticos	6.0	6.4	6.2
Por flojera	7.0	8.8	7.9
Es su manera de protestar	1.3	1.0	1.1
Perdió su credencial de elector	25.9	21.9	23.8
Otra	41.2	44.8	43.0
Total	100	100	100

Al preguntarles a todos los estudiantes sobre las actividades en las cuales estarían dispuestos a participar, las respuestas positivas más recurrentes fueron: Actividades por el respeto a los indígenas, defensa del medio ambiente, la paz y los derechos humanos; en el extremo opuesto, no participarían en actividades a favor del aborto, en actos de partidos políticos, por los derechos de los homosexuales y, en menor medida en protestas ciudadanas (Cuadro .34).

Cuadro 34: Actividades en que los estudiantes estarían dispuestos a participar

Participación	Sí	No	No contestó
Actos de partidos políticos	23.8	73.2	3.1
Por la paz	83.8	13.2	3.0
Por los derechos humanos	83.7	13.2	3.1
Protestas ciudadanas	44.8	52.1	3.1
Por los derechos de los homosexuales	25.5	71.4	3.1
A favor del aborto	18.0	78.8	3.2
Por los enfermos de SIDA	69.9	29.9	3.2
Por el respeto de los indígenas	85.7	11.2	3.1
En defensa del medio ambiente	86.0	10.9	3.1
En contra del delito y la inseguridad	81.6	15.2	3.2

Por otra parte, los estudiantes manifiestan que los padres son de quienes reciben la mayor enseñanza sobre diversos temas, sobre todo en materia de religión (junto con la iglesia) y derechos; en cuestiones de sexualidad y también en derechos, la escuela ocupa un lugar privilegiado; y, en temas de política aprenden de los medios de comunicación; el aprendizaje por ellos mismos es importante en la sexualidad (Cuadro 35).

Cuadro 35: Lugares y personas de donde los estudiantes aprendieron lo más importante sobre diversos temas

Lugares y Personas	Sexualidad		Política		Religión		Derechos	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Mis padres	21.8	26.8	53.8	54.2	19.1	20.6	32.0	34.5
La escuela	33.5	34.5	4.1	3.2	18.9	19.8	36.7	34.1
La iglesia	0.8	1.1	28.9	30.0	0.6	0.8	0.7	1.2
Los medios de comunicación	6.1	5.8	1.7	1.2	38.9	39.5	11.7	11.4
Mis amigos	12.6	7.0	1.6	1.6	8.3	5.1	2.6	2.0
Por mí mismo	20.8	18.1	5.7	5.5	9.1	7.6	11.8	11.2
Otro	1.3	3.5	1.1	1.1	2.1	3.2	1.3	2.0
No contestó	3.0	3.3	3.1	3.2	3.2	3.6	3.2	3.5

La televisión es un medio fundamental para que los estudiantes conozcan lo que acontece a su alrededor (Cuadro 36); pero confían poco en ella, siendo generalizada esta desconfianza hacia todos los medios de información (Cuadro 37).

Cuadro 36: En donde se informan los estudiantes de lo que acontece en su estado y en su país

Por el periódico	Por la televisión	Por la radio	Otro	No contestó
31.9	54.6	4.9	6.8	1.8

Cuadro 37: Grado de confianza de los jóvenes en los medios de comunicación

Medios de comunicación	Sí confío	Confío poco	No confío	No contestó
TOTAL				
La televisión	34.0	49.9	13.3	2.8
La radio	34.6	51.9	10.7	2.8
El periódico	30.4	52.5	14.1	3.0

La confianza que los estudiantes tienen en las diversas instituciones es en general baja; la familia y la iglesia absorben los mayores porcentajes (alrededor de una tercera parte confía en ellas); las menos confiables según ellos, son los partidos políticos y el Congreso (Cuadro 38).

Cuadro 38: Confianza de los jóvenes en diversas instituciones

Instituciones	Hombre	Mujer	Total
Gobierno	12.0	11.4	11.7
Partidos políticos	1.3	1.0	1.2
Congreso	1.0	0.6	0.8
Sindicatos	2.8	1.5	2.2
Iglesia	30.3	39.6	35.2
Agrupaciones de ciudadanos	1.9	1.2	1.5
Ejército	4.3	1.8	3.0
Medios de comunicación	4.3	4.1	4.2
Familia	31.3	29.6	30.4
Escuela	4.2	3.1	3.6
Ninguna	4.1	3.4	3.7
No contestó	2.5	2.7	2.6
Total	100	100	100

Al preguntar sobre el mismo tema respecto a diversos personajes, los estudiantes declaran confiar más en médicos, maestros, sacerdotes y en defensores de los derechos humanos; en cambio confían menos en judiciales, políticos, líderes sindicales o gremiales y policías (todos con respuestas negativas de alrededor del 50%), seguidos por los jueces, los empresarios y los militares (Cuadro 39).

Cuadro 39: Grado de confianza de los estudiantes en diversos personajes

Personajes	Sí confío	Confío poco	No confío	No contestó
Políticos	6.5	38.5	52.1	2.9
Jueces	15.4	44.6	37.1	2.9
Maestros	65.2	26.6	5.3	2.9
Médicos	70.0	22.1	5.1	2.8
Policías	11.6	37.6	47.9	2.9
Empresarios	16.8	44.7	35.5	3.0
Militares	28.9	37.3	30.7	3.1
Líderes sindicales o gremiales	12.1	35.4	49.5	3.0
Sacerdotes	58.5	22.8	15.7	3.0
Judiciales	12.0	30.4	54.5	3.1
Defensores de derechos humanos	46.5	36.2	14.3	3.0
Miembros de organizaciones ciudadanas	28.1	42.4	26.2	3.3

Con el fin de conocer cómo se perciben a sí mismos como adolescentes, se les preguntó sobre las características que definen lo adolescente; un poco más de la mitad respondió que “la apariencia y la moda”, a distancia les siguen “el lenguaje, la música y los gustos”, “la conciencia, las responsabilidades y el compromiso” y “la fuerza y la agilidad” (Cuadro 40).

Cuadro 40: Definición de las características que los estudiantes hacen sobre ellos mismos

Lo que define al joven	Hombre	Mujer	Total
La apariencia y la moda	52.6	53.8	53.2
La fuerza y la agilidad	10.9	9.3	10.1
Los recursos económicos y la posesión de bienes	7.1	5.9	6.5
El lenguaje, la música y los gustos	15.6	15.4	15.5
La conciencia, las responsabilidades y el compromiso	10.6	12.1	11.4
No contestó	3.2	3.5	3.3
Total	100	100	100

En la percepción de los estudiantes sobre los problemas del país destaca la pobreza como el más grave, seguidos por una variada serie de problemas, dos de ellos alcanzan una presencia significativa: El desempleo y la corrupción (Cuadro 41).

Cuadro 41: Los problemas más graves del país según los jóvenes

Lo más grave del país	Hombre	Mujer	Total
La pobreza	61.5	59.4	60.4
El desempleo	11.6	11.9	11.7
La corrupción	10.7	9.6	10.1
Otro	13.6	16.2	14.9
No contestó	2.6	3.0	2.8
Total	100	100	100

En contraparte, lo que más les gusta a los estudiantes de México es su cultura y tradiciones, seguido por su nivel de vida, (Cuadro 42).

Cuadro 42: Lo que más les gusta del país a los jóvenes

Lo mejor del país	Hombre	Mujer	Total
Su nivel de vida	16.3	14.5	15.4
Su forma de gobierno	6.0	5.3	5.6
Su cultura y tradiciones	52.2	53.9	53.1
Su forma de vida	5.1	5.1	5.1
Las oportunidades que ofrece	1.3	1.8	1.5
Su religión	4.0	5.2	4.6
Su gente	7.5	6.0	6.7
Nada	3.8	3.9	3.9
Otro	2.5	2.4	2.4
No contestó	1.4	1.8	1.6
Total	100	100	100

8. Percepciones y Valores

Si bien el tema de los valores se puede apreciar en distintos ámbitos –arriba revisados-, este apartado busca integrar las percepciones más generales que los estudiantes poseen respecto al entorno que les rodea. El primer aspecto se refiere a la evaluación que hacen sobre su situación socioeconómica, donde el mayor porcentaje la califica como regular, seguido por quienes consideran buena (Cuadro 43).

Cuadro 43: Valoración de los estudiantes sobre su situación socioeconómica actual

Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
4.8	33.2	53.3	5.1	0.4	3.2

Esta misma valoración con respecto a sus padres sobre temas específicos, muestra que en general los estudiantes son más optimistas, aunque consideran a la seguridad pública como el problema comparativamente más agudo que los afecta, a continuación están la falta de vivienda propia, el obtener ingresos adecuados y la posibilidad para trabajar. En cambio perciben que, las posibilidades de estudiar y divertirse son mejores para ellos que para sus padres (Cuadro 44).

Cuadro 44: Valoración de los estudiantes sobre su situación actual en temas específicos en comparación con la generación de sus padres

Condiciones	Mejor	Igual	Peor	No contestó
Facilidad de tener vivienda propia	46.1	27.2	24.5	2.2
Posibilidad para estudiar	63.8	23.0	10.5	2.7
Posibilidad de formar tu propia familia	48.4	37.6	11.6	2.4
Posibilidad para trabajar	48.1	30.9	18.3	2.7
Tener ingresos económicos adecuados	42.0	33.7	21.8	2.5
Divertirse	61.4	26.2	9.7	2.7
Tener mayor seguridad pública	30.2	29.6	37.7	2.5

Participar en la vida política	42.1	37.1	17.9	2.9
--------------------------------	------	------	------	-----

En la jerarquización de sus expectativas compiten el casarse, con tener un buen empleo o tener un negocio propio, seguido por obtener una vivienda propia; mientras que los hijos o servir a los demás aparecen poco en sus horizontes de futuro, (Cuadro 45).

Cuadro 45: Jerarquización de las expectativas de los jóvenes México, 2000
n = 26'763,466

Lo más importante es:	Hombres Mujeres Total		
Casarse	24.4	26.0	25.2
Tener hijos	3.7	6.0	4.9
Tener un negocio propio	22.1	16.8	19.4
Tener un buen empleo	29.1	25.5	27.2
Trabajar en el extranjero	2.3	2.1	2.2
Tener vivienda propia	12.6	17.0	14.9
Servir a los demás	3.0	3.7	3.4
Realizar un viaje largo	0.8	0.8	0.8
No contestó	2.0	2.1	2.0
Total	100	100	100

Para finalizar y como una manera de evaluación general, se les preguntó qué tan felices se sentían en el momento actual, y prácticamente tres cuartas partes respondieron que eran muy felices, 25.4% afirmaron que poco (Cuadro 46).

Cuadro 46: Qué tan felices se sienten los jóvenes

Grado de felicidad	Porcentaje
Mucho	69.6
Poco	25.4
Nada	1.7
No contestó	3.3
Total	100

5. CONCLUSIONES

1. La incorporación de los nuevos Programas de Estudio de las Asignaturas de Formación Cívica y Ética, en la Escuela del Nivel Medio Básico, obedeció más a los procesos de globalización económica y a las políticas neoliberales que a la crisis de valores éticos y morales que se manifestaba en la sociedad.

2. El desarrollo de los contenidos temáticos de Formación Cívica y Ética que tiene la intención de promover el fomento de actitudes y la toma de decisiones, en relación a temas especificados en los programas, tienen un impacto más importante en las manifestaciones de sus actos y opiniones en relación a su convivencia familiar, que en los de su participación ciudadana.

3. Efectivamente la percepción del impacto en su conducta de las asignaturas de Formación Cívica y Ética es positiva para los propios estudiantes y sus profesores.

4. La incorporación de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, obedeció en a varios factores; en primer lugar a la preocupación del gobierno salinista por contar con todas las condiciones sociales, incluyendo la educativa, para cumplir con las políticas que determinaban los organismos económicos internacionales y los acuerdos internacionales que México iba a suscribir; la preocupación del magisterio en la modificación de planes y programas de estudio de la educación básica y la incorporación de la educación ética, además de la educación cívica que ya se daba; la manifiesta declaración de algunos sectores sociales por la preocupación de la deteriorada situación moral de la sociedad y su gobierno, no hay que olvidar que veníamos de un sexenio anterior, que había promovido la renovación moral.

5. El solo interés por modificar la situación moral de la sociedad mexicana por los ciudadanos de ésta, no es suficiente, teniendo en cuenta, que de antemano en su base socioeconómica, no existe fundamento moral de justicia o de algún otro aspecto de bondad, es por otra parte, sino evidente, si manifiesto el interés de incorporar un tipo nuevo de estudiante-trabajador, producto de la reforma educativa, que cumpla y satisfaga a sus contratadores, que tenga la ética suficiente para no robar y menos la de traicionar la "confianza", de quien en el deposita "confianza".

6. La crisis de valores se vive en la sociedad mexicana, como la crisis de respeto hacia la propiedad, teniendo su representante más acabado el sector gubernamental, espacio fácilmente observable de la sociedad, obviamente esto se hace más evidente y preocupante para la clase y grupos de poseedores -la clase media y clase alta-, pues son los que pueden y pierden indirectamente a través de la corrupción en la propiedad social y directamente en el robo de su propiedad privada. Es en este contexto que se promueve un cambio educativo, que considera la forma de frenar el deterioro moral de la sociedad por medio de la reforma educativa y en especial con la incorporación de la Ética en la educación de los futuros ciudadanos.

7. La globalización es el marco fundamental para la propuesta de modernización educativa, pero el cambio educativo promovido en y por el gobierno salinista, no responde solo al interés educativo de la población mexicana que lo demanda, sino para cumplir con lo que de la globalización se desprende a través de las políticas neoliberales.

8. A medida que la educación como institución cada vez rinde más servicios a los intereses de las clases hegemónicas tanto mundiales como nacionales, se hace necesaria la transformación de la educación que se imparte en la escuela, incorporando las expectativas de los actores directos del proceso educativo: Profesores, padres de familia y personal académico de la escuela y no sólo a través de la interpretación del plan y programas de estudio, sino en la modificación de la forma de participación para la operación de esta nueva propuesta curricular, en la que se incorpore explícitamente en los contenidos temáticos las tareas que hagan vivencial esto que valoralmente se expresa como propósito de aprendizaje.

9. La educación valoral es aquella que asume la ética como referencia de un proyecto moral, se orienta a fines y principios cualitativos ya que los parámetros cuantitativos, establecidos por la política oficial resultan insuficientes para medir su calidad.

10. La educación valoral ha transitado temporalmente en México en distintas épocas y con distintos énfasis y articulaciones, en tres grandes líneas; la educación eminentemente confesional o religiosa, la educación cívica o de formación ciudadana y finalmente una versión valoral light con dos énfasis: La educación en valores sin ética ni moral y la segunda con un intento de análisis somero y no comprometido de la ética.

11. La educación no es la única responsable de la formación valoral. Hemos constatado que la gran mayoría de los estudiantes de secundaria entrevistados tienen, además de la escuela, un referente fundamental para la enseñanza en valores: En primera instancia la familia, los medios de comunicación, los partidos políticos, la iglesia, las agrupaciones entre amigos o juveniles, las organizaciones no gubernamentales y el Estado. Sin embargo, la transformación de la educación básica en nuestro país a partir de las reformas educativas, no puede hacerse al margen de todas estas instituciones, o dicho de otra manera, para que la educación cambie y pueda cumplir cabalmente con su función de formadora de valores, es necesario que la sociedad y la propia escuela cambie también hacia procesos democráticos que rompan con el abismo entre lo que se aprende dentro de la escuela y lo que se vive fuera de ella, en la realidad social. En ese sentido, han sido evidentes las opiniones vertidas por los alumnos en las encuestas. Ellos, dan cuenta de su imperiosa necesidad por hablar, opinar y reflexionar acerca de su entorno familiar y social, de sus expectativas personales futuras, de sus ideas sobre el país, la democracia, la religión, el sexo, los compañeros, la felicidad, etc. En ese sentido, la Formación Cívica y Ética como parte del programa de estudios en la secundaria, juega un papel fundamental en la formación de nuestros jóvenes y que los maestros deben aquilatar.

12. Tanto la familia como la escuela son espacios importantes para la formación valoral. Pero, es solo en la escuela donde se logra trabajar de una manera sistemática y explícita las temáticas relacionadas con ello.

13. Igualmente, se ha constatado en el transcurso de las entrevistas a los estudiantes, que con las reformas educativas en México en donde se han depositado grandes esperanzas y responsabilidades en la Formación Cívica y Ética de la educación básica. Sin embargo, es la escuela (espacio físico en el que interactúan los actores sociales del proceso educativo) la que reproduce los rasgos típicos del mundo moderno y su problemática social. La escuela está sometida al juego de los intereses particulares, contribuye a considerar como "normal" la producción y reproducción de las relaciones sociales y somete a este juego a los educandos, mediante sus propios mecanismos tales como, la competitividad, la promoción comparada con parámetros cuantitativos, fundamentalmente encaminados para su ingreso al mercado de trabajo.

14. La educación conforme a valores no empieza con la integración e incorporación de la materia de Formación Cívica y Ética al currículo de la escuela secundaria a partir del año 1997, sino como lo hemos visto en la historia de la educación en México, ya se enseñaban valores desde mucho tiempo atrás.

15. De acuerdo al trabajo de campo expuesto arriba, podemos decir que: Los jóvenes de 12 a 15 años tienen más responsabilidades, se da una mayor correlación entre su conducta actual y su vida futura.

Cada vez más se ven en la necesidad de elegir y de superar los retos que se les presentan.

Le dan gran importancia a la imagen que proyectan debido a su gran necesidad de ser aceptados socialmente.

El afán por conocerse a sí mismos, comprenderse y ser queridos, los lleva a cuestionarse incluso el sentido de la vida.

El deseo de ser aceptados por sus iguales, es tan importante, que se convierte en el motor de muchas de sus acciones como tener relaciones sexuales, tomar alcohol, probar la droga.

Surgen en esta etapa, los primeros deseos de independencia con relación a la familia, lo que los impulsa a buscar refugio afectivo en otras relaciones.

Surgen también los conflictos con la autoridad paterna, lo que se prolonga a otros personajes como el maestro, sacerdote, policía, político.

Desarrollan un alto sentido de la justicia por lo que muestran una conducta generosa y preocupación por los demás, incluyendo la de la conservación del planeta.

16. Todas las prácticas de la democracia son valores puestos en acción, englobados en la idea de la ética, por lo que en la época actual, la democracia en sí, es considerada universalmente como un valor ético. La aparición de la democracia como valor social en los programas de primaria como de secundaria, obedece a políticas globales que la alimentan como condición de sobrevivencia económica, difícilmente los capitales fluyen hacia países considerados no democráticos. Así, la democracia aparece en el programa de

la asignatura de Formación Cívica y Ética, como valor social que define las aspiraciones de los mexicanos en torno a la libertad y justicia.

17. La democracia considerada en sí misma como un valor social, forma parte del nuevo ethos en construcción de las sociedades del siglo XXI. Los avances tecnológicos y científicos así como las respectivas consecuencias sociales del modelo neoliberal, dan la pauta para que cada paso se dé en pro del avance de la humanidad, sea fundamentado, prescripto y evaluado desde la perspectiva de la nueva ética.

6. RECOMENDACIONES

1. Los valores asumidos por la educación no pueden ser valores abstractos desligados de su contexto social, no porque éstos no puedan ser reconocidos e incorporados a la educación en un determinado momento, sino que por que su manejo en el aula es abstracto y general quedando fuera del contexto social concreto de los educandos. Lo que hay que enseñar son valores especificados en sociedades concretas. Al quedar los valores determinados en un solo contexto histórico en una sociedad concreta, entonces la educación conforme a valores, tendrá que definirse en función de un proyecto de hombre histórico en sociedad.

2. En el ámbito escolar se dan, en forma deliberada y sistemática, los procesos para que los alumnos desarrollen sus capacidades, se socialice y se apropien de su cultura. Estos procesos denominados respectivamente: Cultivo, socialización y formación resultan insuficientes para lograr una educación conforme a valores debido a que por una parte, se centran en cambios internos del sujeto sin posibilidad de lograr transformaciones en su realidad objetiva y por otra aunque la escuela sí lo vincula con su medio ambiente, éste se le presenta como un orden establecido, impuesto, sin que él lo elija, heredado de generaciones anteriores.

3. El proceso democratizador que se vive en México, refuerza la formación cívica y ética que la educación se ha propuesto implementar en la escuela básica, debido a que las nuevas generaciones son testigo de los alcances de una sociedad que se organiza y participa como agente de cambio.

4. Para que la escuela sea el recinto idóneo en el que se debatan las ideas y se transformen las actitudes conforme a la ética educativa, es necesario:

- a). Que el profesor se asuma como fuente de formación conforme a valores tanto en lo explícito como en lo implícito para reconocer responsabilidades que orienten las acciones en pro del desarrollo del juicio moral desde la perspectiva de la ética.
- b). Establecer un clima de diálogo y comunicación entre alumnos, maestros, padres de familia y autoridades escolares; dé confianza entre todos los agentes educativos; dé respeto a las ideas, a las diferencias, al derecho de expresión y disenso; y dé motivación para la educación valoral con imaginación y creatividad.
- c). Establecer la estimulación como estrategia que favorezca el proceso permanente de experiencia-reflexión-decisión-acción que asegure que los alumnos construyan los criterios que le permitan orientarse como responsables de sus acciones fincadas en valores morales.

5. Educar en valores no puede significar tan solo imponer una escala de valores o reproducir una moral establecida como se pretende en los nuevos programas de estudio de la secundaria, ni tampoco significa descreer, tomando posturas escépticas con relación a considerar imposible formar en valores. Se trata de educar en valores fundado en una racionalidad crítica capaz de enseñar principios, que conformen sujetos autónomos en sus juicios, respetuosos ante los juicios de valor de los otros. Sin embargo estos juicios de

valor propios deben ser aprendidos en una educación conforme a valores sustantivos que se vivan como derechos y deberes, que se incorporen con una didáctica de participación de los alumnos y no solo discursiva.

6. Asimismo, la escuela cumple con la función de socialización imprescindible en la formación integral de los alumnos y además representa la vía por la que es factible introducir y/o reproducir valores, pues es en la escuela donde se habilita a los sujetos que participan en las instituciones y se les prepara para actuar valores sociales. Por lo que resulta de gran trascendencia la transformación de la educación escolar no sólo en los contenidos temáticos de los programas, sino en la forma didáctica en que se desarrollaran, para que se concrete la educación conforme a valores con la finalidad de hacer posible que el educando deje de ser simple objeto de influencia y se forme como interlocutor dentro de la escuela de los problemas morales de su sociedad, como sujeto capaz de analizar, criticar y transformar su realidad.

7. Es evidente que la escuela que no intenta explícitamente una educación valoral, simplemente simula una falsa neutralidad. Es necesario aceptar por lo tanto el hecho de que toda escuela, todo maestro, todo currículo, forma valoralmente, por la simple razón de que lo que enseña o propone que merece ser aprendido, lo hace desde una muy particular perspectiva valoral del mundo. Por lo cual no hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica. Sin embargo, esto las más de las veces no se reconoce, es oculto. No se persigue explícita ni intencionalmente. Esta situación, en la que se transmiten valores sin hacerlo explícito, sin reconocerlo abiertamente, sin proponérselo sistemática y reflexivamente, resulta peligrosa. Conlleva al grave riesgo de deformar, y se presta a la manipulación. En la medida en que la formación valoral se mantenga "oculta", ni es evaluable ni se puede, al respecto, pedir cuentas, ni discutir su alcance e intención,

8. La escuela que manifieste que no forma valoralmente, o lo hace en forma oculta, no será capaz de desarrollar al ser humano en forma integral. Se hace necesario por tanto aceptar cada vez más ampliamente que es necesario atender los aspectos que constituyen, analíticamente, al ser humano: El cognoscitivo, el afectivo y psicomotor, y que cualquier proceso educativo que desatienda alguno de estos aspectos, o que enfatice uno por encima de los demás, resultará en un desarrollo desequilibrado del ser humano. En la escuela hay que acabar con la enseñanza tradicional que ha enfatizado el aspecto cognoscitivo por encima de los otros dos.

9. Es básico entender que la educación moral es importante porque si queremos promover un estado de autonomía en el desarrollo de las decisiones de los jóvenes, al contrario de uno que promueva la dependencia a la autoridad (heteronomía), esto implica un papel más activo del sujeto sobre su desarrollo, una mayor profundidad y un mayor sentido de responsabilidad, que la tradicional educación discursiva-pasiva.

10. Es cada día más claro que si la escuela no forma valoralmente, o si lo hace en forma oculta, se carece de bases para modelar ética en los procesos de desarrollo social, político, económico y culturales, desde la responsabilidad

social que tiene el estado. Este temor se fundamenta en el hecho de que si no existe claridad en cuanto a los valores en torno a los cuales queremos formar, se carecerá de puntos de experiencia-referencia de carácter cultural, o social, a partir de los cuales formular los criterios de juicio acerca de las múltiples decisiones, individuales y políticas, que en conjunto van determinando el rumbo de nuestro desarrollo.

11. Si la escuela no forma valoralmente, no hay ética política posible, ninguna ley castiga los grandes rumbos de los procesos de desarrollo. Esto sólo los pueblos, educados en ello, con marcos de experiencia-referencia valoral y por consecuencia que consideran importante su organización en la participación social. Pero si la población no ha tenido un desarrollo en el proceso de aprendizaje de los valores, en situaciones didácticas que le han permitido asumir los valores conscientemente y convertirlos en orientadores de actos y decisiones, y compartirlos con otros, se debilita su fuerza por carecer de criterios de referencia colectivamente asumidos.

12. Es fundamental incrementar la cantidad de informaciones sobre derechos humanos, y deben ampliarse las experiencias con el entorno social hacia situaciones más reales. En este nivel ya no bastan las vías curriculares habituales, aunque se mantiene la necesidad de seguirlas aprovechando. Se trata ahora de presentar un enfoque interdisciplinario de los derechos humanos, de los valores patrios, de los de convivencia social y familiar etc. Un conocimiento más detallado de los problemas y de las dificultades que obstaculizan la extensión generalizada de los valores en nuestra sociedad. Asimismo el currículo debe incluir el conocimiento de los organismos internacionales responsables de la defensa y promoción de estos derechos. En este nivel, resulta de fundamental importancia la ampliación de las experiencias, haciéndolas más variadas e importantes.

13. Debe buscarse explícitamente la consolidación de una identidad bien estructurada, que se desarrolla a través de tres procesos: Una conciencia moral autónoma, la adopción de valores significativos, y la adquisición de un concepto positivo de sí mismo (autoestima). La característica primordial de la enseñanza de la ética en este periodo del desarrollo de la personalidad de los jóvenes adolescentes, radica en que el docente sepa relacionar el conocimiento y la valoración positiva de estos con los procesos de autonomía moral en que se encuentra. Se trata de proporcionarles un fundamento ético que constituya la parte relevante de los valores que el adolescente va a ir adquiriendo y le ayuden a conquistar una mayor autonomía personal. El profesor puede conseguir estos objetivos promoviendo tres tipos de actividades: La prestación de algún servicio social, la realización de obras de ayuda desinteresadas, y la participación en cuestiones cívicas.

14. Es claro el reconocimiento de que los maestros en general no han sido formados para asumir las responsabilidades de la formación ética y que se constituyen más bien en sujetos de formación valoral. No existe correspondencia entre la importancia que reviste el maestro en estos procesos y la importancia otorgada a su formación. Ello explica la resistencia de muchos de ellos por incorporarse a actividades de esta naturaleza.

15. Es impostergable que las instituciones formadoras de docentes incorporen como objetivo de formación la preparación de los profesores para educar en y para la vida democrática y la vigencia de los derechos humanos. Dicha formación significa, para las instituciones formadoras de docentes, corregir las permanentes injusticias que se generan por la distribución desigual del poder pues nadie puede educar a otros para participar si él no ha aprendido a participar. Los aprendizajes de los profesores no deben ser sólo de conocimientos, sino que deben incluir también lo actitudinal y lo comportamental. Debe ser un saber que se construya en la interacción de la experiencia personal y colectiva.

7.ANEXO

CUESTIONARIO

NOMBRE DE LA ESCUELA _____

EDAD _____

SEXO _____

GRADO _____

1.- Actualmente vives con:

Ambos padres Sólo con la madre Sólo con el padre Con ninguno de los dos

2.- Tus padres

Viven en unión libre Son separados Son divorciados

Son casados por lo civil Son casados por la iglesia

Son casados por lo civil y por la iglesia Otro _____

3.- Qué actividades desempeñan los miembros de tu familia (indica con una X)

ACTIVIDADES FAMILIARES	PAPÁ	MAMÁ	AMBOS	HERMANOS	YO LO HAGO	OTRO
Quehaceres del hogar						
Dar dinero a la casa						
Reparaciones de la casa						
Asistir a juntas vecinales						
Asistir a juntas de la escuela						
Realizar trámites						
Cuidar niños o ancianos						
Llevar enfermos al doctor						

4.- En tu familia ¿quién toma las siguientes decisiones?

TOMA DE DECISIONES	PAPÁ	MAMÁ	AMBOS	HERMANOS	YO DECIDO	OTRO	TODOS
Cómo gastar el dinero en el hogar							
La compra de la comida							
La compra de muebles							
Dónde vivir o							

cuándo mudarse							
Si se sale de paseo o no							
Sobre la educación de los hijos							
Sobre la disciplina de la familia							
Permisos para llegar tarde a casa							
Qué hacer en caso de enfermedad							
Salir con amigos							
Fumar o beber licor							

5.- Tienes prohibido:

ACTIVIDADES	PROHIBIDO	NECESITO PERMISO	YO DECIDO
Tener novia			
Fumar			
Salir con amigos			
Beber alcohol			
Vestir como tu quieres			
Llegar tarde a casa			
Tatuarte o ponerte aretes			

6.- Cuando haces algo bueno o correcto tus padres:

ACTITUDES DE LOS PADRES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
No me dicen nada			
Me dicen palabras de aliento			
Me abrazan o besan			
Me dan un premio			
Me conceden algo que deseo			

7.- Cuando tienes algún problema:

ACTITUD DE LOS PADRES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Platicas con tu papá			
Platicas con tu mamá			
Lo platicas con			

15.- Tú crees en:

CREENCIA	SI	NO
El Alma		
El Infierno		
<i>Los milagros</i>		
La virgen de Guadalupe		
El pecado		
Los horóscopos		
El demonio		
Los amuletos		
Espíritus, fantasmas, espantos		

16.- Tus creencias religiosas influyen sobre

CREENCIA	SI	NO
Tus actitudes sobre sexualidad		
<i>Tus preferencias hacia un partido o candidato</i>		
Tus actitudes hacia el estudio o trabajo		
Tus actitudes respecto a problemas sociales		
Otro _____		

17.- En tu casa tienes acceso a:

APARATOS	SI	NO
Radio Grabadora		
Reproductor de CD		
T.V		
TV por cable		
Video casetera		
Consola de Juegos de video		
Teléfono		
Computadora		
Internet		
Automóvil, camión o camioneta		

18.-Cuántas horas le dedicas a:

ACTIVIDADES	Día Regular	Día de Descanso
<i>Estudiar en casa</i>		
Ver TV		
<i>Oír música</i>		
<i>Leer</i>		
<i>Estar con la familia</i>		

<i>Video Juegos</i>		
<i>Practicar deporte</i>		
<i>Estar con amigo</i>		
<i>Estar con novio (a)</i>		

19.- Con quien pasas más tu tiempo libre?

Con tu papá o mamá Con tus hermanos Con tus amigos
Tú sólo Ninguno

Otro _____

20.- Que tipo de música te gusta más:

Rock Grupera Pop Música Romántica Tropical
Ranchera Baladas

Otra _____

21.- Los lugares dónde más te reúnes con tus amigos son:

*En la calle o en el Barrio En la casa de alguno de tus amigos En el
parque En un área deportiva*

En la escuela No tengo amigos Otra _____

22.- Los temas que más conversas con tus amigos son:

*Los estudios Tu novia (o) Política Religión Sexo
Escuela*

*Noticias de actualidad TV o cine Tu familia Tus sentimientos
Tu apariencia física*

La familia				
Los sentimientos				
La apariencia física				

30.- Actualmente que es lo que más se permite en un noviazgo?

Sólo besos Besos y abrazos Cualquier tipo de caricias pero sin tener relaciones

Tener relaciones sexuales Ningún tipo de contacto físico

31.- Qué es lo que buscarías tú en un noviazgo?

Compañía para salir y divertirme Alguien a quien amar y compartir sentimientos

Alguien a quien amar y acariciar Alguien con quien tener relaciones sexuales

Una manera de tratar a alguien antes de casarme

Otra _____

32.- Qué es lo que más valoras de:

LO QUE MÁS VALORO	DE UN HOMBRE	DE UNA MUJER
Su físico		
Que sea responsable		
Que no tenga vicios		
Que sea inteligente		
Que sea tierno (a) y comprensivo (a)		
Que sea seguro (a) a de sí mismo (a)		
Que no tenga problemas economicos		
Que piense como tú		
Otra _____		

33.- Conoces algún método anticonceptivo?

Sí

No

34.- Sabes cómo prevenirte de enfermedades de transmisión sexual?

Sí

No

35.- Cuáles son los métodos que te ayudan a prevenirte de éstas?

Condón o preservativo No teniendo relaciones sexuales

Otra _____

36.- Consideras la violación sexual como:

- () Una provocación de la mujer
- () Un abuso sexual
- () Una forma de lograr satisfacción

37.- ¿Cuáles son los valores para la democracia más importantes?; nombra tres en orden de importancia.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

38.- ¿Qué cualidades observas para votar por tu jefe de grupo?; nombra las tres cualidades que consideras más importantes para votar por él.

- 1.- _____ 2.- _____
- 3.- _____

39.- En una votación para elegir a un jefe de grupo, no todos votan por el ganador, lo cual trae como consecuencia una minoría que votó por el candidato que perdió; ¿cómo consideras a este grupo de compañeros?

- () Como perdedores
- () Como desadaptados
- () Como compañeros que piensan distinto
- () Como compañeros que se equivocaron

40.- Escribe algunos de los principios que señala nuestra constitución sobre la forma de gobierno:

41.- En tu familia, Quienes cuentan con credencial para votar

Papá Mamá Ambos Hermanos

Otro _____

42.- Ellos votaron en las últimas elecciones?

	Sí votó	No votó	No sé
Papá			
Mamá			
Ambos			
Hermanos			
Otro _____			

43.- Cuáles crees tú que hayan sido las razones para que sí votaran

Es un derecho *Es un deber* *Porque sólo así se puede participar y elegir a los gobernantes*

Porque lo obligaron Porque es necesario para realizar algún trámite

Otra _____

44.- Cuáles crees tú que hayan sido las razones para no votar:

No sirve de nada No le gustaron los candidatos No cree en los partidos políticos Le dio flojera

Es su manera de protestar Perdió su credencial de elector

Otra _____

45.- En cuál actividad estarías dispuesto a participar?

Actos de partidos políticos *Por la paz* *Por los derechos humanos*
Protestas ciudadanas

Por los derechos de los homosexuales A favor del aborto Por los enfermos de SIDA

Por el respeto de los indígenas En defensa del medio ambiente
En contra del delito y la inseguridad

Otro _____

46.- Señala los lugares y las personas en dónde aprendiste lo más importante sobre diversos temas

	SEXUALIDAD	POLÍTICA	RELIGIÓN	DERECHOS
Mis padres				
La escuela				
La Iglesia				
Los medios de comunicación				
Mis amigos				
Por mí mismo				
Otro _____				

47.- Por que medio te informas de lo que acontece en el país o en tu estado:

Por el periódico Por la televisión
 Otro _____

Por la radio

48.- Qué tanta confianza tienes en:

MEDIOS DE COMUNICACIÓN	SÍ CONFIO	CONFIO POCO	NO CONFIO
La televisión			
La radio			
El periódico			

49.- Que tanto confías en:

INSTITUCIONES	SÍ CONFIO	CONFIO POCO	NO CONFIO
Gobierno			
Partidos Políticos			
Congreso			
Sindicatos			
Iglesia			
Agrupaciones de ciudadanos			
Ejército			
Medios de Comunicación			
Familia			
Escuela			
Ninguna			
Otra _____			

50.- Que tanto confías en:

PERSONAJES	SÍ CONFIO	CONFIO POCO	NO CONFIO
Políticos			
Jueces			
Maestros			
Médicos			
Policías			
Empresarios			
Militares			
Líderes sindicales			
Sacerdotes o ministros			
Judiciales			
Defensores de derechos humanos			

Miembros de organizaciones ciudadanas			
--	--	--	--

51.- Cuáles crees tú que sean los problemas más graves del país?

52.- Qué es lo que más te gusta de tu país?

Su nivel de vida Su forma de Gobierno Su cultura y tradiciones
Su forma de vida

Las oportunidades que ofrece Su religión Su gente Nada
Otro _____

53.- Cuáles son tus expectativas en un futuro:

Casarme Tener hijos Tener un negocio propio Tener un buen
empleo Trabajar en el extranjero

Tener vivienda propia Servir a los demás Realizar un viaje largo
Otro _____

54.- Que opinas de:

JUSTICIA	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO
Consumir drogas			
Comprar algo robado			
Evadir impuestos			
Emborracharse			
No votar en las elecciones			
Ser infiel a la pareja			
Aceptar sobornos			

55.- Señala con una cruz el número con relación a la importancia (de menor a mayor): ¿Consideras que la materia de Formación cívica y ética te ha dado elementos para mejorar tu relación con?:

Tus padres:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tus compañeros:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tus profesores:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

56.- Qué tanto te consideras feliz?

Mucho *Poco* *Nada*

7. BIBLIOGRAFIA

- ALBERT, Ethel M. "Valores, sistemas de", Enciclopedia internacional de las ciencias sociales, v. 10, 1979, pp. 611-614, Aguilar, 1a. reimpr, Madrid.
- ARISTÓTELES. *Ética Nicomaquea-Política*. Porrúa, Sepan cuantos No. 70: México. 2000. 319 p.
- ARRIARÁN Samuel y Beuchot, Mauricio. "Virtudes, valores y educación moral". UPN. México. 1999.148p.
- BAENA Paz, Guillermina. Manual para elaborar trabajos de investigación documental. Editores Mexicanos Unidos. México. 1987. 124p.
- BELAVAL, Yvon (éditeur), Historia de la filosofía. Volumen 6: Racionalismo, Empirismo e Ilustración, trad. de Isidro Gómez, Joaquín Sanz y Pedro Velasco, Siglo XXI Editores, México-Madrid-Bogotá, 1984, p. 224.
- BELL, Daniel. "Las contradicciones culturales del capitalismo" CONACULTA y AEM, México, 1989. 264 p.
- BRENNER, MIGUEL ANDRÉS. *"Educación para todos. Un paradigma neoliberal."* Año 2000. (mimeo).
- CAPDEQUÍ, J. M. El estado español en las Indias, *FCE, México, 1993*.
- CARBALLO HUERTA, Alicia. Tesina: "La Ética vuelve a la escuela: 1999-2000", UNAM, México, 2000 132 p.
- COATSWORTH, John H. Los orígenes del atraso, Alianza Editorial Mexicana, 1990, 264 p.
- CORDERA, Rolando; Tello, Carlos. "La desigualdad en México", *Siglo XXI Editores, México, 1984*.
- CHOMSKY, Noam. "Política y cultura a finales del siglo XX" Ed, Ariel S.A. Barcelona, España. 1996. 115 p.
- DENZINGER, Enrique. El magisterio de la Iglesia, trad. de Daniel Ruiz Bueno, Editorial Herder, Bracelona, 1955.
- DÍAZ, Lilia. "El liberalismo militante" en: varios, Historia general de México, *tomo III, El Colegio de México, México, pp. 103-162*.
- DICCIONARIO PORRÚA, Historia, biografía y geografía de México, Porrúa, México, 1986, t. 1., p. 768.*

- DUVERGER, Christian. *La conversión de los indios de Nueva España*, trad. de María Dolores de la Peña, FCE, México, 1993.
- EMILE Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, Editorial La Pléyade, Buenos Aires, 1974.
- FRIEDMAN, Milton & Friedman, Rose. "La tiranía del statu quo." Editorial Ariel. Barcelona. 1934.
- GARCÍA CANTÚ, Gastón. *Las invasiones norteamericanas en México*, Era, México, D. F.
- GARRIDO, Luis Javier. *El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo estado en México*, Siglo XXI Editores, 1995, 380 p.
- GINER, Salvador. "Sociología". Ed. Península. Barcelona, España. 1996. 317 p.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *La democracia en México*, Era, México, 1980, 328 p.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. *La educación y la cultura ante el tratado de libre comercio. Nueva imagen*. México. 1992.
- HALE, Charles A. *El liberalismo mexicano en la época de Mora*, trad. de Sergio Fernández Bravo y Francisco González Arámburu, 1972, Siglo XXI, México, 347 p.
- Israel, Jonathan I. *Razas, clases sociales y vida política en el México colonial, 1610-1670*, FCE, México.
- HANSON, Roger D. "Educación en América Latina" FCE, México. 1992
- HAYEK, Friedrich. "Los fundamentos de la libertad." Centro de Estudios sobre la libertad. Buenos Aires. 1982.
- JIMÉNEZ ORTIZ y CIFUENTES GARCÍA (comps). "Educación para la democracia y democracia para la educación" UPN, México, 2001. 124 p
- LAJOUS, Alejandra. "Los orígenes del partido único en México", UNAM, 1979, 268 p.
- LATAPÍ SARRE, Pablo.
"La moral regresa a la escuela". Plaza y Valdés. México. 1999. 149p.
Tiempo Educativo Mexicano III" Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1992
El Banco Mundial y la Educación. Revista Proceso No. 988. México, 9 de Octubre 1995.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropología estructural, trad. de Eliseo Verón, Eudeba, Buenos Aires, 1970.

LIPOVESTKY Gilles. "El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos". Anagrama. Col. Argumentos. España. 2000. 283p.

LLACH, JUAN JOSÉ; MONTOYA, SILVIA y ROLDÁN, FLAVIA. "Educación para todos." IERAL. CÓRDOBA. 1999.

MADRID M, María Elena. La fabrica de miseria. UPN. México1997.102p.

MAUSS, Marcel. Sociología y antropología, introducción por Claude Lévi-Strauss, Editorial Tecnos, Madrid, 1979.

MENDIETA, Fray Jerónimo de. Historia eclesiástica indiana, Porrúa, México, 1980.

MEYER, Lorenzo et Vázquez, Josefina. *México frente a Estados Unidos*, FCE, México, D. F., 1992, 248 p.

MOCTEZUMA Barragàn, Esteban. "La educación pública frente a nuevas realidades. Una visión de la modernización en México"., FCE, México, 1994, 234 p.

MORENO, Moreno. Prudenciano."Valores democráticos en educación y nuevo paradigma tecnoproductivo" en "Educación para la democracia y democracia en la educación" María del Carmen Jiménez Ortiz y Héctor Cifuentes García.(cord.). Universidad Pedagógica Nacional.2001.124p.

MARCOTEGUI Angulo, María Isabel. "La educación tradicional griega: aspectos olvidados". En Vera Humanitatis. Revista de la Universidad La Salle.Vol.XIX NO.35 AÑO XIX MÉXICO enero-julio,2003.

PARETO, Vilfredo. "Manual de Economía Política", FCE, México. 1989

REYES HEROLES, Jesus. *El liberalismo mexicano*, FCE, México, 1982, 3 volúmens.

RICARD, Robert. La conquista espiritual de México, traducción de Ángel Ma. Garibay, FCE, México.

SCHOECK, Helmut. Diccionario de sociología, [1973] 1981, Herder, Barcelona, 760 p.

SMITH, Adam. "La riqueza de las naciones." FCE. México 1958.

TAMAYO Tamayo, Mario. El proceso de la investigación científica. 3era. Edición. Limusa. México 231p.

WEBER, Max. "Sobre la Teoría de las Ciencias Sociales" Ed. Planeta. Barcelona, España. 1993. 160 p.

WECKMANN, Luis. La herencia medieval de México, 2a. ed., El Colegio de México/FCE, México, 1994.

YURÉN Camarena, Ma. Teresa. "Ética, valores sociales y educación". UPN. México. 1995. 325p.

DOCUMENTOS

Secretaría de Educación Pública. Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética primero, segundo y tercer grado. México. 1999.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, 1992.

Poder Ejecutivo Federal. Programa de desarrollo Educativo 1995-2000. México. 1995.

Ley General de Educación. México. 1993.