



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**



DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**MODELOS Y POLÍTICAS DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.
SU NECESIDAD E IMPACTO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA.
PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD
COLABORATIVA.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO

TUTORA:

MARÍA DE LA LUZ TORRES HERNÁNDEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A mi esposo

*Con mucho cariño y respeto,
Por su motivación, paciencia y apoyo total.*

A mis hijos Jorge Antonio, José Ángel y Daniel Emiliano,

*Con amor, por su comprensión y paciencia,
intentando sembrar en sus corazones ejemplo e ilusiones
para cosechar acciones.*

A mi madre,

Ejemplo de lucha por la vida.

A mis hermanos,

Con respeto y afecto.

A mis sobrinos y ahijados,

*Con amor y alegría,
invitándoles a colaborar en la construcción de una mejor nación.*

A mis alumnos y alumnas,

*Que compartiendo su energía, alegrías y tristezas, logros y dificultades,
y reconociéndoles sus grandes potencialidades,
me inyectan entusiasmo para seguir trabajando e investigando,
y así, contribuir en algo, en su paso por la adolescencia,
para que responsablemente, construyan mejores proyectos de vida.*

A mis amigas y amigos

Que siempre tienen una frase positiva, de apoyo y motivación.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo de investigación siempre resulta apasionante y enriquecedor, pero también existen momentos difíciles; el tiempo constituye un elemento con el que hay que trabajar administrándolo inteligentemente.

En primera instancia agradezco al *Dr. Antonio Carrillo Avelar*, Jefe de la Secretaría Técnica de Posgrado en Pedagogía, por su voto de confianza y apoyo, reconociendo su inteligente actitud para contribuir en la elevación del índice de eficiencia terminal del Doctorado en Pedagogía, en esta respetable institución FES Aragón, y al *Maestro José Sánchez Fabián*, Jefe de la División de Posgrado e Investigación, por los apoyos otorgados, reiterando mi compromiso y entrega a nuestra *alma mater*.

Mi más sincero reconocimiento a mi tutora, la *Dra. María de la Luz Torres Hernández*, quien con gran entusiasmo, sencillez, profesionalismo y entrega, orientó el presente trabajo; asimismo, a mis cotutores: el *Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes*, al *Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez*, a la *Dra. Concepción Barrón Tirado*, y al *Dr. Antonio Carrillo Avelar*, quienes también participaron con profesionalismo y un amplio conocimiento en las observaciones y orientaciones. Admiro en todos, su gran sencillez y calidad humana.

Vaya mi agradecimiento a la *Dra. Tere Yurén Camarena*, quien amablemente me brindó su apoyo, compartió su experiencia, brindando reflexiones y estímulo. Sea en ella reconocida su gran sencillez, calidad humana, entrega al trabajo y compromiso.

Mi admiración y afecto a todos mis maestros, que en los seminarios demostraron compromiso y dedicación convirtiéndose en ejemplo a seguir: la exigencia, dedicación y perfeccionismo de la *Dra. Ana Hirsch Adler*, el dominio, pasión por el conocimiento y sentido humano del *Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez*; a la *Dra. Alma Xochitl Herrera Márquez*, mujer incansable y comprometida con su país. *Dra. Andrea Olmos Roa*, sencilla y dedicada, dispuesta siempre a apoyar y asumir retos. *Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes*, experto filósofo, conocedor del ser humano y comprometido ciudadano.

Agradezco a los Directivos de las *Escuelas Secundarias Técnicas No. 24, 40, 58 y 72*, quienes amablemente permitieron en su momento, el acceso a sus escuelas para realizar las entrevistas a los alumnos; también reciban mi agradecimiento y reconocimiento los docentes que accedieron al diálogo, expresando abiertamente sus opiniones, y que día a día luchan en las aulas para mejorar su desempeño en beneficio de nuestros adolescentes.

Mi congratulación y afecto para mis compañer@s y colegas de la E.S.T. No. 24 por su entusiasmo y apoyo, por compartir sus vidas, momentos de alegrías y tristezas, preocupaciones y trabajo, así como sus valiosas experiencias para ir construyendo una comunidad colaborativa basada en la afectividad y el sentido humano, siempre ocupad@s por el bienestar de la otredad: sea mi respeto, admiración y afecto para *Maricela Elechiguera Saldaña*, *Silvia Tépatl Ramírez*, *Irma Santillán Montes*, *Zitlalli Dinorah Martínez Manzo*, y sobre todo a una líder entusiasta, propositiva que siempre nos ha brindado el apoyo, no sólo en lo académico e institucional, sino que ha demostrado ser un ser humano que comprende los problemas humanos, me refiero a la *Profra. Cristina Gómez Aguirre*, Directora de esta escuela. Asimismo, mi respeto y agradecimiento al *Profr. Heriberto Díaz Hernández*, Subdirector, quien siempre ha estado dispuesto a facilitar el trabajo tanto académico como de investigación, al *Profr. Paulino Cortés Madrid* y al *Profr. Heriberto Díaz Torres*, Coordinadores de Actividades

Académicas y Tecnológicas respectivamente, quienes también siempre están dispuestos al trabajo y apoyo.

Sea reconocido el trabajo de una leal colaboradora y amiga, *Karen Arizbeth Sánchez Paz*, quien entusiastamente con su profesionalismo contribuyó en la corrección de estilo.

Agradezco a todos los *alumn@s* y *profesores*, que participaron con sus valiosas opiniones para la realización de este trabajo, cuyos efectos deberán trascender en acciones académicas más fundamentadas que beneficien a las siguientes generaciones.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	x
Abordaje Metodológico.....	xxiii
CAPÍTULO 1. PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y VALORES EN EL OCCIDENTE	1
1.1. LA ANTIGÜEDAD: LOS GRIEGOS.....	3
1.1.1. La interrogación, observación y experimentación. <i>Anaxágoras (500-428 a. de C.)</i>	5
1.1.2. La mnemotecnia y el razonamiento. <i>Los sofistas</i> ...	6
1.1.3. La introspección, el moralismo y el método socrático. <i>Sócrates (470-399 a. de C.)</i>	7
1.1.4. La institucionalización de la educación. <i>Platón (427-347 a. de C.)</i>	9
1.1.5. El naturalismo, realismo y experiencia. <i>Aristóteles (384-322 a. de C.)</i>	12
1.2. LA EDAD MEDIA (476-1453).....	13
1.2.1. La escolástica y los principios de autoridad y razón. <i>Santo Tomás de Aquino (1225-1274)</i>	13
1.3. EL RENACIMIENTO.....	15
1.3.1. La integridad aristocrática. <i>Los humanistas</i>	17
1.3.2. El universalismo, popular y laico. <i>Martín Lutero (1483-1546)</i> y <i>Juan Calvino (1509-1654)</i>	18
1.3.3. El dogmatismo tradicional y religioso. <i>Los jesuitas</i> .	18
1.3.4. El enciclopedismo naturalista. <i>François Rebelais (1494-1553)</i> . La introspección. <i>Michel de Montaigne (1533-1592)</i>	20
1.3.5. Modelo universal. <i>Juan Amos Comenio (1592-1670)</i>	21
1.3.6. El humanismo. <i>Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)</i>	24
1.4. ÉPOCA CONTEMPORÁNEA.....	27
1.4.1. Escuela en libertad. <i>S. Neill (1883-1973)</i>	27
1.4.2. Pedagogía social. <i>Celestin Freinet (1896-1966)</i>	30
1.4.3. Conscientización y liberación. <i>Paulo Freire (1921-1997)</i>	32
1.4.4. Pedagogía de la formación. <i>Gilles Ferry</i>	34
1.4.5. Teoría de la formación. <i>Bernard Honoré</i>	36
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO	42
2.1. ÉPOCA PREHISPÁNICA. Los valores en el <i>huehuetlatolli</i> , el <i>calmecac</i> y el <i>telpochcalli</i>	42
2.2. LA COLONIA: NUEVA ESPAÑA (1521-1821) Ética religiosa a través de la evangelización y educación moral.....	49

2.3. LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y EL LIBERALISMO EN EL MÉXICO INDEPENDIENTE.....	52
2.3.1. Primera etapa: 1821-1854. Transición del monopolio de la educación y los valores por el clero, hacia el control de la educación por el Estado y su secularización.....	52
2.3.2. Segunda etapa: 1854-1875. Modelo de valores liberales y la Constitución de 1857.....	54
2.3.2.1. Restauración de la República.....	56
2.3.2.1.1. Modelo positivista basado en la razón, la ciencia y el progreso. Ley Orgánica de instrucción de 1867.....	56
2.3.2.1.2. Obligatoriedad, laicidad, gratuidad, integralidad y métodos de enseñanza objetiva. Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869.....	56
2.4. PORFIRIATO: 1876-1910. Positivismo y liberalismo en la educación.....	58
2.5. PERIODO POSREVOLUCIONARIO.....	59
2.5.1. El pragmatismo y la escuela nueva. Constitución de 1917. Artículo 3º.....	59
2.5.2. La Nueva Escuela Racionalista.....	60
2.5.3. Educación Socialista y los valores democráticos....	64
2.5.4. Escuela de la Unidad Nacional.....	67
2.5.5. “Escuela del Amor”. Art. 3º Constitucional: combate al socialismo, apertura al capitalismo.....	68
2.6. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS AÑOS 60’ A INICIOS DE LOS 80’.....	72
2.6.1. Reformas educativas en la segunda enseñanza en los años 60’ y 70’.....	72
2.6.2. Programas para la educación media básica. 1981..	74

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LAS REFORMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A FINALES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI.....	79
3.1. EL MODELO ECONÓMICO NEOLIBERAL Y LA EDUCACIÓN.....	80
3.2. OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. 1993.....	83
3.3. INTRODUCCIÓN DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA (F. C. y E.) AL PLAN DE ESTUDIOS 1999. EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	86
3.3.1. Diagnóstico de la situación.....	88
3.3.2. Orientaciones al cambio.....	89
3.4. PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. 1999....	93

3.4.1. Propósitos de la asignatura de formación cívica y ética.....	93
3.4.2. Enfoque de la asignatura.....	94
3.4.3. Significado de la formación ética y la formación cívica.....	95
3.4.4. Organización temática y el proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto de la formación cívica y ética.....	98
3.4.5. Pautas pedagógicas y didácticas.....	100
3.5. LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA REFORMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006. (RES. 2006).....	102
3.6. MÉTODOS UTILIZADOS EN LA FORMACIÓN VALORAL	106
3.6.1. Enfoque prescriptivo-exhortativo.....	106
3.6.2. Enfoque clarificativo.....	106
3.6.3. Enfoque reflexivo-dialógico.....	107
3.6.4. Enfoque vivencial.....	108

CAPÍTULO 4. NECESIDAD Y EXPECTATIVAS DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN ADOLESCENTES DE 3er

GRADO DE SECUNDARIA (1ª GENERACIÓN: 1999-2002)....	115
4.1. ALUMNO.....	119
4.1.1. Necesidad de la asignatura.....	119
4.1.2. Impacto personal y grupal de la asignatura.....	122
4.1.2.1. Impacto personal.....	122
4.1.2.2. Impacto grupal.....	125
4.1.3. Fomento de valores.....	128
4.2. DOCENTE.....	131
4.2.1. Actitud abierta de los docentes y disposición a escuchar.....	131
4.2.2. Ejercicio responsable de la autoridad para resolver conflictos.....	134
4.3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	137
4.3.1. Clases entusiastas y activas.....	137
4.3.2. Seguridad y capacidad para tomar decisiones fundamentadas.....	142
4.4. EVALUACIÓN.....	147
4.4.1. La reflexión como estrategia fundamental en la formación de valores.....	150
4.5. RELACIÓN MÉTODOS-CONTENIDOS-ESTRATEGIAS..	154
4.6. CONCLUSIONES GENERALES ACERCA DE LA NECESIDAD DE LA ASIGNATURA EXPRESADAS POR LOS ADOLESCENTES, ASÍ COMO EL IMPACTO INDIVIDUAL Y GRUPAL QUE PERCIBIERON.....	158

CAPÍTULO 5. LAS COMUNIDADES COLABORATIVAS COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LOS ADOLESCENTES	161
5.1. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO FORMATIVO ESCOLAR.....	163
5.2. LA FORMACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	165
5.3. LA EDUCACIÓN INTEGRAL: COMPROMISO DE MAESTROS, PADRES, MADRES DE FAMILIA Y ALUMNOS... ..	168
5.4. LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE ANTE LA FORMACIÓN DE LOS ADOLESCENTES: UN DESAFÍO ÉTICO.....	173
5.4.1. El docente de la asignatura de Formación Cívica y Ética.....	180
5.4.2. Consideraciones éticas en el docente.....	184
5.5. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: UN APOYO PARA LA FORMACIÓN.....	185
5.5.1. Las estrategias en el ámbito educativo bajo un enfoque constructivista.....	188
5.5.2. Las estrategias didácticas, su orientación y momentos de aplicación.....	190
5.6. MODELO HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKY COMO INTEGRADOR PARA LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.....	193
5.6.1. Algunas consideraciones teóricas del modelo histórico cultural.....	194
5.6.2. Importancia del modelo histórico cultural en el ámbito educativo.....	198
5.6.3. Propuesta para estructurar un modelo de enseñanza y aprendizaje en formación cívica y ética desde la perspectiva vigotskiana.....	199
5.6.4. Avances de una experiencia. Comunidades colaborativas y sistemas de actividad como mediación para el aprendizaje significativo, la identidad personal, geográfica y cultural en la X Muestra anual, artística, gastronómica y artesanal “Orgullosamente Mexiquense”.....	202
5.6.4.1. Premisas fundamentales.....	202
5.6.4.2. Antecedentes.....	204
5.6.4.3. Aportes a partir de las experiencias.....	205
5.6.4.4. Hallazgos para reflexionar.....	209
CONCLUSIONES	211
BIBLIOGRAFÍA	219
ANEXOS	227
Anexo 1: Guía de entrevista a los alumnos.....	228
Anexo 2: Guía de entrevista semi estructurada a docentes.....	229

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos del docente es su contribución como mediador en la formación cívica y ética de sus alumnos; ello, desde la trinchera que su propia formación profesional y de vida le permita utilizar. Comprender su desafío implica colocarse ante sí mismo¹ y colocarse ante su realidad², por lo que resulta imprescindible mirar críticamente el contexto, problematizar e identificar categorías de análisis, y con esta base, reconocer y construir opciones viables para la transformación de nuestra realidad en beneficio de la sociedad.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), la *formación cívica*³ es el proceso de desarrollo personal, mediante el cual la persona introyecta valores, forma concepciones, desarrolla actitudes, inclinaciones, prácticas, hábitos, habilidades y destrezas que le permiten concebirse como miembro de la sociedad, llevándole a conocer y participar responsable y activamente en las acciones y procesos políticos y sociales encaminados al bienestar colectivo.

Complementariamente, la *formación ética*⁴ es el proceso de desarrollo humano mediante el que se forma un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al sujeto reconocerse a sí mismo y a los demás en igualdad de dignidad, derechos y obligaciones. Le faculta para identificar las implicaciones de elegir de acuerdo a valores asumiendo responsablemente las consecuencias de sus actos, así como construir su propio proyecto de vida, y emplear el diálogo para conocer, comprender y actuar.

¹ Colocarse ante sí mismo, de acuerdo al pensamiento de Hugo Zemelman, , implica la capacidad del sujeto para re-conocerse como tal, comenzando por separarse como persona del rol que cumple para analizarlo críticamente, implica la capacidad de re-conocer lo que le condiciona para darse cuenta de sus limitaciones, pero también de sus potencialidades. (En: *Conocimiento y Sujetos Sociales*. COLMEX. México. 2000)

² Colocarse frente a la realidad implica poner distancia entre el pensar teórico y el pensar epistémico. El pensar teórico es retomar el discurso predictivo de contenidos prefijados como ideologías, teorías, saberes e información; mientras que el pensar epistémico implica problematizar la realidad haciendo uso crítico de la teoría, esto incluye que asumamos una postura, una actitud crítica propia, única, y resignificarla a partir de la duda previa.

³ México, Secretaría de Educación Pública. **Libro para el Maestro**. (México, [D. F.] S.E.P. 2000) p.10.

⁴ *ibídem*.

En las últimas décadas, la sociedad mundial ha expresado su gran preocupación por la situación en que se desenvuelve la juventud. Existen estudios recientes como el que llevó a cabo, un equipo de profesionales del CEIDES (Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo en Sinaloa) dedicándose a estudiar las interacciones comunicativas, normas y comportamientos; rendimiento escolar discrepante, persuasión valoral (valores en el discurso y sexualidad con responsabilidad), interacción pedagógica valoral, ello mediante un estudio etnográfico, en el que se tuvieron como sujetos de análisis a 180 estudiantes de primaria, 270 de secundaria y 15 docentes en Sinaloa.⁵

Otro aspecto abordado también por el CEIDES, ha sido el de la *Familia-Valores-Escuela*,⁶ bajo un modelo mixto aplicando entrevistas y cuestionarios a 603 personas, entre las que se cuenta a alumnos de primaria y secundaria, padres de familia y profesores. De éstos, en secundaria se trabajó con 162 alumnos, 52 profesores y 154 padres de familia. Se analizaron los comportamientos que más les agradan y los que más les molestan; valores en la familia y en la escuela; valores para el éxito; uso del tiempo libre; deseo en la vida; valores preferidos; situaciones de conversación; sentimientos más comunes y cualidades mas admiradas y deseadas.

Sobresalen en dicha investigación los *comportamientos que más agradan y desagradan a los padres*, mencionando que prefieren la *obediencia*, el *respeto* y la *buena conducta* en sus hijos; mientras que éstos desean de sus padres: *amor*, *cariño*, *apoyo*, *comprensión*, *trato de amigos* y *que tomen decisiones justas*.⁷

⁵ México, Sinaloa, Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa. **Valores que se fomentan en los microcontextos Escolares de Educación Primaria y Secundaria en Sinaloa.** (México,[Sinaloa]:CEIDES, SEPyC, México, 2002) p. 75.

⁶ SEPyC-CEIDES Sinaloa. *Familia-Valores-Escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa* En: Ana Hirsch Adler. (Coomp.) **Educación y Valores.** Gernika. México, 2001.Tomo I. P. p. 159-191.

⁷ SEPyC-CEIDES Sinaloa. *Familia-Valores-Escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa* En: Ana Hirsch Adler (Coomp.). **Educación y Valores.** Gernika. México, 2001.Tomo I. P. p. 176-177.

A los padres les molesta que sus hijos sean *desobedientes, irreverentes, peleoneros, mentirosos, groseros e irresponsables*. A los hijos les molesta que sus padres *los regañen, les peguen, los castiguen, les griten, se enojen, peleen entre sí y que exista poca comunicación en la familia*.

A los alumnos les agrada que sus profesores los *apoyen, les enseñen bien, los respeten, sean comprensivos, simpáticos y pacientes*; mientras que a los profesores les agrada que sus alumnos los *respeten, participen, sean responsables, disciplinados y muestren atención e interés en clase*.

A los estudiantes les molesta de sus profesores: *sus regaños, que sean corajudos, les peguen, tengan preferidos, les dejen sin recreo, les griten y manifiesten mal humor o mal carácter*. A los profesores les molesta que sus alumnos sean *irreverentes, irresponsables, groseros, indisciplinados, pleitistas, perezosos y que no demuestren interés por la clase*.

En cuanto a los *valores en la familia*, los alumnos consideraron que se fomentan más *el respeto, la responsabilidad, el cariño, la honradez, la buena educación y/o la buena conducta, el amor, la honestidad y la paz*. Los padres señalan: *el respeto, el amor, la disciplina, la responsabilidad, la honestidad, la honradez, el ahorro y la unión*. Los comportamientos más castigados en el ambiente familiar, según los alumnos: son la *desobediencia, irreverencia, ser peleonero, la grosería, la mentira, la irresponsabilidad y la mala conducta*. Los padres castigan más la *desobediencia, la irreverencia, la irresponsabilidad, la grosería, la mentira, ser peleonero, la pereza y ver mucha televisión*.

Los profesores en sus propias familias fomentan: *el respeto, la responsabilidad, la honestidad, el amor, la amistad, la honradez*, además de *la disciplina*; por otro lado, castigan *la falta de respeto, la irresponsabilidad, la desobediencia, la indisciplina, la deshonestidad, la mentira, la falta de honradez el desorden y el comportamiento grosero*. Por tanto, los valores que más se fomentan en la familia

son *el respeto, la responsabilidad, el amor y la honradez*. Las conductas más castigadas son *la desobediencia, la irreverencia, irresponsabilidad, el comportamiento grosero, mentir y pelear*.

Los alumnos manifiestan que los *valores más fomentados en la escuela* son: *el respeto, la disciplina, la amistad, la responsabilidad, la limpieza, la buena conducta, la igualdad y el estudio*. Según los profesores, *son el respeto, el amor, la honestidad, la responsabilidad, la honradez, la disciplina y el estudio*. Los padres de familia creen que la escuela favorece valores como *la disciplina, el respeto, el estudio, la responsabilidad, la superación, el amor, la puntualidad, la limpieza y la buena conducta*.

Los alumnos señalan que los comportamientos más castigados en la escuela son: *la falta de respeto a los maestros, ser peleoneros, desobedecer, la irresponsabilidad de no cumplir las tareas, la indisciplina, el desorden y el comportamiento grosero*. Los maestros castigan *la irreverencia, la irresponsabilidad, decir groserías, la indisciplina, la desobediencia, la impuntualidad y los comportamientos agresivos*.

Los padres consideran que la escuela castiga *el incumplimiento de tareas, la indisciplina, la falta de respeto, la irresponsabilidad, la flojera, las conductas agresivas, el comportamiento grosero, la desobediencia y la impuntualidad*. En síntesis en la escuela se fomenta más *el respeto y la disciplina* y se castiga más *la irreverencia, indisciplina y el incumplimiento de tareas*.

Respecto a los *valores para el éxito*, los alumnos consideran como necesarios el *respeto, el estudio, el trabajo, la responsabilidad, el amor, la disciplina y la educación*. Los profesores consideran *el amor, el respeto, la responsabilidad, la perseverancia, la honradez, la disciplina y la justicia*. Los padres consideran la *honestidad, el estudio, la responsabilidad, el respeto, el trabajo, la perseverancia y la honradez*.

En cuanto al *uso del tiempo libre* los alumnos lo emplean en *jugar, ver televisión, practicar deporte, estudiar o hacer lecturas diversas, escuchar música, conviven y pasean con sus familias*. Los profesores en sus ratos libres *leen, ven televisión, practican deportes, escuchan música, conviven y pasean con sus familias*. Los padres de familia *leen, descansan, ven T. V., conviven con su familia, juegan y hacen manualidades (costura, tejido, bordado, entre otras)*.

Los valores preferidos por los alumnos con mayor frecuencia son *la paz y la salud* y con menor frecuencia *el patriotismo y la democracia*.

Los profesores expresaron como preferidos con mayor frecuencia: *la salud, la paz, el amor y la conciencia ecológica*; con menor frecuencia, *la riqueza y la belleza*.

Los padres de familia mencionaron con mayor frecuencia: *la honradez, la salud y el respeto*, y con menor frecuencia, *la belleza, la riqueza y la democracia*.

Los *sentimientos más comunes* entre los alumnos son: *la preocupación, el nerviosismo y la tristeza*, los profesores y padres expresan que es *la preocupación*. Los alumnos observan en sus padres: *cansancio y preocupación* y en sus madres *cansancio y tristeza*. Los padres observan en sus hijos: *preocupación, cansancio, coraje y timidez*.

Entre las *cualidades más admiradas y deseadas* por los alumnos está: *el ser estudiosos, respetuosos y responsables*; en sus padres y maestros admiran que son: *trabajadores, bondadosos, comprensivos, responsables además de cariñosos*; en sus amigos: *que sean buenos, que ayuden y que sean sinceros*. De la sociedad admiran: *el patriotismo, la bondad, el respeto y la solidaridad*.⁸

⁸ SEPyC-CEIDES Sinaloa. *Familia-Valores-Escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa* En: Ana Hirsch Adler (Coomp.). **Educación y Valores**. Gernika. México, 2001. Tomo I. P. p. 159-191.

Asimismo, Gustavo Muñoz Abundez investigó acerca del desarrollo moral en alumnos de escuela secundaria en Aguascalientes, teniendo como variables el, sexo, edad, grado escolar y tipo de secundaria.⁹

Si bien, el estudio mencionado pone de manifiesto el esquema valoral de los adolescentes, otros estudios tocan el contexto y el desarrollo moral de estudiantes de secundaria, lo cual deja ver la complejidad del tema.

Entre los hallazgos se tiene que no hay diferencias en la capacidad de razonar entre hombres y mujeres; en cuanto a edad, en el rango comprendido entre 11 y 18 años no hay diferencia importante. La diferencia resalta en el hecho de que los alumnos de telesecundaria utilizan el razonamiento de principios morales en un porcentaje superior cuando se encuentran en situaciones que demandan un juicio moral en comparación con sus compañeros de la secundarias privadas y públicas, tanto generales como técnicas.

Por su parte, Pablo Latapí Sarre publicó la obra *“El debate sobre los valores en la escuela mexicana,”*¹⁰ en la que revisa las orientaciones valorales y morales de la educación escolar, las políticas oficiales, así como las posturas y debates que se han desarrollado ante una sociedad plural. Se abordan aspectos pedagógicos, como los métodos de enseñanza de los valores y emite comentarios sobre el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética (F. C. y E.). Además, menciona los conflictos a que se enfrentan los docentes al impartir la asignatura, resaltando los contravalores emitidos por la televisión con un sentido bastante comercial y escasamente cultural, donde la violencia abunda, deformando el sentido moral. La injerencia del clero que exige enseñanza religiosa en las escuelas públicas, poniéndose en riesgo la laicidad. Los empresarios, que apelan

⁹ Gustavo Muñoz Abundez. *El desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias en Aguascalientes*. En: Ana Hirsch Adler (Cooomp.) Edit. Gernika, México 2001. P.p. 93-117. **Educación y Valores**. Tomo I. Gernika. México, 2001. P.p. 93-118.

¹⁰ Pablo Latapí Sarre. **El debate de los valores en la escuela mexicana**. FCE. México, 2003. P. p. 236.

a valores como la disciplina, obediencia, orden, limpieza, puntualidad y responsabilidad, a fin de que los sujetos respondan a las exigencias laborales. El sindicalismo, como entidad protectora de conductas que representan que representan una doble moral, cayendo en simulaciones. Estos conflictos, entre otros, dificultan e interfieren en una efectiva formación valoral.

Actualmente, es común escuchar en los distintos medios de comunicación, notas acerca del incremento en las cifras de delincuencia, donde incursionan cada vez más adolescentes y niños infraccionando la ley.

...los actos antisociales cometidos por menores están creciendo de manera alarmante, [...] la procuraduría capitalina informó que durante 2005 fueron presentadas ante un Ministerio Público, en calidad de presuntos responsables de un delito [...] a 29 mil 22 menores [...] representando el 18.8%, de un total de 153 mil 997 denuncias por diversos delitos, o sea, más o menos uno de cada 5 era menor de edad.

Para 2002, ingresaron al Consejo de Menores 15 por cada 100 presuntos delincuentes o delincuentes sentenciados registrados en juzgados en primera instancia [...] Se estima que en Francia la participación de la delincuencia en menores representa el 22% respecto a la delincuencia en general y en España el 15%.

La personalidad de los menores infractores se relaciona con algún tipo de fracaso escolar u otro, consumo de drogas, impulsividad, agresividad, baja autoestima, provenir de una familia desestructurada, poca afectividad emocional, carencia de habilidades para adaptarse socialmente, etc.¹¹

Asimismo, se ha ido observando una creciente participación de mujeres en la comisión de infracciones:

De acuerdo al tipo de delitos cometidos por menores infractores se tiene “el robo, las lesiones, los delitos contra la salud, la violación, el homicidio y daño en propiedad ajena”. Cabe señalar que a estas infracciones se integra la participación de mujeres en una relación de 1 a 10 respecto a los varones (según estadísticas proporcionadas por INEGI, de 1999 a 2002). Los delitos cometidos por mujeres infractoras son: “robo, delitos contra la salud, daño en propiedad ajena, aborto, infanticidio y homicidio”.¹²

Otro fenómeno es el incremento de familias desintegradas, así como el descuido y disminución en la atención de los hijos; esto, ante la necesidad de ambos padres

¹¹ Rafael Ruiz Harrell. “Delincuencia en menores” En: <http://www.icesi.org.mx> 24 de enero de 2007.

¹² Cecilia Sayeg Seade. “Magnitud y violencia de la delincuencia en menores” En: <http://www.icesi.org.mx> 24 de enero de 2007.

por incursionar en el mercado laboral, debido a la situación económica que viven las mayorías.

Se puede apreciar el cambio vivido de la Población Económicamente Activa (PEA) de 1990 a 2004 en México. En 1991 la PEA representaba el 38.4% de la población total, mientras que en 2004 ascendió a 42.0%. De éstas cifras se desglosa que la participación de la mujer fue de 30.7% y la del hombre de 69.3% en 1991, mientras que en 2004 se incrementó a 35.4% la participación de la mujer y la del hombre descendió, representando el 64.6%.¹³

Existen otros fenómenos sociodemográficos que se ven incrementados año con año, y al parecer influyen en la capacidad de las familias para participar energicamente en la formación de sus hijos, especialmente en los adolescentes, me refiero a la situación conyugal de la mujer; es decir, se está incrementando el número de madres solas por viudez, separación, o bien, por ser madres solteras.

En México, de las más de 24.2 millones de mujeres que tienen hijos vivos, casi 4 millones y medio (la quinta parte) son madres solas, de éstas 8.5% son viudas, 6.2% separadas y 4% solteras. Las madres solteras ascienden a cerca de 880 mil mujeres y alrededor de 9 de cada 10 tienen hijos menores de 18 años. CONAPO precisó que las madres solas por separación o divorcio suman alrededor de 1.7 millones de mujeres y 6 de cada 10 han asumido la jefatura de su hogar. Además de desempeñar el rol materno, cerca de 7 de cada 10 realiza alguna actividad económica.¹⁴

De este modo, las familias pierden cada vez más terreno en el cuidado familiar y en su función de formadoras de la integridad de sus hijos, delegando dicha función a la escuela.

Dada la situación anterior, la escuela también pierde cada día contacto continuo y constante con un mayor número de padres de familia y en consecuencia se debilita la mancuerna que profesor y padres de familia pudieran establecer para unir esfuerzos que culminen con una efectiva formación humana de las nuevas generaciones.

Si a esto añadimos la realidad en que se encuentran los docentes, que también son seres humanos que no escapan a la situación económica, política, cultural y

¹³ Cifras proporcionadas en: <http://www.inegi.gob.mx>.

¹⁴ Cifras proporcionadas en: <http://www.conapo.gob.mx>.

social que se vive, presentando necesidades, similares a las de los padres de sus alumnos, donde para algunos las actividades por sobrevivir les restan tiempos para dedicarse completamente a la actualización y formación de los educandos, y consecuentemente la escuela no logra la formación integral de los jóvenes, aunque es claro que se hacen intentos.

Ante este panorama, resalta la necesidad de implementar mecanismos que garanticen una sólida formación de los adolescentes. Sin embargo, todas las modificaciones realizadas sólo fructificarán cuando se tomen decisiones pedagógicas fundamentadas en la adecuada carga horaria y el número de alumnos por docente, ya que es antipedagógico atender a un promedio de sesenta alumnos por grupo durante cincuenta minutos con una carga de once a trece grupos por maestro, (en el caso de profesores con tiempo completo), quien a su vez imparte más de tres materias, en las que además debe cumplir con cargas administrativas de planear y evaluar todos los rasgos didáctico pedagógicos, elaborar los materiales pertinentes; atender a padres de familia, dar repuestas a demandas extracurriculares encomendadas por otras instancias: departamentales, estatales, municipales, inclusive sindicales, y trabajar colegiadamente en las tareas propias de la institución.

No obstante, una acción inicial como parte de los mecanismos para mejorar los procesos de formación de los adolescentes es la introducción de la asignatura de Formación Cívica y Ética, que a través de los contenidos, el manejo del enfoque, las estrategias didácticas y las formas de evaluación que se propone, intenta ser un ingrediente que enriquezca en gran medida el Plan de Estudios de la Educación Secundaria, con el propósito de contribuir al desarrollo humano y una formación para la vida, aunque se reconocen sus límites, pues es claro que una sola asignatura no cambiará de manera absoluta la situación actual, pero sí puede contribuir en forma parcial a su mejoramiento, siempre y cuando se opere estratégica y pertinentemente.

Ante esta realidad y las experiencias de quien suscribe, como docente que ha convivido con jóvenes adolescentes de escuelas secundarias a lo largo de 21 años, dando lugar a desarrollar afectos pero también preocupaciones y un compromiso ético y cívico por participar en la formación humana hacia esos seres humanos tan frágiles con gran sensibilidad, pero también, con un gran potencial, si se saben encausar sus energías y capacidades, ha sido la razón, por la que se busca desarrollar un trabajo de investigación que de pauta para participar en los espacios que se tengan al alcance en beneficio de esta juventud, tratando de buscar senderos claros que faciliten la tarea para los compañeros docentes como para los alumnos.

Si hiciésemos un recuento de los acontecimientos que han impactado en la escuela en el último siglo, a modo de diagnóstico, podemos ver un mosaico de situaciones:

- La función socializadora de la escuela que animó sus inicios se ha ido rezagando,
- La función de la familia como transmisora de cultura y valores ha ido disminuyendo, cediendo dicha función a la escuela, misma que no ha podido cumplir cabalmente con esta misión. La familia no ha retomado su función, se ha debilitado cada vez más ante el dinamismo de los cambios económicos, que exigen su participación, incluyendo la de la mujer en el mercado de trabajo.
- La movilidad social que promovía la escuela en sus inicios se ha ido limitando. De acuerdo a la Encuesta Nacional de la Juventud realizada en 2005, sólo el 49.7% de personas de 12 a 24 años estudian, mientras que el restante 51.3% no estudia ni trabaja.¹⁵
- Los planes y programas de estudio han experimentado cambios con la intención de favorecer las necesidades que la sociedad y el mercado

¹⁵ Laura Poy Solano. "Asfixia el neoliberalismo opciones de desarrollo a la juventud". En periódico: **La Jornada**. Sábado 24 de febrero de 2007. Pág. 44.

laboral demandan; sin embargo, el rezago se hace evidente ante el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología.

- Se experimentan deficiencias en la formación de los sujetos, en cuanto a valores y ciertas capacidades, actitudes y aptitudes.
- El perfil del docente ha experimentado cambios significativos, si bien hay quienes se insertan en procesos de actualización, otros presentan deficiencias para responder a las necesidades demandadas por los currícula y los sujetos en formación.
- La participación interactiva escuela-comunidad se ha ido independizando y aislando, de tal forma que cada instancia actúa al margen de la otra.
- Los medios masivos de comunicación han ido ganando terreno en atraer la atención de la mayor parte de la población, sobre todo de los adolescentes, restando espacios para la formación cultural y la convivencia familiar.
- Las nuevas generaciones experimentan una mayor pérdida de identidad personal, geográfica, política y profesional.
- Se incrementa la incapacidad por parte de la escuela y la familia para afianzar en los sujetos la cultura y los valores pertinentes.
- Los sujetos experimentan la pérdida de ideales, ausencia de utopías, falta de sentido y proyecto de vida.
- La violencia gana terreno frente al respeto en los binomios: maestros-alumnos, padres de familia-hijos, alumnos-comunidad y alumnos-autoridades.
- Se incrementa la práctica de antivalores y conductas antisociales por parte de los estudiantes.
- Pareciera que ante la masificación de la educación, los niveles de calidad han disminuido.

De acuerdo a la problemática expuesta y frente a la introducción de la asignatura de Formación Cívica y Ética en 1999 en educación secundaria, persiste la preocupación por parte de autoridades de instituciones gubernamentales y

educativas, así como de investigadores, entre otros, por abordar el estudio de los valores en los jóvenes como parte de su formación humana.

Es por ello, que en el presente estudio se pretende revisar el proceso de construcción del modelo de formación y el papel asignado a los valores en la política educativa mexicana con un acercamiento al sentir de los adolescentes de educación secundaria, valorando, desde su experiencia, la necesidad de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en función de sus propias necesidades y expectativas; asimismo, se analizan las experiencias vividas de manera personal por los adolescentes para rescatar sus apreciaciones acerca del impacto personal como grupal que se generó.

Lo anterior nos lleva a hacer una revisión de la asignatura, no sólo desde la presentación curricular formal, sino además, de valorar el modelo educativo en su conjunto, para proponer algunas alternativas que propicien un mayor acercamiento entre los propósitos de los programas y la realidad de los sujetos a los que éstos van dirigidos.

Los *objetivos* planteados son:

- Presentar el panorama histórico en el que se ha construido históricamente el modelo de formación de valores en la sociedad occidental, e identificar las políticas educativas en México.
- Conocer el sentir de los adolescentes sobre la necesidad de la asignatura de F. C. y E.
- Conocer el impacto que está teniendo la asignatura de Formación Cívica y Ética en los alumnos de educación secundaria.
- Conocer la relación didáctica método, contenidos y estrategias, y valorar su impacto en el proceso E-A de los valores.
- Proponer elementos básicos para que los docentes que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética elaboren su propio modelo de

enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las necesidades y características culturales en que se desenvuelven junto con sus alumnos.

Abordaje metodológico.

Metodológicamente, en la presente investigación, se fue construyendo el objeto de estudio con una visión holística, como totalidad, considerando que la situación presente se entiende como producto histórico y social, cuyo análisis es fundamental para elaborar líneas propositivas para el futuro. De ahí, que se aborden los procesos de formación cívica y ética de los sujetos en tres dimensiones: 1) histórica, 2) investigación de campo y 3) la propuesta pedagógica centrada en la construcción de una comunidad colaborativa.

En la primera dimensión, se construye históricamente el objeto de estudio, con el análisis de algunos de los modelos de formación significativos, enfatizando los aspectos valorales en la educación de los jóvenes adolescentes, en distintos momentos históricos en el occidente, desde los griegos, entre los que se retoman ideas de Anaxágoras, los sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles.

Posteriormente la Edad Media, en la que los valores religiosos son impuestos como dogmas, no permitiendo cuestionamiento alguno, siendo por ello denominado este periodo como oscurantismo; no obstante, se da pauta a nuevos modelos durante el renacimiento, con influencia humanista, trastocados por ideas nuevas en que la razón tiene cabida, y junto con la experimentación dan apertura a nuevos métodos para descubrir la verdad; surgiendo la ética antropocéntrica, que gana terreno a la ética teocéntrica.

Asimismo, la fuerza del protestantismo liderado por Juan Calvino y Martín Lutero, que conduce a la reforma religiosa y consecuentemente a la contrarreforma, dando la pauta para la conformación de nuevos grupos religiosos tanto al interior como al exterior de la iglesia católica, entre los que destacan las propuestas

pedagógicas de los jesuitas; surgen después otros modelos educativos como los de Montaigne, Francois Rebelais, y sobre todo, las aportaciones de Juan Amos Comenio, considerado Padre de la Pedagogía.

Resulta insoslayable incluir las aportaciones de Juan Jacobo Rousseau, como ilustrado defensor de la libertad y de la igualdad, y crítico de la educación de su época, quien en su obra *El Emilio* realiza interesantes aportaciones, algunas de las cuales aún son vigentes pudiendo rescatarse en los procesos formativos de las generaciones actuales.

Posteriormente se aborda la época contemporánea con las propuestas pedagógicas de Neill, quien funda la escuela de Summerhill, centrada en la libertad; Celeste Freinet, quien considera a la escuela como instrumento del capitalismo, por lo que su propuesta es de tendencia social, es decir, de beneficio al pueblo; Paulo Freire, cuya propuesta ha trascendido en América Latina, donde la conscientización y la liberación se convierten en categorías características de su praxis transformadora, entre otras, que resultan insoslayables y se verán en dicho apartado; asimismo, la pedagogía de la formación de Gilles Ferry y se cierra el capítulo con Bernard Honoré, quien intenta desarrollar la teoría de la formatividad.

Con esta revisión se pretende valorar las aportaciones de los filósofos y teóricos, que en sus planteamientos abordan implícita o explícitamente aspectos importantes en la formación de sujetos, donde los valores estuvieron presentes, a fin de identificar críticamente aspectos que persisten en las propuestas actuales o que aún son aplicables.

También se revisa el proceso de formación cívica y ética en las políticas educativas del Estado mexicano; si bien éste no existía como tal en el México antiguo, se toma como antecedente la época prehispánica, específicamente en la cultura azteca; subsecuentemente, se presenta el periodo colonial (1521-1821) y la influencia religiosa; el México independiente, donde se clasifican algunas etapas

que se consideraron importantes por los aportes realizados en materia educativa, particularmente en la formación valoral; asimismo, se revisan los periodos del porfiriato, el posrevolucionario, y las políticas educativas de los años sesenta hasta inicios de los ochenta.

El propósito, es la comprensión crítica de las políticas educativas en nuestro contexto histórico, los planes, programas (métodos, contenidos y estrategias), condiciones para su aplicación, el entorno cultural y la construcción de la identidad, y de este modo, identificar los alcances, limitaciones, pero también las potencialidades de las propias políticas.

Se analiza el contexto del modelo económico neoliberal y su vinculación con la educación, así como la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993. En este marco, se relata la introducción de la asignatura de Formación Cívica y Ética al Plan de estudios del nivel de secundarias (1999), expresando algunas de las características contextuales que prevalecían en ese momento histórico, y más específicamente en el subsistema de Escuelas Secundarias Técnicas del Estado de México, como experiencia vivida por quien suscribe.

Asimismo, se revisa el Programa de la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, abordando sus propósitos, el enfoque, el significado, la organización temática, el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las pautas pedagógicas y didácticas sugeridas en el programa. En este contexto, también se revisa la situación actual de la asignatura bajo el modelo de la Reforma Educativa de Secundaria (RES), iniciada en el ciclo escolar 2006-2007, haciendo énfasis en el proceso de aplicación, que aún muestra serias limitaciones para poder lograr con éxito sus propósitos, ya que es el adolescente, en quien se centran los esfuerzos formativos, y se observa en el docente, una urgente necesidad de actualización, dadas las características del modelo por competencias, generándose un gran debate sobre la finalidad utilitarista que le subyace.

La segunda dimensión de construcción del objeto de estudio, se realiza a partir de la investigación de campo, en un nivel exploratorio y descriptivo, cuya necesidad surge de la revisión de las propuestas de la Secretaría de Educación Pública, plasmadas a través del *Programa de Formación Cívica y Ética*, y el *Libro para el Maestro*, donde se identificaron como unidades de análisis: a) al alumno, b) al docente, c) el proceso de enseñanza y aprendizaje y d) la evaluación; desprendiendo de cada una de ellas categorías de análisis como *la necesidad de la asignatura*, *el impacto personal y grupal* y *los valores fortalecidos* en el alumno; *la actitud abierta y el ejercicio responsable de la autoridad del profesor para resolver conflictos*; *la forma en que se llevan a cabo las clases y su impacto en la seguridad y capacidad para tomar decisiones fundamentadas por parte del alumnado*; así como los *aspectos que se evalúan* en la asignatura.

De este modo, se analizan dichas categorías a través de entrevistas a los alumnos de educación secundaria, y que cursaron los tres años la asignatura de Formación Cívica y Ética iniciada en 1999, con la finalidad de conocer desde su propia voz, y experiencia, el impacto de la misma, en los aspectos ya especificados.

La investigación de campo es de corte mixto, ya que ofrece datos cuantitativos como cualitativos. En un primer momento, las entrevista se realizaron a una muestra de una escuela en el Estado de México, con la intención de realizar un estudio de caso (E.S.T. No. 24); sin embargo, con el fin de profundizar el estudio, se amplió el proceso a tres escuelas aledañas más (E.S.T. 40, 58 y 72), en el periodo 2002-2004, con la intención de realizar un análisis comparativo y tener una visión más objetiva de lo que sucede en el nivel de estudio, se aplicaron 58 entrevistas a adolescentes de la primera generación, a quienes se impartió la asignatura de *formación cívica y ética*, permitiendo con ello, recabar la información necesaria para las pretensiones de la investigación, y seis entrevistas semi estructuradas a docentes, con la finalidad de conocer algunos aspectos de sus prácticas académicas, sobre todo para valorar la relación entre el método de

formación valoral utilizado, sus opiniones acerca de los contenidos y los tiempos, así como de las estrategias didácticas aplicadas.

El estudio va *dirigido* básicamente a los profesores, cuyos modelos de enseñanza se caracterizan por emplear en altas proporciones técnicas expositivas, a fin de ir transformándose en mediadores en los procesos formativos que se plantean en el Programa de Estudios de F. C. y E., y a los alumnos, como generaciones en formación y renovación de valores, para constituir una sociedad más conciente, responsable, libre y democrática.

Las preguntas que orientaron la investigación son las siguientes:

¿Cuáles han sido los modelos de formación valoral que se han abordado históricamente en el occidente, y más específicamente en México, valorando la relación entre método, contenidos y estrategias, para conocer las tendencias, de desarrollo que se priorizan así como sus resultados?

¿Cómo experimentan y perciben los adolescentes la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, en términos de necesidad para su formación?

¿Qué impacto está teniendo la asignatura *Formación Cívica y Ética* en la formación de los estudiantes de secundaria?

¿Cuál es la relación didáctica entre método, contenidos y estrategias?

¿Cómo puede contribuir el docente en la formación cívica y ética de sus alumnos adolescentes de secundaria?

En una tercera dimensión, y ante los resultados obtenidos en la investigación de campo, se plantea una propuesta pedagógica, basada en la construcción de una comunidad colaborativa en la escuela secundaria, con la intención de resolver necesidades y problemas que se gestan en las prácticas educativas cotidianas. Es así, que ante las inquietudes de un pequeño grupo de docentes de la escuela que se aborda como estudio de caso, y aunado al liderazgo pedagógico y gestión educativa de la directora, se unieron esfuerzos para el desarrollo de un proyecto educativo centrado en el rescate de la identidad y la formación de valores. Se

observaron resultados fructíferos que benefician a los adolescentes y a los docentes, y donde, poco a poco, se van involucrando padres de familia, otras autoridades educativas y otros actores sociales de la comunidad.

El *enfoque humanista* del que se parte, se fundamenta pedagógicamente en la teoría socio cultural de Vigotsky. Se intenta hacer una lectura articulada de la realidad como totalidad dinámica, identificando como categorías centrales la formación como proceso, el adolescente y el docente como sujetos involucrados en el proceso en el ámbito escolar y las mediaciones que favorecen el proceso.

La *finalidad* es plantear algunas líneas propositivas que permitan facilitar a los docentes construir su propio *modelo de enseñanza y aprendizaje*, que impacte en los procesos formativos de los adolescentes, con la visión de conformar un futuro más promisorio. Esto, debido a que cada alumno, grupo escolar, grado, escuela y comunidad poseen características y necesidades específicas y diversificadas, ya que los procesos formativos se construyen socialmente a través de la praxis, de acuerdo al contexto cultural y en función de las necesidades y expectativas.

La propuesta se orienta hacia la construcción de un modelo alternativo, sin la intención de que éste sea prescriptivo; sino que contrariamente, de pauta para que cada lector pueda crear variantes e innovaciones pertinentes a su realidad socio cultural. De este modo, se hace énfasis en los elementos fundamentales que intervienen en el espacio educativo: la educación de los adolescentes dirigida a su formación integral a través de mediaciones diversas.

Por lo tanto, la estructura del trabajo se presenta de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se exponen los modelos de formación valoral en el occidente, abordando los modelos de algunos de los personajes griegos importantes como Anaxágoras, los sofistas, Sócrates, Platón y Demócrito. Posteriormente se plantea el contexto educativo que prevalecía en la Edad Media, así como en el Renacimiento, resaltando en éste periodo las aportaciones de los

humanistas, Juan Calvino y Martín Lutero, los jesuitas, Francois Rebelais, Michel de Montaigne, Juan Amos Comenio y Juan Jacobo Rousseau. Mientras que en la época contemporánea se consideraron importantes las aportaciones de Gilles Ferry, Bernard Honoré, Immanuel Kant y George Wilhelm Friedrich Hegel.

En el segundo capítulo se exponen los procesos de formación en valores en la política educativa de nuestro país, remontándonos a la época prehispánica, posteriormente en el periodo colonial, y más adelante, en el periodo independiente, el cual por su complejidad y amplitud se subdividió en etapas como la de transición del monopolio de la educación y de los valores por el clero, hacia el control de la educación por el Estado y su secularización (1821-1854). La segunda etapa (1854-1875) caracterizada por los valores neoliberales y la constitución de 1857. Asimismo se analiza el Porfiriato (1876-1910) y el periodo posrevolucionario con sus amplias variantes en sus modelos educativos, hasta llegar a las políticas educativas de los años sesentas y setentas.

En el tercer capítulo, se revisa en primera instancia, el modelo económico neoliberal, el cual marca las pautas a seguir en diversos sectores, entre ellos el educativo; en ese contexto se experimentan diversos cambios en los planes y programas de educación secundaria, particularizando en el de Formación Cívica y Ética (1999), así como la Reforma de Educación Secundaria (2006).

En el cuarto capítulo, se exponen los resultados de la investigación de campo, a partir de las entrevistas realizadas a los alumnos y a los docentes de las escuelas anteriormente especificadas.

En el quinto capítulo se plantean las líneas propositivas para la formación cívica y ética en los adolescentes, destacando los elementos que intervienen en el proceso formativo en la escuela secundaria, su integralidad, la importancia de la mediación docente y las estrategias didácticas. Resaltando el valioso apoyo que puede brindar el Modelo histórico cultural de Vigotsky, para la formación cívica y ética de

los adolescentes; ya que a partir de las mediaciones sociales, destaca la importancia de conformar comunidades colaborativas. Se culmina dicho capítulo, con la experiencia desarrollada en la escuela abordada como estudio de caso, en la que se han ido integrando directivos, docentes, alumnos y padres de familia, a un proceso de identidad personal, geográfica y cultural, mediada por sistemas de actividad concentrados en una Muestra anual artística, gastronómica y artesanal “Orgullosamente mexiquense”, de la que se han obtenido interesantes resultados.

Finalmente, se exponen las conclusiones de todo el trabajo con la intención de brindar algunas ideas que puedan apoyar a los docentes en su labor cotidiana. Agregando en la sección de anexos, el formato de las entrevistas realizadas a los alumnos, así como las categorías abordadas en las entrevistas a los docentes.

CAPÍTULO 1

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y VALORES EN EL OCCIDENTE

A través de la convivencia social, el ser humano se va formando; con características particulares que le hacen único; así como también, con comportamientos comunes a otro. En el cerebro¹ tienen lugar mecanismos como los pensamientos, las emociones, las ideas, el razonamiento y la toma de conciencia, por lo que la formación es un proceso dialéctico, que tiene lugar en el propio sujeto; combinándose con su voluntad, sus capacidades mentales, sus necesidades y la influencia del contexto socio histórico y cultural.

A través del tiempo, se han aportado ideas desde distintas disciplinas y ciencias, acerca de la formación de los sujetos, ligada generalmente a procesos educativos. Es por ello, pertinente hacer una revisión de algunos filósofos y teóricos valorando sus ideas, a fin de recuperar los elementos viables para construir otros paradigmas.

Todos los seres humanos desarrollan aspectos como:

1. El *físico*, en el que se atiende su crecimiento, talla y peso, así como su maduración en la capacidad reproductiva.
2. El *intelectual*, que consiste en procesos de maduración del sistema nervioso, la capacidad de abstracción y su posibilidad de ir dominando el arte, la ciencia, la filosofía, entre otras, a fin de resolver problemas que se le presentan.
3. El *emocional*, que implica producir energías, que deberán ser canalizadas a través de la inteligencia. En la adolescencia surge la necesidad de clarificar las emociones, las ideas y las formas de interpretar el mundo
4. El *social*, constituido por las relaciones humanas con quienes le circundan, capacitándole para la convivencia armónica, el trabajo y relaciones estables y solidarias con los otros y la pareja.²

¹ OCDE. **La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje.** Santillana. México, 2003. P. p.167.

² Ignacio Robles Garibay. **El Adolescente.** Gernika. México, 2004. P. p. 15-16.

En cada espacio geográfico, histórico y cultural, se realizan acciones que enfatizan distintos aspectos empleando modelos pedagógicos diversos para que los sujetos logren su formación, como se puede apreciar a continuación.

1.1. LA ANTIGÜEDAD: LOS GRIEGOS

Desde tiempos antiguos, el ser humano se ha preocupado por la formación de sus generaciones jóvenes, dicha formación obedece a la moral social que impera en cada una de esas sociedades, su organización política, económica, cultural y social, sus costumbres, tradiciones y otros elementos que se le aparejan para garantizar el funcionamiento adecuado. De este modo, la moral que prevalece en cada sociedad en los distintos momentos históricos no es igual; es decir, si definimos la *moral* como un:

...sistema de normas, principios y valores, de acuerdo con el cual se regulan las relaciones mutuas entre los individuos, o entre ellos y la comunidad, de tal manera que dichas normas, que tienen un carácter histórico y social se acatan libre y conscientemente por una convicción íntima y no de un modo mecánico, exterior o interpersonal.³

En cambio, la *moralidad* hace “referencia al conjunto de relaciones efectivas y actos concretos que cobran un significado moral con respecto a la moral dada.”⁴ Por tanto, la moral es un ideal socialmente establecido; mientras que, la moralidad es real y se refleja a través de los comportamientos efectivos de los miembros de una sociedad. A la moralidad también se le denomina *moral efectiva*.

En los procesos evolutivos de las sociedades, su moralidad va cambiando en las formas de desarrollar la vida social, en consecuencia también se hacen necesarios los cambios en la moral, ya que los principios, valores y normas entran en crisis y se van sustituyendo por otros.

³ Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*. Grijalbo. México, 1978. P. 58.

⁴ *Ibidem*.

Por otra parte, la *ética* es teoría, investigación o explicación de un tipo de experiencia humana, o forma de comportamiento de los hombres, de la moral; es decir, tiene un carácter práctico al ser una disciplina normativa que señala la conducta mejor en su sentido moral, correspondiéndole dar razón del comportamiento humano, tomando como reflexión las prácticas morales de la humanidad en su conjunto. De ahí la revisión del pensamiento ético en occidente.

A lo largo de la historia la formación de los sujetos ha estado matizada con las características morales que como modelo requiere cada sociedad para satisfacer las necesidades sociales, culturales y políticas que garanticen su desarrollo, pero dado el carácter dialéctico de las sociedades en el mundo, cada una se ha caracterizado de manera específica. Así, entre los griegos podemos mencionar distintos periodos diferenciados por una ética específica, donde las preocupaciones en cada uno, se inclinaron hacia caminos diferentes y en ocasiones complementarios entre sí, o en otros, antagónicos, como expresiones de crisis y necesidades de cambio, como se podrá apreciar a continuación.

Cabe destacar que los modelos de formación aquí presentados, se tuvieron a lo largo de la historia, se analiza el papel de la educación y la escuela, así como los valores abordados por algunos filósofos y teóricos importantes, ya que sus ideas permiten conocer el contexto de su tiempo y las posturas ideológicas que predominaron.

Las aportaciones realizadas por los griegos en distintos campos del saber trascendieron en el tiempo y en distintos espacios geográficos, posteriormente, alcanzaron a ser valorados en el periodo de la ilustración, el idealismo alemán y hasta los siglos XIX, XX y aún en el presente, donde se recuperan muchas de sus enseñanzas para impartir la educación de nuestros adolescentes.

1.1.1. La interrogación, observación y experimentación.

Anaxágoras (500-428 a. de C.)

Se ubica en el periodo presocrático (siglo V a. de C.) caracterizado por un ambiente de democratización esclavista que surge sobre la vieja aristocracia; con él, termina un *periodo* llamado *cosmológico*, que junto a sus contemporáneos (como Tales de Mileto, Anaximandro, Xenofonte, Heráclito, Parménides, Empédocles, Pitágoras y Leucipo), de quienes se debe destacar un modelo pedagógico que consistía en que *se cuestionaban acerca de qué es el mundo, cómo y por qué se ha formado*; esto, constituye un elemento que contribuye a la formación de los sujetos: *el cuestionarse a sí mismos, observar y experimentar en la medida de lo posible, hasta obtener las respuestas que resuelvan la duda.*⁵

Por tanto, se puede caracterizar como un modelo basado en el cuestionamiento, donde la observación y experimentación de y en el medio circundante, juegan un papel muy importante para ir conformando el conocimiento como parte de su intelecto.

Para Anaxágoras la preocupación principal fue el de los problemas humanos, en el campo político y moral.

Haciendo un análisis comparativo con los modelos educativos actuales, las acciones de interrogación, observación y en algunos casos la experimentación, son funciones pertinentes para descubrir y crear conocimiento, tanto en el campo de lo intelectual como en lo moral; aclarando que no es recomendable la experimentación en ciertas situaciones, que pueden implicar peligros para los adolescentes, como es el caso de las drogas.

⁵ N. Abbagnano y A. Visalberghi. **Historia de la Pedagogía**. FCE. México. 1995. P. 54.

1.1.2. La mnemotecnia y el razonamiento. *Los sofistas*

En una segunda etapa, con los sofistas, quienes reaccionaron contra el saber acerca del mundo, sintiéndose atraídos por el conocimiento acerca del hombre político, ya que veían la necesidad de que el hombre de su tiempo debía intervenir activamente en la vida pública; por tanto, debían saber exponer, argumentar discutir y convencer para ejercer fuerza social.

De este modo, J. Moreau,⁶ expresa que *el objeto de estudio es el hombre y la razón, y permite enriquecer el conocimiento*; esto, en contraposición a la tradición y la fe que se venían priorizando. A mediados y fines del siglo V de Pericles, los sofistas recorren las ciudades dando con gran éxito conferencias y seleccionando alumnos, a fin de darles lecciones privadas a cambio de un buen pago; *ello, los va haciendo especialistas del saber, donde empleaban la mnemotecnia como recurso que facilitaba el trabajo intelectual.*

Dicho modelo, se caracteriza por el uso excesivo de la memoria como mecanismo para atesorar información, aunque también incluye el uso del razonamiento como actividad cerebral que conlleva a procesos de abstracción que a su vez enriquecen el conocimiento del ser humano.

Comparando el modelo con los actuales, en algunas prácticas académicas la memorización sigue siendo una estrategia para asegurar la demostración de dominio de datos de manera mecánica, donde muchas veces el razonamiento no es utilizado. Peor aún resulta esta práctica memorística en el campo de los valores, ya que estos no se asumen o apropian por memorización, es necesario el uso de la razón y la reflexión para su clarificación, y sobre todo la vivencia de los mismos por convicción hasta hacerlos propios del sujeto.

⁶ J. Moreau. *Platón y la Educación*. En: Jean Chateau (coord.). **Los grandes pedagogos**. F. C. E. México. 1982. Pág. 15.

No obstante, se debe aclarar que la memorización, como una de las funciones cerebrales, es valiosa e importante para el ser humano, cuando se hace un uso adecuado en combinación con otras funciones como el análisis, la reflexión y el razonamiento, entre otros.

1.1.3. La introspección, el moralismo y el método socrático.

Sócrates (470-399 a. de C.)

A Sócrates se le retoma por su modelo de introspección como necesidad del hombre de conocer para obrar rectamente, donde la bondad, el conocimiento y la felicidad son los valores necesarios para lograrlo.

Sócrates, dentro de ese marco antropológico, rechaza el relativismo y el escepticismo, *sus ideales son la ciencia y la moralidad, se fundamenta en la razón*; se inclina por obtener conocimientos universalmente válidos, *emplea el principio de examen de si mismo*, sintetizado en la frase de “*conócete a ti mismo*”.

Consideraba que el recto conocimiento de las cosas lleva al hombre a vivir moralmente; es decir, un intelectualismo moral, pues, quien sabe lo que es bueno, también lo practica; ningún sabio yerra. La maldad proviene de la ignorancia y puesto que la virtud descansa en el saber, por tanto, puede enseñarse.

Para Aristóteles, “la virtud no se puede enseñar desde fuera, es decir, no se puede transmitir con palabras, sin embargo, se la puede suscitar en el ánimo de los seres humanos, que la llevan embrionariamente dentro de sí, mediante una oportuna acción educativa”⁷.

La palabra virtud, del latín *virtus*, igual que su equivalente griego, *areté*, significa “cualidad excelente”, “disposición habitual a obrar bien en sentido moral”. Puesto

⁷ N. Abbagnano. Op. Cit. p. 65.

que se trata de una disposición o capacidad adquirida, por el ejercicio y el aprendizaje, de hacer lo que es moralmente bueno, la virtud es una cualidad de la voluntad que supone un bien para uno mismo o para los demás."⁸

Virtud, es aquella fuerza interior que permite al hombre tomar las decisiones correctas en las situaciones más adversas para tornarlas a su favor, el virtuoso es el que está en camino de ser sabio, porque sabe cómo llegar a sus metas sin pisar las de los otros, porque pone a los demás de su lado y los lleva a alcanzar un objetivo común que al final es el propio. El virtuoso es el que sabe remar contra corriente. Una virtud es una cualidad positiva de un ser, persona o cosa, exponiendo mediante calificativos las ventajas de dicho ente. Es, también, una de las herramientas más importantes para el éxito y para morir con una sonrisa en la boca.⁹

Para que el ser humano logre discernir y llegar al conocimiento, el método socrático se constituyó como un medio. Éste consta de dos partes: la primera es destructiva y negativa, pues la ironía socrática equivale al arte de debatir, de exhibir la ignorancia aparente del sabio. Mientras que la segunda parte es creadora y positiva, es el arte de dar a luz a cada cual, descubrir la verdad que debe orientar la vida, también conocida como mayéutica, o bien, como la heurística, que es el arte de descubrir. De este modo, los sujetos se van formando al ir descubriendo verdades de manera constante a lo largo de su vida, donde el filosofar y el diálogo son un camino idóneo.

Durante la época en que destacaron todos los anteriores griegos, un aspecto importante por el que mostraron gran parte de su ocupación, fue por hacer que los hombres desarrollaran la virtud, cuyas propiedades son la ciencia y la opinión, concibiendo ésta, como una conjetura verdadera; ello, nos conduce a obrar bien; es decir, cuando se tiene una opinión o conjetura nos conduce al conocimiento, en el conocimiento interviene la razón y un análisis de causa-efecto, de este modo se llega a la ciencia. Por tanto, la virtud para Sócrates no es natural al hombre, sino que llega por influencia divina a aquellos en quienes se encuentra. Emplea como método el examen de casos concretos vividos, a fin de descubrir ideas generales, recurre a la reflexión, al análisis, hasta llegar al concepto o definición, aplicando la

⁸ <http://elistas.net.org.mx> 31-julio-2007.

⁹ <http://wikipedia.org.mx>. 28-febrero-2007.

mayéutica. Para él, *el fin último de la filosofía era la educación moral del hombre*, según lo expresa J. Moreau.¹⁰

En este modelo resalta la preocupación por la acción positiva que el ser humano debe desempeñar en su sociedad, donde el razonamiento se constituye como un medio indispensable para llegar a desarrollar la virtud, y el empleo de su método permite filosofar y dialogar como acciones imprescindibles para lograr el análisis, la reflexión, y por ende el descubrimiento de la verdad.

En los procesos educativos actuales resulta valioso el uso del diálogo, la reflexión, y el razonamiento, a fin de que los jóvenes ayudados por sus profesores como mayeutas medien en el descubrimiento de verdades, y conocimientos, contrariamente a lo que en muchas prácticas educativas se comete el error de proporcionar los conocimientos ya procesados sin darles oportunidad a que desarrollen sus habilidades de pensamiento.

1.1.4. La institucionalización de la educación. Platón (427- 347 a. de C.)

Platón visualizó a la educación desde dos perspectivas: por una parte centra la atención en el individuo y por la otra destaca la dimensión política del hecho educativo; por tanto, vio la educación del individuo y la del gobernante, como el camino para lograr una sociedad más justa.

A Platón se le considera “uno de los máximos *educadores*”¹¹ por su influencia en la organización de los estudios de su tiempo y épocas posteriores. En los primeros años del S. IV a. de C., la educación había adquirido una función específica, pues en toda sociedad la educación se ejerce como acción a la colectividad humana, transmitiendo a las generaciones sus instituciones, creencias y técnicas, al inicio

¹⁰ J. Moreau. *Platón y la Educación*. En: Jean Chateau (coord.). **Los grandes pedagogos**. F. C. E. México. 1982. P. 16.

¹¹ N. Abbagnano. Op. Cit. P. 84.

de manera espontánea e inconciente, por tradición, y después de manera más formal estableciendo mecanismos e instituciones específicas en la tarea.¹²

“Platón propone en primer lugar una especie de jardín de infantes, con juegos, cantos y fábulas debidamente seleccionados”.¹³ Posteriormente la música y la gimnasia para formar un carácter noble, sagaz y valeroso; de los 16 a los 20 la iniciación en la vida militar, de los 20 a los 30 matemáticas y astronomía; de los 30 a los 35 estudiaban dialéctica y sólo los que pudieran demostrar su capacidad para el estudio, podían proseguir de los 35 a los 50 años en un aprendizaje práctico como funcionarios de segundo orden al servicio del Estado, pues sólo hasta los 50 años se les dejaba libres para dedicarse a la contemplación y luego podían desempeñarse como filósofos-regentes.

En el inicio del séptimo libro de la República¹⁴, expone la *alegoría o mito de las cavernas*, en la que se expone la forma en que él entiende a la educación, considerándola un proceso que permite al hombre tomar conciencia de la existencia de otra realidad, más plena, a la que está llamado. Dicho proceso es escabroso, sin embargo le permite salir de la ignorancia, pero también debe iluminar a quienes aún viven en la oscuridad; por tanto, la educación implica vocación.

Asimismo, en Fedro, Platón desarrolla el *mito del carro alado*, al cual compara con el alma, donde el carro es tirado por dos caballos y conducido por un auriga¹⁵; el carro, que representa la *razón*, se dirige hacia la cumbre del cielo, los caballos representan la parte *irascible* y la *concupiscencia*¹⁶ del alma; el camino se torna difícil debido a que el caballo de la concupiscencia tira hacia abajo.

¹² Jean Château. **Los grandes pedagogos**. F. C. E. México, 1990. P. 13

¹³ N. Abbagnano. Op. Cit. P. 82.

¹⁴ Platón. **Diálogos**. Porrúa. P. p. 551-554.

¹⁵ Hombre que en las antiguas Grecia y Roma gobernaba los caballos de los carros en las carreras de circo.

¹⁶ En la moral católica, deseo de bienes terrenos y, en especial, apetito desordenado de placeres deshonestos.

La interpretación de este mito es que el hombre debe ser formado en la virtud y el dominio de sí mismo, ya que cuando la razón domina y gobierna al hombre, el caballo de la concupiscencia se hace templado y el irascible se hace fuerte, por tanto la razón actúa con prudencia y el hombre adquiere el valor de la justicia. De este modo, se explica que los individuos sólo alcanzan la perfección y la plenitud si se subordinan a la razón y a la moral.

Platón aborda una concepción dualista, por un lado el mundo sensible y complementariamente el mundo de las ideas, o bien el equivalente a la razón y las necesidades corporales. Sin embargo, en su ética se observa desprecio por los esclavos, ubicándoles en la parte inferior de la escala social y adjudica que carecen de virtudes morales y derechos cívicos.

En su obra *La República*¹⁷, el Estado ideal que propone, se asemeja al alma, donde a cada clase social corresponde una virtud. Es decir, la razón como facultad superior que eleva al hombre para purificarlo y liberarlo de la materia, corresponde a la clase gobernante, guiados por la prudencia; la voluntad o ánimo a los guerreros y defensores del gobierno guiados por la fortaleza; y la del apetito a los artesanos y comerciantes encargados de los trabajos utilitarios guiados por la templanza; así se asegura la armonía social y la justicia. Y todo ello en su conjunto acerca a la perfección.

Por tanto, la educación es esencial para lograr el Estado ideal, considerándolo como el instrumento que puede garantizar la formación de cada clase social.

Las aportaciones de este modelo, adquieren importancia al remitirse a la *institucionalización* de la educación como mecanismo para garantizar buenos ciudadanos y el buen funcionamiento del Estado de su tiempo, no limitándose sólo a la transmisión de creencias y técnicas de las generaciones a sus descendientes.

¹⁷ Platón. **La República**. Porrúa. México, 1990.

Además de enaltecer a la razón y a la moral en el proceso de formación de las personas.

1.1.5. El naturalismo, realismo y experiencia. *Aristóteles (384-322 a. de C.)*

Si bien es cierto que Aristóteles fue discípulo de Platón, éste desarrolló sus propias ideas, llegando a ser en algunos aspectos antagónicas a las de su maestro; ejemplo de ello, es que mientras Platón desarrolló un pensamiento idealista, Aristóteles cultivó un pensamiento naturalista y realista donde el aprehender la realidad se logra a partir de las experiencias.

El principal objetivo de la educación es formar buenos ciudadanos, por tanto, la educación deberá adaptarse a cada régimen.

La finalidad de la ética de Aristóteles es la búsqueda de la felicidad, concluyendo que esta se logra cuando el hombre realice bien su tarea humana: el ejercicio de la razón, constituyéndose en la virtud, y a la vez distinguiéndose así de los animales.

Aristóteles distingue dos tipos de virtudes: a) la virtud moral o ética y b) las intelectivas o dianoéticas. Las primeras consisten en escoger el justo medio entre dos extremos viciosos, de los cuales uno peca por exceso, el otro por defecto. Por lo tanto, la “educación moral [está] basada en los hábitos y el dominio de sí mismo conquistado por el ejercicio”¹⁸. De esta manera, la ética está estrechamente ligada a la política, donde el hombre alcanza la virtud sólo en sociedad, y por ende es el Estado el encargado de regular la vida social, garantizar el bienestar material y asegurar la educación moral para lograr la virtud.

Asimismo, distingue tres tipos de gobierno: Monarquía, aristocracia y democracia, en las cuales deben darse condiciones morales, considerando que “el Estado

¹⁸ N. Abbagnano y Visalberghi A. Op. Cit. P. 102.

debe tener en cuenta que la vida más alta del hombre no es la práctica sino la teórica, la vida que realiza las virtudes más elevadas”¹⁹, es decir, las intelectivas o dianoéticas, que se relacionan con la razón humana o intelecto.

1.2. LA EDAD MEDIA (476-1453)

Inicia con la caída del Imperio Romano de Occidente (año 476) y culmina con la caída de Constantinopla (año 1453), se caracteriza por la fuerte influencia religiosa, en la que el oscurantismo tiene lugar, dada la imposición del dogma religioso, donde no tienen cabida la investigación y la ciencia.

El clero organizado por estratos, monopoliza el conocimiento en sus niveles más altos, manteniendo el poder político, ideológico y económico, imprimiendo su sello en la formación de sujetos a partir de valores propios de la religión cristiana, lo que le permitió un status protagónico durante esa época asegurando su existencia hasta nuestros días.

Las escuelas se construyeron en monasterios, parroquias y catedrales. Las parroquiales daban instrucción elemental, mientras que los monasterios y catedrales daban educación media y superior; fueron ganando prestigio las catedráticas, dependiendo directamente del obispo, quien nombraba al Canciller de la escuela. En las más importantes se expidieron diplomas de estudios, denominados *licentia docendi*²⁰, que daba facultad para enseñar en el área de la diócesis.

Posteriormente el Papa permitió conceder a las escuelas catedráticas más importantes, una *licentia docendi ubique*, que habilitaba para enseñar en cualquier lugar. De este modo, para “el año 1100 las más famosas de tales escuelas eran la

¹⁹ Ibídem.

²⁰ Ibídem. Pág. 151.

de Chartres para la gramática y la literatura, la de París para la lógica y teología, la de Bolonia para el derecho y la de Salerno para la medicina”²¹.

En el Siglo XII, de las escuelas catedráticas surge la más importante institución de la Edad Media: la universidad como institución autónoma, a fin de que los maestros pudieran protegerse del canciller, el obispo, el rey o cualquier persona que intentara ejercer un dominio excesivo.

1.2.1. La escolástica y los principios de autoridad y razón. *Santo Tomás de Aquino (1225-1274)*

Durante la Edad Media, periodo en el que la fe constituyó una forma de explicar al mundo y el ser humano, nace Tomás de Aquino, considerado el máximo representante de la tradición escolástica, quien maneja como principios básicos la autoridad y la razón. Tuvo influencias de Aristóteles; sin embargo, logró dar cierta flexibilidad a las exigencias de la explicación dogmática, es decir, introduce la relación entre fe y razón. Argumentando que la razón sirve para afianzar la fe, al permitir demostrar supuestos racionales.

Es este sentido, “la función fundamental del conocimiento es la abstracción [...] Conocer es pues un abstraer la forma de los cuerpos individuales, un sacar de lo particular lo universal, de las imágenes individuales la especie inteligible”²², de este modo, la verdad radica en la correspondencia entre la cosa y el intelecto.

De acuerdo a Tomás de Aquino, el hombre se compone de alma y cuerpo y muestra un interés en salvaguardar la libertad del hombre, además de señalar la existencia de virtudes: intelectuales y morales (en acuerdo con Aristóteles), las

²¹ *Ibidem*. Pág. 151.

²² Abbagnano. *Op. Cit.* Pág. 175.

cuales son: justicia, templanza, prudencia y fortaleza; agregando las teologales: fe esperanza y caridad.

Argumenta que el Estado no está en la posibilidad de dirigir al hombre hacia esas virtudes, por lo que debe subordinarse a la Iglesia y al papa. De ahí que la ética y la política de Tomás de Aquino concuerdan en concebir la educación como obra esencialmente disciplinadora de las disposiciones prácticas. Ello implica obligar a las personas a la adquisición de buenos hábitos o disposiciones a través de repetidas elecciones en un mismo sentido, siendo su práctica y ejercicio el medio de apropiarse de las virtudes, y con ello alcanzar la perfección. Es así, que “el maestro no comunica su ciencia al discípulo, sino que ayuda a éste a formarse dentro de sí, una ciencia análoga a la del maestro”²³.

El mecanismo que utiliza es la *cuestión*, basada en preguntas y respuestas entre maestro y alumno con el propósito de comprender núcleos clave y ejercitar la discusión; la *disputación* que implica ordenar las razones para defender o refutar una tesis; el *artículo*, que constituye la propuesta sintética de los procesos anteriores, y finalmente la *summa*, que intenta ordenar el saber con esquemas racionales.

Por tanto, la educación para Tomás de Aquino consiste en conducir y promover a la prole a un estado de perfección que es el estado de virtud.

La influencia de su pensamiento permitió a la iglesia católica pervivir por mucho tiempo más. Sin embargo; al finalizar la edad media, el absolutismo gana terreno y los imperios europeos (Inglaterra, Francia, Imperio Austrohúngaro, España y Portugal, Estados germánicos y Rusia), se consolidan reforzando valores nacionalistas.

²³ *Ibidem*. 182.

1.3. EL RENACIMIENTO

Durante el Renacimiento²⁴ o “volver a nacer”, que inicia en Italia en el Siglo XIV y se extiende hasta el Siglo XVI. Se retoman algunos aspectos de la antigüedad, a los clásicos grecolatinos y se da un amplio florecimiento de la cultura, el arte y las letras europeas. Se cuestionó el espiritualismo de la Edad Media y los métodos escolásticos del saber, las costumbres y la organización social y económica, dando paso a la crisis del feudalismo y apertura al mercantilismo como fase intermedia para posteriormente desarrollarse el capitalismo, generándose cambios en las formas de organización económica y política.

Surge *la Ilustración o Siglo de las Luces* (S. XVII-XVIII), como una corriente intelectual de pensamiento, que da apertura a los avances científicos, y la formulación del *racionalismo* como corriente filosófica por René Descartes (1596-1650), quien separó la filosofía y la ciencia del campo religioso dándole autonomía y un sentido crítico, estableció la duda metódica y la necesidad de cuestionar todos los principios filosóficos y científicos para encontrar la verdad y la experimentación como método para la investigación convirtiéndose en logros definitivos en los procesos formativos.

Asimismo, surge el enciclopedismo, resaltando por sus ideas en educación Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), que junto a las ideas de personajes como Montesquieu, Voltaire y Diderot, dieron pauta al debilitando de la monarquía absoluta y apertura al liberalismo en todos los aspectos: económico, político, ideológico y religioso; por tanto, los valores básicos son la libertad.

²⁴ Este periodo es producto de una serie de acontecimientos importantes como la toma de Constantinopla, en 1453, el fin del Imperio Bizantino, los diversos descubrimientos geográficos, la conquista de un gran número de territorios como los de América, el desmembramiento de la cristiandad, el desarrollo de los nacionalismos, la aparición de la imprenta y la consiguiente difusión de la cultura.

Aspectos todos ellos, que repercutieron en los modelos pedagógicos, las formas de explicar y concebir el mundo, así como la utilización de la ideología mediante la educación como vehículo para obtener poder, dominar economías y apropiarse de territorios.

Es así, como el ideal de libertad propiciado por las condiciones de explotación de las clases marginadas conduce a diversos movimientos como la Revolución Francesa (1789), surgiendo la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, resaltando valores como la libertad y la igualdad, que posteriormente influyeron en la creación de movimientos libertarios en América Latina, entre los que se cuenta la lucha de independencia de nuestro país, motivados por valores de libertad, justicia, autonomía e igualdad, aunados al de religión, dada la fuerte influencia religiosa que permeaba la vida de la nación mexicana, pero que al interior, estuvo siempre en debate y conflicto constante con grupos laicos.

Por tanto, la evolución de los valores humanos no ha sido un proceso evolutivo lineal, sino que éstos han sido influidos por los intereses de las clases dominantes en cada momento histórico de los pueblos, a fin de ser utilizados para el mantenimiento del *status quo*.

Todas estas condiciones han propiciado intencionalidades distintas y por tanto, cambios en los modelos y métodos educativos que coexisten de manera alterna. Surge una pléyade de autores que se consideran representativas del humanismo, entre los cuales se resalta en este trabajo a Juan Calvino y Martín Lutero, así como las influencias y poder de los jesuitas, los aportes de Michel de Montaigne, François Rebelais y sobre todo de Juan Amos Comenio, considerado actualmente como el *Padre de la Pedagogía*, agregando las ideas liberales de Juan Jacobo Rousseau.

1.3.1. La integridad aristocrática. Los humanistas

Se considera al humanismo, como un movimiento socio cultural en el que el centro de reflexión y preocupación es el *hombre*, iniciando una *ética antropocéntrica*, por tanto, se incrementa un interés “por formar al hombre en cuanto a hombre”,²⁵

²⁵ N. Abbagnano. Op. Cit. P. 213.

cultivando todos los aspectos para su integridad: físico, intelectual, estético, religioso y se exhibe una preocupación por emplear nuevas formas para su desarrollo armónico de sus facultades, para lo cual integraban actividades deportivas y artísticas. Se pretendía que existiese una armonía en los aspectos a desarrollar en el ser humano, lo cual equivale a la *paideia* en los griegos.

Sin embargo, esta preparación tenía una direccionalidad aristocrática, es decir, no era para todos, se iniciaba en la niñez y se proseguía al nivel medio, por lo que “se acogía a jóvenes destinados a ocupar puestos privilegiados o al ejercicio de profesiones liberales”²⁶; siendo en las universidades donde se preparaban teólogos y juristas.

Destacan en Italia la Universidad y las escuelas-pensión; en el siglo XVI florecen nuevas academias literarias o filosóficas, mientras que en el siglo XVII surgen las academias dedicadas a la ciencia. Cabe señalar, que las academias no son instituciones educativas que sustituyan a las universidades, sino espacios donde se “colman las insuficiencias de éstas en cuanto sedes de elaboración de la alta cultura”.²⁷

Asimismo, surgieron escuelas de enseñanza media en Francia, Países Bajos, Alemania e Inglaterra, avanzando cada vez más hacia la secularización, es decir, las escuelas que existían en la edad media, donde el clero era quien monopolizaba la educación, comienza a decaer, y los maestros que solían ser religiosos, empiezan a ser sustituidos por maestros laicos. De este modo, las escuelas eran para la clase dirigente y no para el pueblo. Es este el contexto en el que se desarrolló el humanismo y comienza la ya conocida *Reforma Religiosa* con personajes como Juan Calvino y Martín Lutero.²⁸

²⁶ *Ibidem*. P. 214.

²⁷ *Ibidem*. P. 221.

²⁸ *Ibidem*. P. 253.

1.3.2. El universalismo popular y laico. *Martín Lutero (1483-1546)* y *Juan Calvino (1509-1654)*

El movimiento creado por la Reforma Religiosa, donde se hacen escuchar las ideas de protesta de Martín Lutero y Juan Calvino, contribuyeron a que el modelo educativo se desarrollara hacia la afirmación del principio de instrucción universal, pues se partía de la idea de que todo cristiano debía tener acceso a la lectura de las sagradas escrituras.

Por tanto, se dirigen acciones para la creación de escuelas populares y comienza a incrementarse el control de la instrucción por autoridades laicas. Se rechazó el empleo de métodos violentos, sustituyendo los castigos por el placer que proporciona el juego, sobre todo en los niños.

Los acontecimientos durante la Reforma, repercutieron de tal manera en el clero, que se produjo un movimiento mayor: *la Contrarreforma*, mismo que se da al interior de la iglesia luchando contra el protestantismo.

1.3.3. El dogmatismo, tradicional y religioso. *Los jesuitas*

Todo lo anterior desemboca en la conformación de órdenes religiosas diversas, entre ellas los jesuitas encabezados por Ignacio de Loyola, en París en 1543. Los jesuitas se encargaron de la enseñanza secundaria y superior con la idea de formar a miembros de la orden, así como a jóvenes de la clase dirigente. Es decir, persiste en éste grupo la idea elitista de la educación.

En el siglo XVII, una nueva idea de ciencia comenzó a desarrollarse. Las escuelas humanistas eran por tanto, los espacios donde se preparaba a la nobleza; pero no al pueblo, la idea era formar a la clase dirigente y no producir artesanos ni trabajadores. Por ello, en su plan de estudios se abordaban materias como

matemáticas, nociones de geometría, historia y geografía a través de los clásicos. De estas escuelas "...surgieron posteriormente, generaciones de intelectuales que orientaran a la cultura europea hacia ideales científicos e ilustrados."²⁹

Así, la formación humanista que ponía al centro al hombre como ser racional, sensitivo, dotado de voluntad, capacidad propia para expresarse, con derecho a gozo de bienes terrenales, ponderó también el uso de la razón valorando alcances en las letras, artes y ciencias, estimulando la creación y emancipación intelectual.

La formación durante el renacimiento adquiere un sentido de renovación del hombre tanto en sus capacidades como potencialidades, resaltando personajes tan creativos y polifacéticos como Leonardo D'Vinci, Ludovico Ariosto, Torquato Tasso, Maquiavelo, Miguel de Cervantes Saavedra, Michel de Montaigne, William Shakespeare, Martín Lutero, Erasmo de Róterdam.

Surge la astronomía moderna con Nicolás Copérnico, Johannes Kepler y Galileo Galilei; se desarrolla el método científico experimental con Francis Bacon y René Descartes, fundamentándolo en la objetividad para descubrir la verdad. Así mismo, se desarrollan inventos como la imprenta y la brújula, que revolucionan la vida de los pueblos.

Por tanto la formación del hombre como construcción que avanza en el ámbito de lo racional, la capacidad de análisis y reflexión con sentido humano conduce a su liberación, potencialidad para dirigirse a nuevos horizontes pudiendo conquistar su entorno y dominar la naturaleza, acrecentando también su espacio de libertad, igualdad y justicia. De este modo, se convierte la educación en el medio para formar a las nuevas generaciones, aunque limitándose a las élites dominantes así como al género masculino, situación que en el presente se ha ido desmoronando

²⁹ N. Abbagnano. Op. cit. P. p. 234-235.

al irse construyendo una inclusividad de género, universalidad y gratuidad de la educación por parte del Estado.

1.3.4. El enciclopedismo naturalista. François Rebelais (1494-1553)

La introspección. Michel de Montaigne (1533-1592)

Durante el siglo XVI y XVII, en Francia, personajes como François Rebelais (1494-1553) y Michel de Montaigne (1533-1592), desarrollaron modelos educativos con tendencias basadas en el enciclopedismo naturalista, conformando ideas distintas a las del renacimiento italiano.

En ambos personajes se observa una tendencia por encontrar la mejor manera de organizar la propia vida privada, encontrando placer mediante el continuo enriquecimiento cultural, constituyéndose éste en un fin en sí mismo.

Rebelais como literato y médico se inclina por ese enciclopedismo naturalista; mientras que Montaigne se inclina por la introspección *me estudio a mi mismo más que a otra cosa*, esto denota con claridad la recuperación de las ideas socráticas en su obra *Ensayos*³⁰, en la que escribió un coloquio de sí mismo, haciendo un descubrimiento del propio yo profundo.

Es así, como utiliza el filosofar autobiográfico como medio, pues la finalidad de la educación es formar la facultad del raciocinio, formar un espíritu ágil y crítico; para él, el *sano raciocinio* de un *espíritu mejor*, debe estar libre de prejuicios sociales y falsos orgullos disfrazados de pseudo cultura, y manifestaba que “se requiere de una educación que produzca cabezas *bien hechas* no de *cabezas bien llenas*”³¹.

³⁰ Michael de Montaigne. **Ensayos completos**. Porrúa. México, 1991.

³¹ N. Abbagnano y A. Visalberghi. Op. Cit. P. 233.

Esto implica que en cualquier materia, absorber en la mayor medida posible experiencia y conocimientos por contacto directo a través de la práctica, sin bagajes de reglas formales. Que el niño observe la naturaleza que le circunda en aspectos físicos y humanos y el maestro lo haga *caminar ante sí*, es decir, que le deje autonomía suficiente y ritmo del progreso cultural.

1.3.4. Modelo universal. Juan Amos Comenio (1592-1670)

Cabe destacar también el modelo pedagógico desarrollado por el padre de la Pedagogía, Comenio, quien concebía a la formación como un camino para la vida.

Es él, quien trasciende en sus aportaciones a través de su obra *Didáctica Magna*,³² en donde expone ideas importantes, entre las que destacan:

La juventud, como el único periodo en que puede emprenderse la educación del hombre con las mayores posibilidades de éxito. Plantea la necesidad de enseñar todo a todos y establecer escuelas según la edad: maternal (2-6 años), elemental (6-12 años), latina o gimnasio (12-18 años) y la academia (18-25 años).

Pretende que se de “a todos los niños una instrucción general que pueda formar todas las facultades del hombre”, [ya que] “es necesario conducirlos juntos hasta donde sea posible, con objeto de que se animen, se estimulen y se acrisolen mutuamente, formándose así en todas las virtudes, entre ellas la modestia, la diligencia servicial, la fraternidad y la solidaridad.”³³

Asimismo, aborda la educación de género, amonesta a quienes pretendían en ese tiempo mantener a las mujeres alejadas de los estudios científicos y literarios, argumentando que “las mujeres están dotadas de una inteligencia ágil y fina que

³² Juan Amos Comenius. **Didáctica Magna**. Porrúa. México. 1990.

³³ J. B. Piobetta. *Comenio*. En: Jean Chateau. **Los grandes Pedagogos**. FCE. México. 1982. P. 113.

las hace aptas para comprender la ciencia igual que los hombres y frecuentemente incluso mejor que los hombres”.³⁴ Por tanto, señala que es preciso instruir las no sólo para su propia felicidad, sino también para la de la familia y la nación.

Argumenta la necesidad de incluir en la educación a los niños con inteligencias débiles y limitadas para así ser ayudados a redimirse de su estupidez y curarse de su debilidad.

Estableció con toda claridad las enseñanzas que debían darse argumentando la importancia y alcance de cada una en los distintos niveles educativos, así como la carga horaria (4 horas) demarcando las horas dedicadas para el cultivo de la inteligencia (2 horas matutinas) y las horas prácticas (2 horas vespertinas) para ejercicios manuales y orales; además de: ejercicios domésticos, recreos, ejercicios físicos y preparación de tareas.³⁵

Para la asistencia a la Academia, insiste en que sean admitidos sólo aquellos que sometidos a estrictos exámenes demuestren su agudo ingenio. Y aquellos, con deficiencias económicas, el Estado debía procurarles la ayuda material para su permanencia.

El modelo pedagógico de Comenio implica una progresión de círculos concéntricos que suponen el comienzo de la enseñanza con principios elementales, indispensables para después adquirir conocimientos universales. De tal manera que, “el espíritu comprende más tarde los principios y los compara; luego pasa del análisis a la crítica y al juicio; en seguida, habiendo elegido ya entre sus conocimientos, deduce aplicaciones prácticas, y ante él se abre el inmenso dominio de las investigaciones originales”.³⁶

³⁴ *Ibidem*. P.p. 113-114.

³⁵ *Ibidem*. P.115.

³⁶ *Ibidem*. P. 117.

De este modo, Comenio pretende que los alumnos reflexionen primero antes de preguntar, así como a no creer sin antes pensar; a no hacer nada sin juzgar, y lo que hagan sea porque saben que es bueno, verdadero y útil.

Consideraba que la educación debía encaminarse a la libertad, el gozo por vivir y la dicha como estado natural y legítimo del hombre. Asimismo, pensaba que los hombres no debían ser “simples espectadores”, sino actores.

Comenio habla de tres cualidades del alma y las facultades que corresponden a cada una: 1) erudición o conocimiento de todas las ciencias, artes y lenguas (intelecto, que observa y distingue las cosas); 2) virtud o moral (la voluntad, que escoge entre lo útil y lo nocivo); y 3) religión o veneración que une el alma del hombre con el Eterno (la memoria o *conscientia* que acumula para el futuro todo cuanto ha asimilado el intelecto y la voluntad).

Su propuesta de enseñanza es práctica: se enseña a hablar hablando, a escribir escribiendo y a razonar razonando. Para él, la educación consiste en desarrollar su inteligencia, su raciocinio y su juicio, con el propósito de hacerlo capaz de pensar por sí mismo. Esto implica que el alumno debe aprender a conocer y examinar las cosas en sí mismo.

Propone aprender para saber, y ejercitarse para ser capaz de cumplir alguna misión; es decir, no se trata de conocer muchas cosas, sino de conocer lo que les es útil tanto en lo material como moral.³⁷

Concluyendo este apartado, valoramos los aportes de los anteriores ideólogos trascendiendo hasta nuestros días, pues bajo un marco antropocéntrico se insiste en el desarrollo integral de todas las facultades del ser humano, la lucha por incluir a las clases populares y la sustitución de métodos violentos por el juego.

³⁷ *Ibíd.* P. p. 119-122.

Asimismo, se pugna por un acrecentamiento de la ciencia, la objetividad y la búsqueda de la verdad, la libertad, la igualdad y la justicia. Pervive la introspección, el naturalismo, y sobre todo, con las aportaciones de Comenio se dan las pautas para la organización de la educación: la clasificación de las escuelas para las distintas edades, proponiendo cargas horarias teóricas y prácticas; se lucha por incluir a la mujer en las escuelas, así como a quienes presenten deficiencias mentales o físicas, se inculca el desarrollo de valores, su socialización, práctica del análisis, la crítica, la construcción de juicios para pensar por sí mismos, a fin de desarrollar el intelecto y la moral para actuar bien.

Se puede observar que muchas de estas luchas ya han sido logradas, en otros casos la lucha prosigue, todo ello con la finalidad de contribuir en la formación humana.

1.3.5. El humanismo. Juan Jacobo Rousseau. (1712-1778)

Defensor de los derechos de libertad e igualdad, criticó la educación de su tiempo, sobre todo el monopolio educativo de los jesuitas, argumentando que “se les enseñaban cualidades relumbrantes y superficiales que hacían de ellos hombres de mundo más o menos brillantes [...] les enseñaban a hablar bien, no a pensar con profundidad. Para la formación moral utilizaban la emulación [...], así como el espionaje mutuo.”³⁸

Lo anterior pone de manifiesto una educación en la que se manejaba la doble moral, por lo que la escuela tampoco garantizaba en esa época una formación cabal e integral como ser humano. Además, Rousseau observaba una diferencia en la educación dada a la clase aristocrática y la otorgada a los hijos de la gente común, expresando que los primeros requerían más educación que los segundos, pues éstos estaban más expuestos a la naturaleza, los hombres y las cosas;

³⁸ Jesús Palacios. **La cuestión escolar**. Fontamara. México, 1999. p. 39.

mientras que los primeros estaban más aislados de estos elementos y todas sus necesidades eran satisfechas inmediatamente sin sufrir ninguna carencia, situación que les limitaba sus aprendizajes de vida.

A lo anterior, agregaba que los hijos de la aristocracia carecían de la educación familiar al delegar esa función a otras personas, como la nodriza y los ayos y posteriormente los colegios, haciendo hincapié en la necesidad de que los niños deben ser educados en el seno familiar, pues la educación para Rousseau, debe entenderse como un proceso amplio donde todos los espacios son medios para la formación personal y la escuela es sólo uno más de esos espacios, pues ésta sólo es transmisora de conocimientos, actividades, habilidades y oficios.

Para Rousseau, en la educación del individuo deben participar la familia, la sociedad y la escuela, siendo de primordial importancia los aportes de la madre y del padre a quien señala funciones muy específicas: por un lado la madre es quien amamanta y cría dando mucho afecto; mientras que:

...cuando el padre engendra y mantiene a sus hijos, no hace mas que un tercio de sus funciones. Debe a su especie hombres; debe a la sociedad hombres sociables; y debe ciudadanos al Estado. Todo hombre que puede satisfacer una triple deuda y no la hace, es culpable, y más culpable acaso cuando paga a medias. Ningún derecho tiene para ser padre quien no puede desempeñar las funciones de tal.³⁹

Por lo anterior, el modelo de formación que plantea en su obra *El Emilio*, es claro y algunos aspectos, aún vigente para nuestros días; sin embargo, cada vez con mayor dificultad para llevarse a cabo, ante la dinámica en que se han introducido los miembros de la familia, sobre todo en los casos en que ambos padres trabajan y descuidan cada vez más a sus hijos, delegando la función educativa a la escuela, la televisión y en otros casos la calle.

Rousseau destaca también como prioridad de la educación que, antes que formarle en un oficio, formarle como un hombre, pues para él lo más importante es enseñarle el oficio de vivir, siendo esta una idea aún vigente.

³⁹ Juan Jacobo Rousseau. **El Emilio**. Porrúa. México. 1979. p.12.

Otro aspecto indispensable es la sensibilidad y el afecto, al manifestar que “para nosotros existir es sentir; nuestra sensibilidad es indisputablemente anterior a nuestra inteligencia, y antes de tener ideas hemos tenido afectos.”⁴⁰ Asimismo, señala que el conocimiento que el sujeto adquiere mediante la experiencia es de mayor importancia, pues “no es aquél que más ha vivido el que más años cuenta, sino el que más ha disfrutado de la vida.”⁴¹

El autor señala la necesidad de conocer a quien se educa y basar el aprendizaje en la experiencia sensorial y vivencias cotidianas, para generar creatividad utilizando la razón; haciendo más que leyendo, pues “toda enseñanza debe responder a la curiosidad de la necesidad del niño, debe ser una respuesta a los problemas que a él se plantean, debe ser deseada y aceptada con gusto, pues la atención y el esfuerzo provienen de la afición y el deseo, pero no de la obligación.”⁴²

Resalta también otro aspecto propuesto por Rousseau, referido a la educación de los padres hacia los hijos, donde plantea que el hombre debe ser humano como obligación en todas las edades, debiendo entender los distintos momentos por los que pasan los hijos, a quienes no se les debe dar nada porque lo pidan sino porque lo necesitan, no debe hacerse nada por obediencia, sino por necesidad; cada niño debe ser tratado conforme a su edad y éste debe conocer el lugar que ocupa en la familia. Debe formársele con la capacidad de autodominio y no por autoridad de otro. Antes que prohibirle, estorbarle en acciones que le puedan ser perjudiciales.

Sin duda las propuestas educativas en la formación de los sujetos realizadas por Rousseau, siguen siendo vigentes y a la vez necesaria, sobre todo en el sentido

⁴⁰ Juan Jacobo Rousseau. **El Emilio**. Porrúa. México. 1979. p. 220.

⁴¹ *Ibíd.* P. 6.

⁴² *Ibíd.* P. 46

de participación múltiple, donde no sea sólo la escuela la responsable de la educación de los sujetos.

1.4. ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

Ya revisados algunos modelos pedagógicos acerca de la formación, que en conjunto se caracterizaron por el uso de la razón, el diálogo, la observación, experimentación y mnemotécnica, tendiendo a la institucionalización de la educación y la tendencia al naturalismo y el realismo. Y posteriormente, en el renacimiento se da apertura a una ética antropocéntrica que sustituye a la ética geocéntrica y con ello el desarrollo de la ciencia, acompañada de cambios económicos, políticos y sociales que revolucionan al mundo, donde la educación comienza a introducirse en el espacio popular con un matiz de laicidad e integralidad culminando con las grandes propuestas de Comenio, de las cuales, algunas aún son vigentes.

Ante dichos avances, resaltan en la época contemporánea, quienes abordan la formación, entre los que cabe destacar a S. Neill con su propuesta de la escuela en libertad: Summerhill; Celestin Freinet, quien ante las circunstancias de su tiempo propone una modalidad educativa popular; Paulo Freire que en América y también ante las circunstancias socio económicas, políticas y culturales de sus conciudadanos brasileños, plantea un método de alfabetización y educación que genere la concientización de cada sujeto y la apertura de la libertad. Asimismo, se aborda a Gilles Ferry, como un estudioso de los procesos de la formación y a Bernard Honoré, como un teórico preocupado por la construcción de una teoría de la formatividad.

1.4.1. Escuela en libertad. A. S. Neill (1883-1973)

De acuerdo a las características del contexto, Neill denuncia que “la educación que la sociedad da a los niños es hija del sistema capitalista y está sostenida y apoyada por él”⁴³, donde la labor de destrucción se realiza a través del autoritarismo y la represión. De este modo, la familia y la escuela son los dos principales agentes mediadores entre el espíritu capitalista y el niño, a fin de perpetuar el *status quo*.

Neill, critica la forma en que el padre educa al hijo, mediante prohibiciones, exhortaciones, sermones y la imposición de un sistema moral, pautas de conducta y creencias, cuyos excesos se traducen en deformación emocional, por lo que ve la salvación en la libertad y en el amor; además de un ambiente donde se da la diversión, los juegos, el trabajo, pasatiempos interesantes, la risa y la música.

Por tanto, la escuela que él funda es autónoma, donde el niño puede actuar libremente, mientras no altere la vida y tranquilidad de los demás, estudia lo que desea y cuando lo desea. No obstante, se desarrollan asambleas en las que alumnos y maestros participan sin jerarquía ni autoritarismo, sólo establecen sus propias normas de vida.

Otro aspecto fundamental de su pedagogía es la emotividad, se respeta la individualidad y personalidad de los niños, se pretendía protegerlos de lo que pareciera sistema de valores basado en la autoridad, la moralidad y normas sociales. Por tanto, Summerhill más que una escuela es concebida por él mismo Neill, como “una forma de vida”⁴⁴.

De este modo, el modelo pedagógico de Neill se ha caracterizado por:

⁴³ Jesús Palacios. La cuestión escolar. Fontamara. México. 1999. p.185.

⁴⁴ *Ibíd.* Pág. 192.

- a) *La confianza en la naturaleza del niño*. Al respecto, señala que “el niño es innatamente sano y realista”⁴⁵.
- b) *La finalidad de la educación*. Consiste en enseñar a la gente cómo vivir y capacitar al niño para llevar a cabo una vida plena, equilibrada y feliz.
- c) *Libertad*. Libres de todo miedo, hipocresía, odio e intolerancia. Estimular el pensamiento y no inculcar doctrinas; es decir, es una pedagogía de la no represión, ya que argumenta que los niños educados en libertad son más audaces, creativos, tolerantes, independientes, autónomos, valerosos y optimistas.
- d) *Autorregulación*. Vista esta como síntesis de la libertad y el autocontrol; es decir, significa comportarse por voluntad propia, como capacidad del organismo y no influencia externa.
- e) *Autogobierno*. Implica libertad para que cada persona pueda gobernar la propia vida social y ser autogestivo. Ello permite armonizar los derechos del individuo con los de la comunidad; asimismo, permite a los niños avanzar en la comprensión del sentido de la vida y de la libertad, pues como el mismo Neill expresa: “la asamblea escolar semanal tiene más valor que el programa de una semana de materias escolares”⁴⁶.
- f) *Corazones, no cabezas*. Implica dar mayor importancia a las emociones en ambiente de libertad, a fin de evitar sentimientos de miedo y culpabilidad; en cambio se tiene el factor amor, lo cual implica, aprobación, reconocimiento, amabilidad y simpatía.
- g) *Terapia de Summerhill*. Consiste en el amor y libertad para curar a los niños-problema, a fin de desarrollar relaciones más satisfactorias, actitudes sanas, espontaneidad, sinceridad, confianza y naturalidad.
- h) *La enseñanza*. Donde todas las clases son optativas, no existen grados académicos ni calificaciones, ya que Neill consideraba la personalidad y el carácter más importantes que la instrucción, por lo que la atención mayor se daba a la psicología del niño, valorando como esencial que adquiriera

⁴⁵ *Ibíd.* Pág. 193.

⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 203.

calidades como una actitud hacia la vida independiente, sinceridad, interés por las personas y las cosas; por tanto un desarrollo emocional sano.

1.4.2. Pedagogía social. Celestín Freinet (1896-1966)

Cabe señalar que a la propuesta pedagógica de Freinet, antecedieron las ideas de Saint Simon, Augusto Comte y Charles Fourier, que dieron pauta para que en la educación se cultivara el aspecto social. Idea que fue reforzada posteriormente por Emilio Durkheim (1858-1917), para quien el fenómeno social es producto de la conciencia social y colectiva.

“Durkheim enseña que la pretensión de cambiar la educación, cambiando sólo sus métodos y, si acaso el ambiente escolar, es puramente ilusoria cuando no un engaño consciente”⁴⁷, ya que argumenta que “la educación es expresión de toda una sociedad y no se puede cambiar sustancialmente sin un esfuerzo simultáneo por cambiar hasta las fibras más recónditas de la sociedad”⁴⁸.

De este modo, la escuela no queda al margen de la sociedad, sino que es parte de ella y por tanto la formación que se lleva a cabo en las aulas debe tener contacto con los sucesos del contexto, de la comunidad, a fin de que sean vinculados y vistos como procesos de formación natural.

Ante este escenario de entreguerras, se suscita la necesidad de generar un modelo popular, que parte de la base, de los maestros mismos, de los trabajadores de estas escuelas, preocupados por la acción pedagógica como el motor que conlleve a la formación de los sujetos. Es el mismo Freinet, quien comenta que los intentos realizados por personas como Montessori y Decroly, quienes eran médicos, los teóricos de Ginebra, que eran psicólogos y pensadores,

⁴⁷ Abbagnano. Op. Cit. P. 676.

⁴⁸ *Ibíd.*

y Dewey filósofo, no lograron su cometido de manera óptima, ya que, si bien las ideas e intenciones eran buenas, la ejecución de las mismas se dejó a otros, que por falta de organización, instrumentos y técnicas no lograron los propósitos. .

No obstante, Freinet asume que la causa fundamental de que las ideas pedagógicamente fructifiquen, radica en la sociedad capitalista, ya que consideraba que “la escuela actual es hija y esclava del capitalismo”⁴⁹.y agrega que “la escuela no da educación, pero impone grandes cantidades de instrucción, y siempre más a medida que aumentan las necesidades de la concurrencia capitalista”⁵⁰

Asimismo, Freinet señala que “Una de las mayores taras de la enseñanza concebida desde el punto de vista capitalista es el pretender separar la educación de la vida, aislar la escuela de los hechos sociales y políticos que la determinan y condicionan.”⁵¹ Agregando además, la importancia que tiene el educador en la toma de conciencia de la escuela como engranaje de la función formativa o deformativa del individuo.

De ahí que el gran aporte de Freinet consiste en concebir a la pedagogía como unitaria y dinámica debiendo ligar al niño con la vida, con su medio social con los problemas que le atañen a él y a su entorno; es decir, “una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio [...] con sus problemas y realidades”⁵².

En el sentido pedagógico, aclara la contradicción entre la organización escolar y las intencionalidades discursivas, que se convierten en demagogia al ser anuladas por los hechos reales, cuando refiere que “la sobrecarga de las clases es un sabotaje a la educación. Con cuarenta o cincuenta alumnos no hay método que

⁴⁹ Jesús Palacios. **La cuestión Escolar**. Fontamara. México. 1999. p. 92.

⁵⁰ *Ibíd.*

⁵¹ *Ibíd.*

⁵² *Ibíd.* p 93.

valga”⁵³. Y agrega que sin condiciones favorables que hagan posible la experimentación y la investigación no puede haber pedagogía.

Para realizar la vinculación y trascendencia de la escuela hacia la comunidad, Freinet se apoya en la tipografía como herramienta donde lo importante es la presencia de las motivaciones de tipo activo y comunicativo para promover el aprendizaje global, el sentido del orden, la satisfacción de terminar un trabajo y la felicidad que proporciona el trabajar en equipo.

Freinet propone una pedagogía centrada en el niño, valorando su capacidad creadora, ayudándoles a triunfar y a tener conciencia de sus potencialidades. Donde el interés y sus motivaciones les conduce a la acción o trabajo, experiencia y ejercicio, tanto individual como por equipo, siendo esto, lo que da origen al conocimiento. Asimismo, señala la importancia de “que el niño sienta el valor, el sentido de necesidad y la significación individual y social de lo que hace”⁵⁴, además de respetar el interés y ritmo del niño.

1.4.3. Conscientización y liberación. Paulo Freire (1921-1997)

Paulo Freire, nacido en Brasil, experimentó hambre y pobreza durante el periodo de la Depresión de 1929, lo cual le condujo a ocuparse de los pobres y realizar todo un movimiento de educación popular, ya que su país tenía un alto índice de analfabetismo y la política electoral prohibía a los analfabetas participar en las votaciones para la elección presidencial.

Su método se basaba en la conformación de círculos de estudio donde a través del diálogo se realizaba la alfabetización de manera crítica, dirigida a la

⁵³ Tomado por Jesús Palacios de: C. Freinet y R. Salengros. Modernizar la escuela. Laia. Barcelona, 1972. P. 84.

⁵⁴ Jesús Palacios. Op. cit. Pág. 98.

conscientización de los sujetos, y por ende a la praxis que, a su vez les llevaría a la liberación.

En 1962 logró enseñar a leer y escribir a 300 trabajadores cañeros en sólo 45 días, ya que se tenían en Brasil “veinticinco millones de habitantes de los que quince millones eran analfabetos”⁵⁵ (60%), situación que le hizo popular, dándole el apoyo el Gobierno brasileño para la apertura de miles de círculos de estudio.

Para Freire, educar, “no es transmitir conocimientos hechos y estáticos, sino crear una citación pedagógica en la que el hombre se descubra a así mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo”.⁵⁶

Por tanto, rechaza la educación bancaria, y considera que la acción sin reflexión es sólo activismo y la reflexión sin acción es verbalismo; no obstante cuando la acción es producto de un proceso de conscientización se convierte en praxis, a fin de que los sujetos sean actores de su propia historia, donde transforman su realidad y por ende a sí mismos.

En su obra *Pedagogía de la autonomía*⁵⁷, expresa ideas centrales que dan título a los apartados que conforman su obra y que sintetizan su modelo educativo, expresando que enseñar exige rigurosidad metódica, para lo cual se exige: investigación, respeto a los saberes de los alumnos, criticidad, estética y ética, corporización de las palabras por el ejemplo; riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural.

⁵⁵ *Ibíd.* Pág. 523.

⁵⁶ *Ibíd.* Pág. 524.

⁵⁷ Freire. **Pedagogía da Autonomia**. Saberes neccesários à la prática educativa. Paz e Terra. 25ª. Edição. Brasil, 1996.

Para Freire enseñar no es transmitir un conocimiento, enseñar exige consciencia, reconocimiento de ser condicionado, respeto y autonomía de ser, buen sentido, humildad, tolerancia, lucha en defensa de los derechos de los educadores, aprehender la realidad, alegría y esperanza, curiosidad y convicción de que el cambio es posible.

Al referirse a la enseñanza como especificidad humana, menciona la exigencia de seguridad, competencia profesional y generosidad, compromiso, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, libertad y autoridad, tomar conciencia de las decisiones, saber escuchar, reconocer que la educación es ideológica, disponibilidad para el diálogo y querer bien a los educandos.

De este modo, el modelo educativo de Paulo Freire posee múltiples facetas que deben tenerse en cuenta para que el docente pueda atender su práctica profesional y contribuir como mediador en los procesos formativos.

1.4.4. Pedagogía de la formación. Gilles Ferry

Gilles Ferry⁵⁸, de origen francés, define a la formación como algo completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje, es decir, plantea que ambas pueden entrar en la formación; pero la formación, expresa aspectos relacionados con la pedagogía de “la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo”⁵⁹ -y prosigue-: “una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede

⁵⁸ Gilles Ferry es uno de los fundadores de las Ciencias de la Educación en Francia, junto con Maurice Debesse, Jean Claude Filloux y Jean Chateau. Desarrolló estudios de licenciatura y estudios superiores en Filosofía en la Sorbona de París, se diplomó en Psicología Pedagógica, se doctoró en Letras y Ciencias Humanas en la Universidad de Nanterre con una tesis sobre formación docente. ha desempeñado cargos importantes en distintas escuelas y universidades, destacando como profesor emérito de la Universidad de París y Nanterre, siendo investigador universitario con amplia obra publicada.

⁵⁹ Gilles Ferry. *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. B. Aires, Arg. 1997. P. 54.

hablar de un formador y un formado. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, "...el sujeto se forma solo y por sus propios medios."⁶⁰

Cabe destacar la insistencia de Ferry acerca de que uno se forma a sí mismo, pero sólo por mediación, de tal forma que los contenidos de aprendizaje, el currículo son sólo medios; también señala tres condiciones necesarias para que pueda realizarse la formación de sí mismo: a) condiciones de lugar, b) de tiempo y c) de relación con la realidad; al respecto señala: "...sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo... la relación con la realidad, es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela."⁶¹

Es así, como se trabaja con representaciones, lo cual implica anticiparse a situaciones reales, encontrando actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad.

Ferry afirma categóricamente que "...es falso pensar en formarse haciendo,"⁶² pues se requiere forzosamente la acción de reflexionar, ya que implica reflejar y tratar de comprender, y agrega que: "...ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se deben utilizar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a usar en el *centro*...",⁶³ de tal modo que formarse es transformarse en el contacto con la realidad y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación.

Por tanto, si formarse es una dinámica de carácter personal, en que cada sujeto lo hace por sus propios medios a través de mediaciones, como diría Michael Foucault: "formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que

⁶⁰ *Ibidem*. P. 58.

⁶¹ *Ibidem*. P. 56

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Ibidem*. P. 58. La cursiva es mía, para señalar que se debe entender por centro a la institución educativa.

va siempre más allá, más lejos...”⁶⁴ “La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos.”⁶⁵

Para poder tener un acercamiento hacia uno mismo, en ese proceso de objetivarse-subjetivarse-objetivarse, Ferry cita a Paul Ricouer (1913-2005),⁶⁶ quien emplea la historia de vida como una herramienta mediadora, a fin de ir logrando conquistar la propia identidad, la cual denomina *identidad narrativa*. Esta nos permite tomar distancia con respecto a uno mismo, es decir, distancia entre el narrador que actualmente cuenta o escribe su itinerario y el protagonista de la historia que cuenta: “sí mismo”, como si fuera otro. Esto implica por lo tanto, mirarse a sí mismo como si fuera otro, estableciendo consigo mismo una distancia que le permita realizar una reflexión, un análisis una mirada más objetiva y crítica.

1.4.5. Teoría de la formación. Bernard Honoré

Bernard Honoré, intenta conformar una teoría de la formación, donde define a ésta como: “la capacidad de transformar la experiencia significativa, los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo... En este caso no es algo que posee, sino una aptitud para una función que se cultiva y puede eventualmente desarrollarse.”⁶⁷

En el párrafo anterior es evidente la postura de Honoré al pensar al sujeto no solamente aislado con un proyecto personal, sino que adiciona su inserción en un colectivo social en el que también tendrá un impacto su acción individual; así, el sujeto recaba del exterior los saberes y experiencias necesarias para

⁶⁴ *Ibidem*. P. 13. Citado por Ferry.

⁶⁵ *Ibidem*. P. 96.

⁶⁶ *Ibidem*. P. 99.

⁶⁷ Bernard Honoré. **Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad**. Nárcea. Madrid, 1980. P. 20

interiorizarlos y bajo un proceso interior personalizado, pasar a exteriorizarlos después bajo una nueva forma, enriquecidos y con una significación distinta.

De este modo la experiencia adquiere una connotación importante en el proceso de formación, para lo cual Honoré retoma de Lhotellier su concepción de formación como “un proceso que va de una experiencia a su elucidación en común, de una originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un reconocimiento recíproco”⁶⁸. Retomando lo anterior, Honoré puede afirmar que:

...la formación no se constituirá progresivamente, más que por el estudio paciente y asiduo de experiencias provisionalmente llamadas *experiencias de formación*. La práctica es un punto en la experiencia y el concepto es un resultado. Pero existe coordinación y veremos que la reflexión, como práctica del concepto, es una base de la experiencia de teorización.⁶⁹

Por lo dicho anteriormente, la experiencia juega un papel importante en el proceso de formación, ya que como expresa Honoré: existe una experiencia vivida individual, percibida a través de los sentidos y es incomunicable en su totalidad, mientras que también se tiene la experiencia socio histórica, la cual posee significaciones tanto en su apropiación como en su producción. De ahí que para Dewey, “la experiencia vivida es búsqueda, investigación existencial, transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en una situación que es tan determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas, que convierten los elementos de la situación original en un todo unificado.”⁷⁰

Honoré hace un intento por dar un carácter científico a la formación y en el proceso de construcción de una teoría de la formación, a la cual denomina *formatividad*, y la define como:

...conjunto de hechos que conciernen a la formación, considerada como función evolutiva del hombre [...] campo cuyo reconocimiento se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades que son del orden de la formación [...]. La formación es un

⁶⁸ *Ibíd.* P. 34.

⁶⁹ *Ibíd.* P. 35.

⁷⁰ *Ibíd.*

estadio humano, reflexivo, de la evolución, [...] la evolución conciente de sí misma y abriendo terreno de posibilidades de su orientación escogida y decidida.⁷¹

Así, la formatividad implica todo el conjunto de vivencias, experiencias y situaciones diversas por las que pasa una persona a través de toda su existencia, pero no sólo en un sentido individual, pues muchas experiencias las aprende y las realiza en colectivo, como parte de una sociedad, de quien también retoma conocimientos, experiencias, entre otras; pero este proceso no es mecánico, sino que es mediado por una acción humana: la *reflexión*; de tal forma que cuando el sujeto actúa conciente de lo que va a hacer, entonces está formándose.

Por tanto, se debe distinguir la actividad reactiva de la actividad reflexiva, siendo ésta, la que da pauta a la creación y a la innovación; la actividad formativa está fundada en la experiencia relacional, vivida en el entorno social, histórico y físico; así como también sobre la diferenciación del pasado y el porvenir; sometida a la discontinuidad de tiempo y espacio.

Para abordar el estudio de la formación dirigida a la construcción de una teoría, Honoré retoma algunas nociones importantes como: a) la formación como función evolutiva; b) la formación caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos; c) conocer el proceso de formación necesita teorización en tres planos: tiempo cambio, espacio relacional y energía organizadora; d) la formación se manifiesta por un conjunto de fenómenos que constituyen el campo de la formatividad.

Recuperando el análisis para su aplicación en el adolescente, resulta imprescindible entender a éste no sólo en su individualidad, sino en interacción recíproca con sus pares, así la construcción de su proyecto de vida personal como el entramado que efectúa con los proyectos de vida de su sociedad circundante, resaltando su actividad reactiva y reflexiva de creación, innovación adaptación acorde a su contexto en distintos tiempos y espacios.

⁷¹ *Ibidem*. P. 125

Concluyendo este capítulo, podemos decir que a través de la historia, los aportes de teóricos y filósofos, han contribuido a la construcción de procesos de formación humana, donde la educación moral y ética es parte de la integralidad, y actualmente se constituye como propósito en la asignatura de Formación Cívica y Ética en el Plan de estudios de educación secundaria.

Es pertinente rescatar las aportaciones de los griegos, que aún siguen vigentes para la formación de los adolescentes, ya que en aras de formar hombres virtuosos, resaltan las funciones intelectuales de introspección, y complementariamente, exploran su mundo circundante valorando el desarrollo de los sentidos y la razón.

El método socrático, aún en la actualidad resulta interactivo y dinámico en las aulas, rescata al sujeto como ser creativo y productor de ideas. Comenio, a través de sus aportaciones, generó un proceso de cambio radical en las prácticas educativas de su tiempo y que son en la actualidad la esencia de los modelos educativos. No obstante, los avances en el campo educativo, existen todavía rezagos, y por tanto, acciones por realizar en el sector educativo, así como en los diversos sectores económico, político y cultural de la sociedad.

La experiencia desarrollada por Neill en la escuela de Summerhill, permite valorar la libertad como condición necesaria para que el sujeto tome decisiones autónomas, dejando claro que en un estado de derecho, la libertad debe tener límites claros que permitan la convivencia armónica de los individuos.

La idea de Freinet, de trascender los muros de la escuela con una formación humana en contacto con la vida cotidiana, trabajando para satisfacer las necesidades reales de la comunidad, resulta significativa y motivante para los adolescentes del presente, ya que da la pauta para poder correlacionar la escuela con su entorno con el fin de entender y resolver problemas reales.

La propuesta educativa de Paulo Freire, donde la conscientización conlleva a la libertad a través de la praxis transformadora de su realidad y de sí mismo, evitando la educación bancaria; actualmente representa un reto para los profesores, al abordar como estrategia el desarrollo de proyectos, propuestos en la reforma actual de secundarias.

Es evidente que en los procesos formativos influyen distintos actores y sectores sociales, de ahí la importancia de retomar la idea de Gilles Ferry, respecto a la formación de sí mismo a través de la mediación de la experiencia y la acción reflexiva, con un sentido objetivo y crítico, interviniendo el tiempo, el espacio y la relación con la realidad. Coincidiendo Bernard Honoré, en elementos como la inclusión del ser humano en el colectivo social, donde las experiencias y la reflexión conllevan a la actividad reflexiva, para propiciar procesos formativos.

Por tanto las categorías presentes en las ideas aportadas por los distintos autores analizados son: libertad, autonomía, razón, reflexión, identidad, experiencia, contexto (natural, social, material), mediación, objetividad, subjetividad, educación, moral, ética, necesidad, deber, sensibilidad humana, praxis, diálogo, criticidad, conscientización, respeto, sentido de humildad, tolerancia y lucha, los cuales deberá estar presentes en un modelo de formación.

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA Y LOS VALORES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO

Este capítulo expone de manera sucinta un panorama histórico de cómo se ha brindado a las personas, desde la política educativa, la enseñanza de los valores que contribuyan a su formación cívica y ética. Para ello, se aborda el análisis de algunas etapas de la vida nacional; considerando: a) las condiciones contextuales (económicas, políticas, sociales, culturales e institucionales), b) las políticas educativas en etapas significativas (relaciones de poder y su relación con las políticas educativas), c) los planes y programas de estudio y las estrategias de enseñanza propuestas en cada uno de los periodos estudiados (relaciones maestro-alumno, métodos y contenidos). Por tanto, para facilitar el estudio de este proceso histórico se han delimitado cinco etapas que abarcan desde la Época Prehispánica, la Colonia, el México Independiente, el Porfiriato y el Periodo Posrevolucionario hasta la década de los 80.

2.1. ÉPOCA PREHISPÁNICA.

Los valores en el Huehuetlatolli, el Calmecac y el Telpochcalli.

Si bien, no existe un estado, ni políticas educativas como las conocemos actualmente, en el México antiguo se desarrollaron prácticas de formación, a través de educación formal y no formal, en donde los valores en las distintas culturas (olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas, mixtecas, toltecas y mexicas) se transmitían de padres a hijos, mediante consejos, que llevaban implícitos los valores para su adecuada conducción tanto en lo individual como en lo social.

La cultura mexicana, una de las últimas de la época prehispánica, que retoma elementos culturales de otras civilizaciones que le anteceden, muestra evidencias de las prácticas educativas. Estas son rescatadas posteriormente, por humanistas españoles como Fray Andrés de Olmos, Fray Bernardino de Sahagún (franciscanos), Fray Bartolomé de las Casas (dominico), el obispo Vasco de Quiroga, y el oidor Alonso de Zurita, quienes valorando la riqueza de la cultura indígena, se dieron a la tarea de recuperar sus formas de vida, sus ideas y

tradiciones plasmadas en pinturas y códices, en donde se expresaban a través de ideogramas y jeroglíficos.

Dicha información fue transcrita al náhuatl y posteriormente al castellano dichos contenidos, concentrándolos en un documento denominado *Huehuetlatolli*, abarcando discursos y enseñanzas que contienen pláticas que los padres y madres hicieron a sus hijos y a sus hijas, y los señores a sus vasallos, imperando la doctrina moral y política, ejemplo de ello son: la *“exhortación con que el padre así habla, así instruye a su hijo para que bien, rectamente viva”*, la *“respuesta que el hijo así contesta a su padre”*, *“palabras de exhortación con que la madre así habla, instruye a su hija”*, *“Respuesta con que la hija así contesta y le agradece su plática, su enseñanza”*, *“Su plática su enseñanza del padre con la que exhorta a su hijo cuando aún es pequeño”*, *“Su plática, su enseñanza en que el padre exhorta, educa a su hijo, su exhortación del padre con la que habla a su hijo cuando ya quiere casarse”*, *“He aquí como responde el hijo que así ha sido amonestado”*, *“exhorto a su hijo cuando ya se ha casado”*, *“plática con la que nuestros varones hablan a su mujer”*, entre otros muchos. Así, sucesivamente, se sigue a lo largo de la vida en las distintas etapas, un diálogo y un cuidado de las generaciones adultas sobre los comportamientos adecuados de sus descendientes, no sólo para el bien individual, sino para el bien del colectivo.¹

Existe una clara diferenciación en la educación moral que se da a los varones y a las mujeres, pues socialmente existía una marcada diferencia en las actividades a realizar por cada uno, mismas que se enseñaban desde el seno del hogar y se enfatizaban en el *Calmecac* y el *Telpochcalli* a donde asistían los varones de las distintas clases sociales; no así las mujeres, que se quedaban en casa siendo enseñadas por sus madres a aprender y realizar todo tipo de labores del hogar como hilar, elaborar las prendas de vestir, cocinar, limpiar la casa, como se puede apreciar en la siguiente cita:

¹ Miguel León-Portilla, y Librado Silva Galeana, **HUEHUETLATOLLI. Testimonios de la antigua palabra**. Secretaría de educación Pública - Fondo de Cultura Económica. México, 1991. P.p. 251-252.

Palabras de exhortación con que la madre así habla, instruye a su hija.

Ahora mi niña, tortolita, mujercita, tienes vida, [...]. Y, tú, no te abandones, no seas desperdiciada, no te quedes atrás, tú que eres mi collar, mi pluma de quetzal; no se dañe tu rostro, tu corazón, ni tu hombro, tu espalda, tu codo, tu rodilla, si te pones a barrer, a limpiar, a lavarle las manos, a lavarle la cara, la boca a los demás. Y también ponte junto al metate, y bien coge, toma el molcajete, el canasto; ante las personas, junto a ellas, acomódalos, sepáralos.

No vayas buscando discusión, no sin consideración la ofrezcas, sólo con calma, poco a poco expondrás tus palabras, y no irás como tonta, no irás jadeando, no irás riéndote, no irás viendo delante de ti, ni de través, no irás siguiendo con la mirada a la gente, no mirarás de frente a las personas, sólo irás erguida viendo de frente cuando te dirijas a las personas o salgas ante ellas o cuando las encuentres. Así, allá tendrás fama, honra. Así nadie te apartará, Así tampoco a nadie molestarás. Sólo así, en el medio, está lo que corresponde a la comunidad, la honra.

Y bien canta, bien habla, bien conversa, bien responde, bien ruega; la palabra no es algo que se compre. No como muda, tonta, te vuelvas. Y el huso, la tablilla para tejer, hazte cargo de ellos, la labor, lo que eleva, asciende como el olor, lo que es la nobleza, el merecimiento, los libros de pinturas, lo que es un modelo, el color rojo (el saber). Así bien, al lado y junto a la gente vivirás, así merecerás en alguna parte un poquito de bebida de maíz, una tortilla doblada, una verdurita [...].²

Como muestra, sólo se tomó un pequeño extracto de todas las exhortaciones, cada una tocando diversos aspectos del comportamiento personal, como en el colectivo en el que se desenvuelve la mujer. Puede apreciarse la invitación a mantener su imagen, estima y dignidad. Por otra parte se exalta la prudencia al hablar y la forma en que deberá dirigirse a las personas para ser honorable en la comunidad; no obstante, subraya el buen uso que debe hacer de su manera de expresarse. Enfatiza a su vez las labores domésticas propias para la mujer en su contexto cultural, a fin de ser apreciada y aceptada por la sociedad.

Cabe señalar que son muchos más los aspectos que la madre aborda en sus exhortaciones hacia su hija, baste como muestra estas líneas para valorar la complejidad y profundidad con que los padres educaban a sus hijos. También se les administraban castigos cuando las conductas no eran las adecuadas, (así se expresa en el Código Mendocino), por ejemplo, las niñas desobedientes eran obligadas a barrer a la vista del público; éste era uno de los castigos más penosos durante esa época.

² *Ibidem.* P. 92.

En cuanto a la educación de los varones se muestra un fragmento de la:

Exhortación con que el padre así habla, así instruye a su hijo para que bien, rectamente viva.

Hijo mío, mi collar, mi pluma preciosa [...]. Y saludarás [...] a los de linaje, a los gobernantes y a los que presiden a la gente, a los guías en las cosas divinas, a los que rigen, a los padres, y al anciano, la anciana, y al necesitado, al desventurado, al que no es dichoso, al que no se alegra. Ellos por eso han de ser saludados, por eso los saludarás, no sólo con descuido, con muy buenas palabras. No vivirás como si fueras mudo. Si bien te conduces, así serás obedecido, serás alabado, por ello serás elogiado. Y ama, agradece, respeta, teme, ve con temor, obedece, haz lo que quiere el corazón de la madre, del padre, porque es su don, porque es su merecimiento [...].

Y no te rías, no te burles, no hagas bromas del anciano o del enfermo, del de boca torcida, del ciego, del tuerto o del manco, del lastimado de la mano, del que tiene la mano cortada o del tullido que anda a gatas, del cojo, del que arrastra el pie o la mano del mudo, del sordo, del loco desatinado o del demente de aquél en quien la enfermedad está, o de aquél que sufre con los errores, o de quien frente a ti incurrió en faltas, de quien las cometió [...]. Y si te burlas de la gente, así, no saldrás humano [...]. Y cuídate de palabras vanas [...]. Y no siempre busques, no siempre desees, quieras la buena apariencia, no te estés siempre peinando, no te estés viendo al espejo [...].³

Son también abundantes las exhortaciones al varón, tocando variados aspectos, del comportamiento que debe tener, en estos fragmentos resalta el respeto a todos y cada uno de los miembros de su comunidad, no importando el linaje, también inculca gran respeto para toda persona con alguna problemática física, motriz, inclusive mental, entre otras. Hace hincapié en que no se caiga en la vanidad, se inculca la humildad, pues es una virtud valiosa que debe cultivarse en toda la sociedad, incluso en la clase que más poseía como la nobleza.

De acuerdo a los ideogramas plasmados en el Códice Mendocino, los padres utilizaban mecanismos distintos para corregir a los hijos: cuando éstos eran necios o desobedientes se les castigaba con golpes y azotes; otro castigo era punzar su cuerpo con las filosas puntas de maguey; si un niño reincidía en alguna conducta negativa le ponían a oler el humo de chiles quemados.

Como se puede apreciar los padres de familia tenían una gran responsabilidad en lo que respecta a la educación moral de sus hijos. Asimismo, cuando los jóvenes ingresaban al Calmecac o al Telpochcalli sus *tlatimini* “sabio” o “el que hace que

³ *Ibidem*. P. 47-86.

los otros sepan algo, conozcan lo que está sobre la tierra”, también daban enseñanzas. Es decir, eran los *tlamatini*, quienes tenían a su cargo la preservación y transmisión de los testimonios de la antigua palabra. La descripción que de ellos se hace en el *Códice Matritense*, por Fray Bernardino de Sahagún se transcribe a continuación:

El sabio: una luz, una tea, una gruesa tea que no ahuma.
Un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados.
Suya es la tinta negra y roja, de él son los códices.
Él mismo es escritura y sabiduría.
Es camino, guía veraz para otros.
Conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos.
El sabio verdadero o cuidadoso (como un médico) y guarda la tradición.
Suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad.
Maestro de la verdad, no deja de amonestar.
Hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara (una personalidad), los hace desarrollarla.
Les abre los oídos, los ilumina.
Es maestro de guías, les da su camino, de él uno depende.
Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos, hace que en ellos aparezca una cara (una personalidad).
Se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena.
Aplica su luz sobre el mundo.
Conoce lo (que está) sobre nosotros (y), la región de los muertos. (Es hombre serio).
Cualquiera es confortado por él, es recogido, es enseñado.
Gracias a él, la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza.
Conforta el corazón, confort a la gente, ayuda, remedia, a todos cura.⁴

El *tlamatini* era entonces quien poseía en primera instancia una personalidad sabia, de rectitud de acuerdo a la moral de ese tiempo y además poseía conocimiento, de tal modo que era respetado y valorado. Además debe resaltarse que a sus discípulos les hacía conocerse a sí mismo, y se constituía como su guía, transmisor de valores y formador de otros guías, en una “estricta enseñanza”, pero también se denota afectividad al expresarse en el texto que “conforta el corazón, confort a la gente, ayuda, remedia, a todos cura”. Todo ello encierra un matiz humanista en sus acciones.

Analizando las distintas exhortaciones y respuestas entre los miembros de la familia, resalta la importancia que ésta tenía en la sociedad mexicana, cuya organización era de tipo patriarcal, no obstante existían obligaciones claramente

⁴ *Ibidem*. P. 10.

delimitadas en la formación moral, como el hecho de que el padre era el mayormente responsable de educar al hijo varón, mientras que la madre tenía la obligación de educar y orientar a las hijas. Dicha educación iba encaminada también a definir los roles sociales que hombre y mujer debían desempeñar dentro de una división social del trabajo y una estratificación económica y política bien determinada, que de alguna manera también garantizaba el *status* del poder de la nobleza, cuya posición era hereditaria.

Por tanto, la educación desempeña un papel fundamental para el mantenimiento del *status quo*, además de acrecentar el dominio de un mayor número de pueblos sometidos para obtener tributo. Así la educación, deber fomentar el carácter y acentuar el dominio de sí mismo, todo ello apegado a sus creencias religiosas politeístas.

Las relaciones familiares estaban muy arraigadas y aunque existía la poligamia, sobre todo en las clases dominantes. El adulterio era cruelmente castigado, ello contribuyó a fortalecer a la familia. Se reafirmaban valores morales como el respeto a las personas mayores, de ahí la gran valía del Consejo de Ancianos como grupo sabio que tomaba decisiones importantes para el bienestar de la comunidad, se repudió la embriaguez, se resaltaba el valor y cualidades de los guerreros y altos jefes a fin de fortalecer los valores como la verdad y la honestidad.

Después de que la familia daba una serie de enseñanzas, los hijos varones, eran enviados a las instituciones donde habrían de proseguir su formación: el Calmecac y el Telpochcalli, a fin de formar el carácter y acentuar el dominio de sí mismo. La educación era considerada como necesaria para la sobrevivencia del imperio, sobrevivencia sustentada en la preparación de los sujetos en función de las clases sociales a las que pertenecían.

El Calmecac era la escuela a la que asistían los hijos de los nobles o *Pipiltín*, se localizaba en cada recinto ceremonial. La formación que ahí se recibía era de tipo intelectual: religión, guerra, matemáticas, astronomía, calendario, historia, artes y giros literarios de su lengua náhuatl. La vida que llevaban era muy severa y rigurosa pues sus egresados habrían de ser los futuros dirigentes del Estado. Como parte de la disciplina se daban castigos corporales para generar resistencia al dolor y devoción a los dioses, el autosacrificio era por tanto una práctica común, éste generalmente consistía en punzarse con puntas de maguey o de hueso en ciertas partes del cuerpo.

El Telpochcalli era la escuela a la que asistían los hijos de los pobladores que no pertenecían a la nobleza: los macehuales; aunque también llegaban a integrarse algunos hijos de nobles. Había una en cada barrio, se enseñaba artes, oficios, el arte de la guerra, civismo, historia, tradiciones, obediencia, normas religiosas; asimismo, se practicaban actividades como el trabajar la tierra, juntar leña, reparar el recinto y guardar continencia sexual y alcohólica. Sólo aquellos que lograban destacar en sus estudios, actividades o en la guerra podrían ser seleccionados para una actividad de mayor responsabilidad y pasar a un estrato superior sin que esta posición fuera hereditaria.

Sin embargo, se puede apreciar el uso de la moral social como medio de dominio de las clases sociales nobles hacia las de menor jerarquía.

2.2. LA COLONIA: NUEVA ESPAÑA (1521-1821)

Ética religiosa a través de la evangelización y educación moral

En estos tres siglos de dominio en la organización política, social y educativa, influyó de manera directa la religión, que a su vez, fue la directriz de la vida moral de la sociedad. Existieron diversas congregaciones avocadas a la evangelización

de los naturales, entre los que destacan los franciscanos, jesuitas, dominicos, agustinos, etc.

En 1571 empezó a funcionar el Tribunal del Santo Oficio, encargado de enjuiciar, encarcelar y hasta de ejecutar a los herejes, pues la religión católica se hizo obligatoria, ello garantizaba el dominio en todos los aspectos; es decir, no sólo el religioso, sino el ideológico, político y económico.

Así, la educación fue monopolizada por el clero, las primeras escuelas se edificaron a un lado de las iglesias, allí se enseñaba la doctrina cristiana, leer, escribir, teología, lenguas indígenas, tocar instrumentos, buenas costumbres y artes femeninas.

La educación era distinta para las clases sociales, a los criollos se les instruía en el estudio de las humanidades, latín y el conocimiento de los clásicos greco-latinos, artes y teología. Se crearon instituciones como la Escuela de Artes y Oficios de San José de los Naturales, fundada en 1523; el Colegio de la Santa Cruz de Santiago, Tlaltelolco, destinado a la educación de los hijos de los caciques; en 1540, en Pátzcuaro se fundó el Colegio de San Nicolás Obispo para la instrucción de jóvenes españoles o hijos de españoles; y en 1547 el Colegio de San Juan de Letrán encargado de recoger, proteger y sostener por cuenta de la corona a los niños mestizos abandonados por sus padres.

La educación de los criollos estuvo a cargo de los agustinos y jesuitas, creándose en 1575 en la Ciudad de México, el Colegio de San Pedro y San Pablo, con el apoyo de acaudalados propietarios. En 1576, se fundó el Colegio de San Ildefonso, donde se enseñaban clases de latín y los clásicos grecolatinos, entre otros. Los dominicos fundaron el Colegio de San Luis de los Romero y el Colegio de las Vizcaínas.

En este periodo, la educación de los niños corresponde a la familia en los primeros años y posteriormente acceden a las escuelas. La educación de las niñas queda limitada sólo a la instrucción familiar, pues no tenían acceso a las escuelas.

Al respecto, el propio Benito Juárez narra su experiencia educativa, pues como sabemos él nace en 1806 y para el año 1819, es decir a los 13 años de edad, él ya se encuentra establecido en Oaxaca y narra: “En las escuelas de primeras letras de aquella época no se enseñaba la gramática castellana. Leer, escribir y aprender de memoria el catecismo del padre Ripalda era lo que entonces formaba el ramo de instrucción primaria”.⁵ Lo anterior, nos permite valorar las formas en que se enseñaba y qué se enseñaba. No obstante, eran muchos los deseos de Juárez por aprender, de tal modo que se acercó a su preceptor don José Domingo González, quien le puso la plana correspondiente a su enseñanza, y como expresa el propio Benito Juárez:

Llegada la hora de costumbre presenté la plana que había yo formado conforme a la muestra que se me dio; pero no salió perfecta porque estaba yo aprendiendo y no era un profesor. El maestro se molestó y en vez de manifestarme los defectos que mi plana tenía y enseñarme el modo de enmendarlos, sólo me dijo que no servía y me mandó castigar.⁶

Lo anterior clarifica parte de la forma en que se conducían los preceptores, aunque no es la intención generalizar, sí puede constituir una forma practicada por algunos preceptores de ese tiempo, pero agreguemos más aún respecto a la injusticia cometida por la desigualdad social sufrida por el mismo Benito Juárez, quien en esa misma institución educativa llamada *Escuela Real*, relata:

...mientras el maestro en un departamento separado enseñaba con esmero a un número determinado de niños, que se llamaban decentes, yo y los demás jóvenes pobres, como yo, estábamos relegados a otro departamento, bajo la dirección de un hombre que se titulaba ayudante y que era tan poco a propósito para enseñar y de un carácter tan duro como el maestro.⁷

Es clara entonces, la desigualdad educativa ante la desigualdad económica; no sólo en contenidos, sino también en el trato. Asimismo, se pueden apreciar las características que identifican a estos profesores y ayudantes.

⁵ Benito Juárez. **Apuntes para mis hijos**. UNAM. 2004. P. 13

⁶ *Ibidem*. P. 14

⁷ *Ibidem*. P. 14.

Otro aspecto claro es el monopolio de la educación en manos del clero, asegurando su poder ideológico que a su vez asegura el poder económico, político y cultural.

2.3. LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y EL LIBERALISMO EN EL MÉXICO INDEPENDIENTE

2.3.1. Primera etapa: 1821-1854

Transición del monopolio de la educación y los valores enseñados por el clero, hacia el control de la educación por el Estado y su secularización. La razón y la libertad

La educación sigue en manos del clero teniendo controlada buena parte de las propiedades y riquezas, para ello la filosofía religiosa cumple un papel mediador importante. No obstante, en 1833, Valentín Gómez Farías, aprovechando su posición como Presidente y en colaboración de otros reformistas como el Dr. José María Luis Mora y Lorenzo de Zavala, emiten algunas leyes liberales para comenzar una transformación hacia la libertad, su lucha contra el despotismo, monopolización y abusos del clero y del ejército. Entre algunas de las leyes dictadas en ese periodo podemos mencionar las siguientes:

Decreto de libertad de culto y separación de la iglesia y el Estado.

Libertad a los agricultores de la obligación de pagar diezmo.

Acuerdo para la secularización de los bienes de las misiones de California y declaración ilegal de las ventas del clero regular.

Libertad de abandonar los votos monásticos y los conventos según fuere voluntad de las personas.

Atribución del gobierno para impartir educación, quitándole el monopolio al clero.

Supresión de la Universidad Pontificia y el Colegio Mayor de Santa María de todos los Santos.

Disolución de todos los cuerpos militares que se hubiesen sublevado contra el gobierno.

Desamortización de los bienes del clero.

Es evidente que con este conjunto de reformas se asestó un duro golpe al monopolio económico, político e ideológico al clero, haciendo que se levantaran contra él y que más tarde en 1835, Santa Anna disolviera el Congreso y derogara las leyes reformistas, expulsando del país a Valentín Gómez Farías.

Todo lo anterior pone en evidencia la brutal lucha entre liberales y conservadores, la lucha entre la instauración de una República centralista y una federalista, trayendo al país graves consecuencias e inestabilidad política, además de económica, donde la educación podía convertirse en un medio de manipulación o liberación, según quien la impartiera. Se estableció en la primaria una clase de catecismo religioso y otra de catecismo político, en algunos casos la asignatura se llamó moral, pasando de matices religiosos a una fundamentación secular.

Ante tanta desigualdad surge la necesidad de una educación pública. Es precisamente Benito Juárez, quien tras haber experimentado a lo largo de toda su vida diferencias e injusticias en el campo educativo, va ideando proyectos que delinear un modelo educativo distinto:

La educación pública nace con el liberalismo. Las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su inicio. Al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instalaciones para dedicarlas al servicio educativo, se define por primera vez, en el México recientemente independizado, la competencia del Estado respecto a la educación.

Aunque de momento esas medidas habían de surtir un efecto limitado, el desarrollo de las corrientes liberales las llevaría más adelante a una plena madurez en la Constitución de 1857, en las Leyes de Reforma y particularmente en la Ley Lerdo de diciembre de 1874, que establece el laicismo en la educación primaria.”⁸

Por tanto, se pretende un proyecto de educación pública, laica y gratuita, que dependa del Estado, destinada a toda la población. Dicho proyecto, habrá de tomar ese sentido con el triunfo de la Reforma, donde prosperan las leyes liberales.

⁸ Fernando Solana,. **Historia de la Educación pública en México**. FCE.-SEP. México. 1981. P. 645.

2.3.2. Segunda etapa: 1854-1875

Modelo de valores liberales y la Constitución de 1857

Se agudiza la lucha entre liberales y conservadores, un grupo nutrido de ideólogos como Gómez Farías, Iglesias, Juárez, entre otros, se inclinan por separar la iglesia del Estado, dando origen a la Constitución de 1857, donde se contempla al artículo 3º, subrayando que la educación que imparta el Estado será laica, gratuita y obligatoria. Previamente a la Constitución de 1857, durante el gobierno de Juan Álvarez, se redactaron las dos primeras leyes reformistas: 1) Privar del derecho a voto a los miembros del clero, emitida por Melchor Ocampo, y 2) La supresión de los fueros militar y eclesiástico en los negocios civiles, de manera que los tribunales de ambas corporaciones debían concretarse a intervenir en asuntos de su competencia y no civiles. Así, Lerdo de Tejada expidió la Ley de Desamortización de fincas rústicas y urbanas, propiedad de las corporaciones civiles y religiosas, llamada también Ley Lerdo; José María Iglesias emite la Ley Iglesias, mediante la que se prohibía el cobro de derechos y obvenciones parroquiales, exigidas por los sacerdotes para administrar los sacramentos a los pobres. Otros decretos importantes fueron la supresión de la Compañía de Jesús, así, como la Nueva Ley de Imprenta que permitía la libertad de expresión escrita, siempre y cuando no dañara el orden social y la libertad individual.

Finalmente en 1857 se promulga la Constitución, situación que generó levantamientos organizados por el clero y los conservadores, dando origen a la guerra de Reforma. Y una vez en el poder ejecutivo Benito Juárez, promulgó en el Estado de Veracruz las Leyes de Reforma, siendo éstas más severas contra el clero que la Constitución de 1857. Entre estas, figuran la nacionalización de bienes eclesiásticos, creación del Registro Civil, secularización de cementerios, supresión de conventos, libertad de cultos, libertad de imprenta, secularización de hospitales, establecimientos de beneficencia, además de instrucción pública.

Esta última, establecía que la educación primaria debía estar bajo la inspección del Gobierno Federal; asimismo, se presentaron planes de estudio para escuelas primarias, secundarias y profesionales.

Ante la situación económica del país, México declara su moratoria para el pago de la deuda con Inglaterra, España y Francia, éste último país no la acepta y se da la intervención, situación que aprovechan los conservadores para culminar con el establecimiento del imperio de Maximiliano, intentando sustituir el gobierno de Juárez. Lo que no esperaban los conservadores es que Maximiliano poseyera ideas liberales.

Maximiliano reglamentó la educación mediante un “documento de 172 artículos que se dio a conocer el 27 de diciembre de 1865 con el nombre de Ley de Instrucción Pública.”⁹ En cuanto a la instrucción primaria se establecía que debía ser: “gratuita, obligatoria y se dejaría bajo la directa vigilancia de los ayuntamientos y la conducción del Ministerio de Instrucción Pública.”¹⁰

El título III de la Ley de Instrucción de 1865, se refería a la educación secundaria, que fue organizada al estilo de los Liceos franceses de esa época, detallaba el plan de estudios a cubrirse en 7 u 8 años bajo el control del Estado.

Finalmente, Maximiliano fue fusilado el 19 de junio de 1867 por disposición de Juárez, apoyándose en la ley del 25 de enero de 1862, que condenaba a muerte a quien atentara contra la independencia de México.

⁹ *Ibidem*. P. 28.

¹⁰ *Ibidem*. P. 28.

2.3.2.1. Restauración de la República

2.3.2.1.1. Modelo positivista basado en la razón, la ciencia y el progreso

Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867

La educación en México fue influida por ideas europeas. Gabino Barreda, afirmó que la educación debería proponerse la formación del hombre con fundamento en la razón y en la ciencia. Consideraba que el orden era la base de la educación y el progreso, el fin más importante, donde el positivismo podría organizar un verdadero sistema educativo popular como instrumento de la reforma social. Se propuso unificar la instrucción primaria, hacerla obligatoria y gratuita. Posteriormente, en 1869, Benito Juárez expidió la Ley de Instrucción Pública de 1869.

2.3.2.1.2. Obligatoriedad, laicidad, gratuidad, integralidad y métodos de enseñanza objetiva

Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869

En ella prevalecieron la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, pero además suprimió la enseñanza de la religión, con lo que la instrucción elemental adquiriría las características de obligatoria, gratuita y laica.

Para 1870, a finales del gobierno juarista se trabajó sobre tres preocupaciones: “el problema del método didáctico, la enseñanza objetiva y la educación integral”.¹¹ Es decir, comenzaba la resistencia a continuar trabajando con procedimientos tradicionales como los de la escuela lancasteriana y se introducían nuevas ideas. Antonio P. Castilla definió el método didáctico como: “...el camino más pronto y

¹¹ *Ibíd.* P. 34.

fácil que nos conduce a realizar una cosa útil y conforme a un fin propuesto y determinado”,¹² enunciando seis métodos de enseñanza:

1. *Recitativo*: cuando solamente se habla.
2. *Interrogativo*: si la enseñanza se realiza a través de preguntas.
3. *Interlocutivo*: cuando en el proceso de enseñanza aprendizaje se pregunta y responde.
4. *Narrativo*: si solamente se repite la lección.
5. *Racional*: cuando los conceptos transmitidos se reflexionan con criterio propio.
6. *Popular*: cuando la enseñanza se ofrece con sentido práctico e intuitivo.

Se hablaba de una *enseñanza objetiva*, la cual, consistía en apoyarse en el realismo pedagógico, el cual señalaba que las cosas debían mostrarse a los educandos antes que las palabras. De este modo, los valores se enseñan a través del ejemplo.

También se hablaba de la *educación integral*, precisando que el objetivo era proporcionar una cultura general lo más amplia posible, sin descuidar ninguno de los aspectos de formación del ser humano. Ante tal argumento, en los planes de estudio se tenían materias humanísticas, de especialidad y actividades como educación física, formación estética, entre otras; respetando siempre la personalidad de los educandos, distribuyendo además las asignaturas en función de la edad de los estudiantes.

Manuel Baranda reportó algunos datos que nos permiten valorar la situación escolar en esos años: en 1843 existían 1,310 escuelas, mientras que en 1870 existían 4,500. Por otra parte, José Díaz Covarrubias reportaba que: en 1875 existían más de 8,000 escuelas y se atendían 349,000 niños de una población infantil de 1,800,000...”, de esas 8,000 escuelas, solamente 2,000 eran

¹² *Ibíd.* P. 34.

particulares y el resto planteles oficiales. Insistía Díaz Covarrubias en que únicamente quedaban en el país 117 escuelas atendidas por el clero.”¹³

2.4. PORFIRIATO: 1876-1910

Positivismo y liberalismo en la educación

Durante este periodo, ocuparon el cargo de Ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda de 1876 a 1901, y Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra de 1901 a 1911. Se introduce el positivismo como doctrina que coexiste con el liberalismo.

Joaquín Baranda, pretendió que toda la población infantil tuviera acceso a la educación primaria, inclusive en las zonas rurales, sin embargo, los caciques y hacendados se opusieron; a pesar de la Ley Reglamentaria de marzo de 1891, que establecía la facultad del Estado para intervenir en la educación pública, disponiendo que la instrucción primaria debía ser, obligatoria, laica y gratuita en escuelas oficiales.

El positivismo es la teoría de la ciencia y su aplicación trae consigo una reforma en la sociedad, es eminentemente naturalista por su éxito en las ciencias naturales, donde la experimentación es básica. Dicha teoría contribuye a desarrollar un intelectualismo rígido, en el cual la razón es el instrumento para comprender las verdades científicas. En el positivismo clásico se destacan como objetivos principales: el *amor* como principio, el *orden* como base y el *progreso* como fin. Baranda los adecuó de tal modo que se ajustaran a la ideología liberal que prevalecía, quedando como: “*libertad, orden y progreso.*”¹⁴

El liberalismo político era la doctrina de ese momento histórico, se proclamaban los derechos del hombre y la soberanía del pueblo, donde todos los hombres son

¹³ *Ibíd.* P. 38.

¹⁴ *Ibíd.* P. 43.

libres e iguales, dicha libertad se extiende hasta el límite en que no dañe a otro ser humano y que nadie de manera impune atente contra otro o su propiedad; así, todos los ciudadanos pueden desempeñar cargos públicos, pudiendo ser libres para pensar y escribir.

Con base a estas doctrinas, la educación pública mediante el empleo de la verdad científica, sustituyó a la educación religiosa. Posteriormente, se inicia el movimiento revolucionario en 1910, durante el periodo de guerra la educación apenas existe; sin embargo, este movimiento armado traerá como resultado la construcción de los cimientos de la educación actual.

2.5. PERIODO POSREVOLUCIONARIO

2.5.1. El pragmatismo y la escuela nueva.

Constitución de 1917. Artículo 3º

Como consecuencia de la revolución, se experimentan una serie de cambios que quedan inscritos en el artículo 3º de la Constitución de 1917, así como el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, comenzando una nueva organización del sistema educativo nacional.

Entre 1924-1935, influyeron teorías norteamericanas como el pragmatismo de Jhon Dewey a fin de servir a la comunidad; las teorías de la educación progresiva se infiltraban en todo el mundo con sus principios de escuela nueva y escuela de la acción, mismas que se contraponían con la educación intelectualista que imperaba.

Mientras tanto en la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), como en otras partes del mundo se introducían métodos activos. En el decenio de 1935-1945, el gobierno mexicano se caracterizó por adoptar tintes socialistas, y modelos soviéticos como el de Antón Semionovich Makarenko, Blonsky y Pistrak.

En México se editó la versión castellana de la obra de Pinkevich, *Nueva Educación en la Rusia Soviética (su filosofía, su técnica y sus realizaciones)*.¹⁵

2.5.2. La Nueva Escuela Racionalista

El fundador de la escuela racionalista fue el profesor barcelonés Don Francisco Ferrer y Guardia, en 1901. En México, dicha escuela fue propuesta entre otros, por el Profesor José de la Luz Mena, y constituye un antecedente a la escuela socialista, ya que la primera escuela racionalista se fundó por los trabajadores de la Casa del Obrero Mundial y después suprimida por el Gobierno.¹⁶

De este modo, en 1916, se aprueba la escuela racionalista en el Segundo Congreso de Yucatán; en 1918, el Congreso Obrero de Motul acordó la fundación de la primera escuela racionalista. En Yucatán en 1919, se adopta el modelo; y un año más tarde, durante el Segundo y Tercer Congreso Nacional de Maestros se aprueba esta escuela.

Son los obreros, quienes en primera instancia, promueven en sus organizaciones la educación y la modalidad que consideran pertinente para el proyecto de país, adhiriéndose posteriormente el gremio magisterial.

El 6 de febrero de 1922, fue expedida la Ley de Institución de las escuelas racionalistas por el Gobernador de Yucatán, Felipe Carrillo Puerto; difundándose el modelo sólo en los Estados de Tabasco y Yucatán, posteriormente en Veracruz; ya que no fue aprobada la iniciativa de reforma al artículo 3º para su aplicación en todo el país.

Para su fundador, Ferrer Guardia, la “misión de la escuela consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas,

¹⁵ *Ibíd.* P. 285.

¹⁶ Gilberto Guevara Niebla. *La educación socialista en México (1934-1945)*. Ediciones SEP-El Caballito. México, 1985. P. 20.

justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales.”¹⁷

Para el Profesor José de la Luz Mena, “el sistema escolar debe tener como base la libertad, para lo cual, el niño debe actuar en el taller, la granja, la fábrica, el laboratorio; el maestro debe ser excitador de la investigación educativa que conduce a una educación racional; por la libertad y el interés del trabajo, el niño transformará su egoísmo en amor: a la familia, a su raza y a la humanidad, como factor de progreso.

En los discursos anteriores, sobresale el uso de la razón, la práctica y/o experimentación, propios del método científico para descubrir la verdad, siendo evidente la influencia del positivismo.

Por tanto, el modelo se basaba entre otras cosas: en el trabajo manual, a fin de que los niños despertaran habilidades profesionales; iniciando el desarrollo de sus sentidos como instrumentos para el arte, con el propósito de contribuir en su formación integral. Todo esto, sobre las bases de la libertad y el orden.

Sostenía también, que “debían crearse escuelas en las que se aplicasen directamente los principios en que basase el concepto ideal que se tuviese sobre la sociedad y el hombre, reprobándose los convencionalismos, los artificios y las mentiras, que servían de base a la sociedad moderna.”¹⁸

La escuela racionalista anticlerical tiene por principios la razón y la ciencia, constituye por lo tanto, el puente entre la escuela laica y la socialista, ya que la primera es un modelo cuyos principios sólo imperan dentro de la escuela, pero no trascienden al exterior, y por tanto, dicha escuela no contribuye a la construcción de un proyecto de país.

¹⁷ Ibídem. P. 19.

¹⁸ Ibídem. P. 18.

Es anticlerical, dado que el modelo laico se venía cuestionando desde años atrás; ejemplo de ello es el discurso emitido por el diputado y profesor, Luis G. Monzón en el Congreso Constituyente de 1917, en el que critica al laicismo por “no tratar en lo absoluto dentro de las aulas asunto alguno que trascienda la iglesia, y respetar estrictamente las creencias religiosas del hogar, por erróneas, absurdas e irracionales que sean.”¹⁹

Lo anterior implica que el papel de la escuela laica es mediatizador entre dos posturas ideológicas: el conservadurismo y el liberalismo. Ante esta situación es el Lic. Vicente Lombardo Toledano dirigente de la CROM, quien plantea la postura de esta organización defendiendo los intereses concretos de la clase trabajadora, mencionando que:

...necesita emancipar a sus miembros intelectual, moral y económicamente y procurar la transformación de todas las instituciones sociales y de las bases del Derecho Público Mexicano, de acuerdo con la idea de necesidad individual y justicia distributiva en cuanto al reparto de la riqueza; de acuerdo con el principio del gobierno de las verdaderas mayorías; de acuerdo con la severidad moral que prohíbe el empleo antisocial del capital acumulado; de acuerdo con la táctica defensiva de impedir la creación de la casta militar; de acuerdo con la experiencia amarga de no permitir la organización agresiva de la iglesia en forma de legal propaganda religiosa; de acuerdo con el principio de que todo bien es fruto del trabajo social; de acuerdo con el apotegma fundamental de la economía del universo que enseña la superación de todo ser.”²⁰

En este tono es que Lombardo Toledano, en la V Convención de la CROM, efectuada en 1923 en Guadalajara, Jalisco; declara la insuficiencia de la escuela racionalista para satisfacer las aspiraciones del proletariado y al año siguiente, se rechaza la escuela racionalista en la VI Convención y se aprueba la orientación socialista que debe adquirir.

En su discurso ratifica los puntos resolutivos como bases doctrinales de la CROM, destacando la atención inmediata y preferente la educación de los indígenas, campesinos y habitantes de los pueblos, previo estudio de las necesidades de cada región; la creación de escuelas técnicas que prepare al proletariado para el

¹⁹ *Ibidem*. P. 27.

²⁰ *Ibidem*. P. 31.

trabajo eficaz y dirigido a la gran industria; se declara la popularización y autonomía de la cultura universitaria en contraposición al monopolio que de la universidad venía haciendo una sola clase social; esto, en aras de garantizar la existencia del maestro y la investigación, y agrega la importancia de la educación de la mujer, ya que “el espíritu de las generaciones futuras depende indudablemente del hogar en el cual pretenden refugiarse prejuicios que impiden la transformación social de México.”²¹

De este modo, se generan las condiciones para la construcción del modelo socialista, pues se visualiza que el problema que vive el país se puede apoyar en la educación; por lo que se pretende un modelo educativo donde se integran todos los niveles hacia un proyecto de nación y de hombre; además, integra los sectores económicos y productivos puesto que la distribución de la riqueza es uno de los problemas importantes. Para ello, se requiere también de “la ética como una valorización de la vida que señale como norma para la conducta individual el esfuerzo constante dirigido hacia el advenimiento de una sociedad sin clases, basada en posibilidades económicas y culturales semejantes para todos los hombres.”²²

Este apartado, subraya la importancia que adquiere la formación ética de los sujetos, caracterizada en función de las necesidades y propósitos de la sociedad y de las clases sociales que la proponen, por lo que se hicieron propuestas que perseguían reformas en el país, donde el proyecto educativo ofrecía un importante apoyo.

A las propuestas de reforma educativa, apoyando a la educación socialista se sumaron la Escuela Socialista Mexicana y se realizaron manifestaciones públicas de obreros y campesinos, como la Casa del Pueblo compuesta por del veterano Sindicato de Obreros, Panaderos, Bizcocheros, y Reposteros del Distrito Federal

²¹ *Ibíd.* P. 34.

²² *Ibíd.* P. 43.

(D.F.), trabajadores de los estados y del D.F.; los obreros marmolistas; la Cámara Nacional del Trabajo; el Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana; el Sindicato Nacional de Telefonistas; la Unión Nacional de Choferes; la Federación Obrera Local del D.F.; la Confederación General de Trabajadores; núcleos de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), contingentes del Partido Nacional Revolucionario (PNR), entre muchos más.

Esto revela la efervescencia política y el interés popular por la emancipación de la educación con miras al modelo socialista, situación que conllevó a su consolidación en el sexenio de Lázaro Cárdenas del Río.

2.5.3. Educación Socialista y los valores democráticos

El 28 de octubre de 1934, Lázaro Cárdenas como Presidente electo, expresó en un discurso su postura en apoyo a la educación socialista, manifestando que esta, no es un “fenómeno aislado en el proceso social, y que de por sí, habrá de remediar las necesidades que tienen los trabajadores[...]y resolver los aspectos económicos de la vida de los hombres del campo y del taller;”²³ enfatiza la necesidad de fortalecer la conciencia de los niños y de los jóvenes, acorde con la economía que beneficie al proletariado, erradicando intereses individualistas. Para ello, el papel del Estado es fundamental, pues deberá vigilar y actuar en defensa de los justos derechos de los trabajadores, donde el sindicalismo es pertinente para garantizarlos, propiciando su ascenso político, moral y económico. Y agrega que: “...la escuela socialista caminará en una escala social sin interrupción, que parte del jardín de niños, pasa por la escuela rural, hasta la escuela técnica y universitaria.”²⁴

²³ *Ibíd.* P. 85.

²⁴ *Ibíd.* P. 86.

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública emite su tesis sobre la enseñanza socialista, ratificando que:

...la escuela socialista aspira a elevar las condiciones de vida de los trabajadores, a aumentar el bienestar del pueblo sometido a una economía semicolonial, enseñando a mejorar nuestros sistemas de cultivo, nuestra técnica industrial, así como a eliminar a los intermediarios y a las clases e instituciones parasitarias, con el objeto de crear una economía moderna y colectivizada por un pueblo laborioso, culto y satisfecho.²⁵

Entre otros aspectos, también se señala la enseñanza integral, la elevación personal y la plena capacitación económica, cívica y moral de las mujeres...

...para que dejen de ser víctimas de un régimen de servidumbre doméstica; de un sistema explotador que, al igual que a la niñez desvalida, las trata sólo como instrumentos de producción o como medios de placer, a los que son arrojados por la miseria y por un llamado orden social, unilateralmente protector del varón.²⁶

Para garantizar los planteamientos, se proponen unificar administrativa y técnicamente el modelo en su organización desde los Municipios hasta el orden de lo Federal, en el ámbito rural y urbano, pasando por el jardín de niños, la escuela primaria, bachillerato, escuelas normales y la universidad, así como la integración de la teoría y la práctica.

En el caso de la escuela primaria se plantean en su plan y programa de estudios materias como: lengua nacional, cálculo aritmético y geométrico, observación y estudio de la naturaleza, ciencias sociales, enseñanzas manuales y economía doméstica, actividades artísticas y educación física. Se propone que:

En las Ciencias Sociales, mediante la enseñanza del *Civismo y las Prácticas Sociales*, se formará en los alumnos la conciencia de sus derechos y obligaciones para que siempre pugnen porque nuestras instituciones se acerquen cada vez más a la redención del proletariado; se intensificará la acción revolucionaria y socialista del alumno, completando la exposición teórica con el conocimiento objetivo de la situación del trabajador; se combatirán los vicios y se afirmarán los ideales con miras a una nueva sociedad.²⁷

El trabajo manual se refiere a actividades domésticas de aplicabilidad y utilidad, que permita valorizar el trabajo manual en el proceso de producción y distribución.

²⁵ *Ibíd.* P. 96.

²⁶ *Ibíd.* P. 98.

²⁷ *Ibíd.*

El propósito es que el estudiante descubra y desarrolle aptitudes y destrezas, que le facilite su aplicación, incrementen su vigor físico, el dominio de su voluntad, persevere en su esfuerzo y que asocie sus conocimientos con la técnica.

En el caso de las actividades artísticas (dibujo, modelado, pintura, escultura, arquitectura, artes populares, canto, teatro, música, danza) la intención es formar su gusto estético y que se complemente su educación.

En 1934, se hizo una reforma a la educación, donde se introdujo la doctrina socialista, y por primera vez se sujetó la escuela privada a los programas oficiales. La reforma fue generalizada para todo el país e integraba a todos los niveles educativos, se pretendía:

1. La vinculación de la escuela con las organizaciones populares y con la lucha social.
2. La vinculación de la escuela con la producción, y
3. La utilización de la escuela como un vehículo de propaganda y difusión de la política gubernamental.²⁸

Se trabajó para preservar los valores de los grupos étnicos y propiciar la educación popular. Por tanto, la escuela fue el medio para apoyar las transformaciones económicas y políticas, organizando a las masas trabajadoras; la reforma agraria, la nacionalización de ferrocarriles, la industria del petróleo; creando empresas estatales de energía y minas, entre otras. Se organizó el ejido; se realizaron obras de infraestructura y en la industria, se ampliaron las oportunidades educativas para los trabajadores del campo y la ciudad, creando becas, internados, comedores para garantizar la educación de los hijos de obreros y campesinos.

Hasta 1935, las escuelas secundarias oficiales se ocupaban de preparar estudiantes para las profesiones liberales, pero de acuerdo a la situación

²⁸ Gilberto Guevara Niebla. **La educación socialista en México (1934-1945)**. Ediciones SEP-El Caballito. México. 1985.P. 14.

económica que se vivía en el país y sus necesidades en la industrialización, comienza la preocupación por preparar técnicos.

El jefe de enseñanza Secundaria, Juan B. Salazar boletínó un proyecto de Bases de la Escuela Secundaria Socialista, con las siguientes características y finalidades: es una escuela media, democrática, socializante, selectiva, práctica, formativa del carácter y de la ciudadanía, prevocacional, que combate el intelectualismo burocrático; es la escuela de trabajo y de reconstrucción social, que atiende a la educación íntegramente; es escuela de cooperación y eminentemente social.²⁹

En general, el cometido de este modelo es que los alumnos se convenzan por sí mismos de la importancia de ser formados como hombres y mujeres concientes de que la riqueza socialmente creada, debe ser distribuida justamente; donde los medios de producción sean socializados y la cultura sea un patrimonio colectivo, donde hombre y mujer sean libres para trabajar en aras del progreso de todos, donde la superación individual y la educación no se convierten en fines, sino que se constituyan en medios para lograr el perfeccionamiento y bienestar de la colectividad.

2.5.4. Escuela de la Unidad Nacional

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, con Luis Sánchez Pontón como Secretario de Educación se diversificó una doctrina de *Unidad Nacional*, por tanto, la unidad nacional y la industrialización fueron las metas del sexenio y para lograr su cometido se buscó una política de equilibrio que permitiera establecer un nuevo modelo de desarrollo capitalista, capaz de asegurar el crecimiento económico del país y paralelamente establecer las bases para los subsiguientes gobiernos. Esta política se concentró en tres principios: “1) incrementar los medios para liquidar el analfabetismo, 2) crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el

²⁹ *Ibíd.* P. 281.

desarrollo económico, y 3) elevar la cultura general en el campo de la ciencia y del arte.”³⁰

2.5.5. “Escuela del Amor”. Art. 3º constitucional: combate al socialismo, apertura al capitalismo

Por su parte Octavio Vejar Vázquez, Secretario de Educación de 1941 a 1943, se propuso: “1) Anteponer ideológicamente los planes de estudio, [*dando apertura al capitalismo*] 2) Combatir a los elementos radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindicales; 3) Buscar la unificación del magisterio; 4) Incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza.”³¹ (La cursiva es mía). Vejar Vázquez, sostenía que eran incompatibles la democracia y el socialismo, por ello propuso que la escuela debía estar ajena a toda influencia extraña, y sí sustentarse en el amor, a fin de afrontar la unidad nacional, formarse la nacionalidad y rechazar cualquier ideología. En congruencia con esta postura creó la Comisión de la Iniciativa Privada, para que coadyuvara con el Estado en la solución de los problemas educativos.

Lo anterior, evidencia la apertura que las políticas preparan para la inserción de la iniciativa privada en el campo educativo, acrecentándose el modelo capitalista del país y desmembrándose el modelo socialista.

En el informe presidencial de Manuel Ávila Camacho en 1941, hizo señalamientos respecto al artículo 3º constitucional:

El gobierno inicia oportunamente su reglamentación con dos objetivos primordiales: dar a conocer el campo educativo a todas las fuerzas que concurren en mejorar la obra docente, contando entre ellas en orden preferente a la iniciativa privada y trazar lineamientos tales a los sistemas y los programas que establezcan una correspondencia cada día más estrecha entre la escuela y la realidad de México y satisfaga las justas aspiraciones de quienes tienen el deber paternal de preocuparse por la educación.³²

³⁰ *Ibíd.* P. 309.

³¹ Antonio Bermúdez J. y Octavio Véjar Vázquez. **No dejes crecer la hierba. El Gobierno Avilacamachista.** Costa-Amic. México. 1969.

³² *Ibíd.* P. 312.

No obstante, el gobierno anticamachista, ante estas medidas, decidió reemplazar la Ley Orgánica aprobada apenas en diciembre de 1939, y presentó en septiembre de 1941 el proyecto de una segunda Ley Orgánica para reglamentar el artículo 3º .

Para ello la exposición de motivos expresaba:

Si toda Ley Reglamentaria de los preceptos constitucionales no debe ser otra cosa que el marco jurídico en donde encuentre desarrollo y vigencia el imperativo contenido den la norma reglamentada, es evidente que el primer problema que se ofrece a la Ley Orgánica de la Educación Pública es el de definir con precisión el sentido ideológico del Artículo 3º constitucional.

Es precisamente la vaguedad del texto del artículo 3º constitucional, la que ha permitido que se entienda con un contenido diferente al que en realidad informa.

El artículo 3º constitucional estatuye que la educación que imparta el Estado será socialista [...] no es lícito pretender que a la fórmula general del artículo 3º invocada hayan de agregarse calificativos.

El Poder Ejecutivo estima que el socialismo preconizado por el artículo 3º constitucional es el socialismo que ha forjado la Revolución Mexicana. Debe identificarse con el mayor valor de lo social respecto a lo meramente individual.

El Poder Ejecutivo Federal juzga de inaplazable urgencia armonizar el artículo 3º con las restantes disposiciones constitucionales, por medio de la Ley Reglamentaria, cuya expedición se inicia, en la que se eliminen posiciones políticas ajenas a nuestra historia y nuestro régimen constitucional, y que en sí mismas llevan el germen de disolución de nuestra integridad.³³

Con dichos argumentos se aprobó la ley Reglamentaria el 31 de diciembre de 1941, publicándose en el Diario Oficial el 23 de enero de 1942. En el artículo 16 de dicha Ley se estableció que: “la educación que imparta el Estado en cualquiera de sus grados y etapas, sujetándose a las normas de la constitución será socialista,”³⁴ pero con la intención de ir virando el significado original del concepto socialismo, aclaraba los siguientes principios como fundamento de la propia Ley:

“El socialismo de la educación mexicana es el forjado por la Revolución Mexicana. La educación es un servicio público que corresponde al Estado, el cual regulará la acción educativa de la iniciativa privada.”³⁵ Esta segunda reglamentación se propuso “quitarle el núcleo agresivo, disminuir, atenuar y minimizar la recia tendencia antirreligiosa, las propensiones de izquierda extrema”³⁶

³³ *Ibidem*. P. 313.

³⁴ *Ibidem*. P. 314.

³⁵ *Ibidem*. P. 314.

³⁶ Carlos Alvear Acevedo. **La educación y la Ley, La legislación en materia educativa en el México independiente**. JUS, México, 1963.

Es clara la postura de los intereses de los representantes del país en ese momento histórico, quienes cuidan de los intereses de los grupos dominantes. De ese modo, el 16 de noviembre de 1945, una delegación mexicana asistió a la Conferencia Educativa, Científica y Cultural en Londres, donde surgió la UNESCO. Ahí, se aprobaron algunos principios como: “orientaciones de una educación integral para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional, que coadyuvaran a la convivencia del mundo entero.”³⁷

Lo anterior condujo a realizar una reforma al artículo 3º, entre otros, debido a los siguientes factores:

1) Falta de elementos como talleres, instalaciones agrícolas y agropecuarias; 2) confusión sobre un ideario socialista con orientación precisa; 3) falta de una estructura económica socialista para que funcionara la educación acorde a ella, pues el país vivía un régimen de dependencia capitalista; 4) presiones, próximas a la terminación de la Segunda Guerra Mundial, hacían urgente una reestructuración del mundo para la paz, la justicia, la democracia y la solidaridad, y 5) resistencia interna de los grupos conservadores que podrían impedir la unidad nacional, así como el desenvolvimiento de los grupos obreros y campesinos.³⁸

Después de debates entre partidarios de orientación socialista y grupos conservadores, además de varias consultas a especialistas, se concluyó con la reforma, quedando de la siguiente manera:

Artículo 3º. La educación que imparta el Estado -Federación, estados y municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, los fanatismos y los prejuicios. Además: a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismo– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, y tanto por los elementos que aporte a

³⁷ Fernando Solana. Op.cit. P. 322.

³⁸ *Ibíd.* P.323.

fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexo o de individualidad.³⁹

Al hacer la revisión del artículo 3º, queda clara la supresión de la orientación socialista de la educación; se postulan principios como la educación que imparta el Estado deberá ser integral, científica, democrática, nacional, obligatoria, gratuita y laica. En una perspectiva mundial, se orienta a mejorar la convivencia humana basada en la libertad, la justicia y la paz. De este modo se acentúa el carácter capitalista de la educación.

Y si a esto le agregamos que en 1950, se creó el Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE), con el propósito de estudiar los problemas juveniles, así como resolver y dar orientación a la vida social. Para ello, se establecieron talleres de capacitación, campos deportivos, clubes recreativos, entre otros. El Secretario Gual Vidal, manifestó ante un Congreso Nacional de jóvenes mexicanos que: “la juventud responde a sus fines, cuando sus actos de impulso se ven dominados por las normas morales y espirituales que constituyen la cultura.”⁴⁰ De este modo, la educación de la juventud correspondía a la gran tarea de la realización de la moralidad pública, del civismo, pregonando por la *pedagogía social*, a la que de gran manera contribuyó el Doctor Francisco Larroyo.

La pedagogía social se fundamentó en una teoría de los valores. La cultura es la objetivación de los bienes culturales de los valores de la verdad, la belleza, la justicia y lo útil; todo lo cual crea los sectores culturales de la economía, el derecho, la moral pública y el arte. La educación se concibe como una función formativa de la cultura. Educar significa ayudar al alumno a asimilar el mundo objetivo de valores que es la cultura de su tiempo, el individuo como tal organiza a

³⁹ **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con Reformas y Adiciones.** Ediciones Andrade. México. 1969.

⁴⁰ Fernando Solana. Op. Cit. 325.

su modo este grupo de valores que le ofrece el medio social dando lugar a la libre construcción de la personalidad del alumno.

Otro pilar en que se fundamenta esta doctrina es en el progreso, entendido éste, como el desarrollo de la cultura, la cual se nutre del ambiente.

Con estas ideas se orientó la educación hacia la producción económica, haciendo hincapié en el *homo faber*, más que en el *homo sapiens*; dando preeminencia a la llamada escuela productiva y el aprender haciendo; e indicando la necesidad de vincular el sistema educativo con las tareas nacionales de producción económica. Lo anterior, se explica al visualizar el contexto económico y político de México ante el vecino país de E.U.A., después de la Segunda Guerra Mundial; pues demandaba muchos y variados productos de nuestros campos, y exigía el crecimiento industrial nacional para satisfacer sus necesidades.

2.6. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS AÑOS 60' A INICIOS DE LOS 80'

2.6.1. Reformas educativas de los años 60' a los 70'

Se redujo la carga académica al disminuir el número de materias de carácter intelectual y se calificaban con el procedimiento tradicional: el memorismo. Se limitó el tiempo de estudio a no más de 22 horas por semana. Las actividades que ocuparían el 36% del tiempo total, serían obligatorias, pero no serían evaluadas de acuerdo a una escala numérica ni por medio de exámenes. En total, asignaturas y actividades sumaban 33 horas por semana.

Se daba suficiente flexibilidad a las actividades de educación artística, educación física, educación tecnológica y educación cívica, para que pudieran adaptarse a las necesidades y recursos de cada región.

La educación cívica perdía su carácter de asignatura en los dos primeros grados de secundaria, considerando que es más importante que el adolescente muestre en la práctica una conducta de servicio social, a que domine los conocimientos teóricos y jamás los aplique.

Para atender a la formación ciudadana del adolescente y contribuir con eficacia a la integración nacional, se transformó radicalmente la especialidad de civismo en educación cívica y social.

En 1968, se generó un movimiento estudiantil que entre otras muchas cosas, cuestionó el modelo educativo, sobre todo a nivel superior, además de las insuficiencias de cobertura; como consecuencia se inicia una reforma que trajo varias acciones: redacción de nuevos libros de texto gratuito, reformar planes y programas de estudio, introducción de metodologías, didáctica, contenidos; se reforma la Educación Normal; se crearon los Colegios de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), se promulgó una Nueva Ley Federal de Educación; se expanden los Institutos Tecnológicos y impulsó la educación técnica.

En 1970, ante la expansión de los servicios educativos en todos los niveles se da una simplificación de los programas de estudio tratando de enseñar al educando a aprender por sí mismo y poniendo énfasis en tres aspectos:

- 1) Formación Cívica: nociones y prácticas acerca del orden histórico y actual de la patria (derechos y obligaciones).
- 2) Formación cultural: letras, ciencias y artes.
- 3) Formación tecnológica: nociones aplicadas al manejo de herramientas fundamentales del trabajo humano en relación con objetivos precisos.

En la secundaria, enseñar produciendo consiste en actividades tecnológicas que pretenden: hacer comprender la producción en serie, entender la necesidad de la

supervisión, adquirir destreza en el manejo de instrumentos, equipos y aparatos, además de aprender a planear el trabajo.

En 1977, se propuso un Plan Nacional de Educación. Se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). Se descentraliza la educación básica hacia los gobiernos estatales (preescolar, primaria y secundaria). Las Escuelas Normales se convierten en instituciones de educación superior al ofrecer carreras a nivel de licenciatura.

2.6.2. Programas para la Educación Media Básica. 1981

La Secretaría de Educación Pública, a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y con el apoyo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, emitieron los planes de estudio con los programas tanto por áreas como por asignaturas. En los programas por áreas, en la materia de Ciencias Sociales se incluyen Historia, Geografía y Civismo. En todos los casos se mencionan objetivos particulares por unidad, temática y objetivos específicos; además de sugerir actividades en todos y cada uno de los temas, a fin de lograr los objetivos expresados.

Tomando como ejemplo el programa por área de Ciencias Sociales de 1er. grado, encontramos que entre los objetivos generales se señala la formación social encomendada, de acuerdo a las resoluciones de Chetumal (agosto de 1974), por lo cual se busca:

Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la *formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social*. 1.2 Estimular el *conocimiento de la realidad del país* para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de *participar en forma consciente y constructiva en su transformación*. 1.3 Inculcar en el educando el *amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación*, capacitándolo para que lo *aproveche en forma racional y justa*. 1.4 Proporcionar una *sólida formación moral* que propicie el sentido de *responsabilidad, y de servicio, y el respeto a otras manifestaciones culturales, a los derechos de los demás y a la dignidad humana*. 1.5 Proporcionar al alumno las *bases de una educación sexual orientada hacia la*

paternidad responsable y la planificación familiar, con respecto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad. 1.6 Profundizar en conocimiento y el seguimiento del educando en cuanto a su *desarrollo integral* y a su *adaptación al ambiente familiar, escolar y social*, para *orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones*, y *ayudarlo a lograr su plena realización*. 1.7. Intensificar la formación del educando, en cuanto a la significación auténtica de los *problemas demográficos*, a la urgente necesidad de proteger y conservar los recursos naturales y a la necesidad de contribuir a mantener el *equilibrio ecológico*. 1.8 Desarrollar en el educando las capacidades de aprender, para *que esté en posibilidad de participar mejor en el proceso de su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida.*⁴¹ (Las cursivas son mías)

Los programas de Ciencias Sociales de 2º y 3er. grado retoman estos aspectos a fin de dar continuidad en la formación de los educandos.

Se subrayaron intencionalmente aquellos aspectos que a la fecha se siguen considerando vigentes en los actuales programas de estudio.

Se puede concluir que toda sociedad humana a lo largo de la historia ha ido construyendo sus concepciones de mundo, normas y lineamientos que dan sentido a sus vidas, paralelamente se va formando a los sujetos ideológicamente, con valores éticos y cívicos que garanticen en la medida de lo posible el *status quo* de las clases dominantes, pues es evidente la existencia de las clases sociales y por tanto, la explotación de la naturaleza y del hombre por el hombre. Se han ideado modelos económicos diversos, algunos tendientes a una explotación exacerbada y otros tendientes a una distribución más equitativa de la riqueza; no obstante, todo paradigma surge ante la necesidad de solventar problemáticas existentes en niveles agudos, y con el paso del tiempo, ante los cambios del entorno, el modelo se va tornando obsoleto y surgen nuevos paradigmas; o bien, pueden surgir de modo alterno demostrando cada uno su fuerza en función de los intereses existentes.

En la actualidad, existe una gran preocupación por el rescate del ser humano, y de sobremanera de las generaciones jóvenes, ya que se incrementan las

⁴¹ México, Secretaría de Educación Pública. Programas para la educación Media Básica. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. 1981. P. 512.

problemáticas como su variedad, viéndose la necesidad imperiosa de que el sector educativo, conjuntamente con la sociedad civil y gobierno emprendan modelos de formación humana donde las conductas éticas y cívicas se realicen con mayor conciencia y respeto para la otredad.

Resulta más preocupante la problemática para la escuela como institución, cuando las estadísticas de la Encuesta Nacional de la Juventud de 2005,⁴² revelan que sólo el 49.7% de personas entre 12 y 24 años estudian, a pesar de la obligatoriedad y gratuidad que ofrece el Estado mexicano. Al parecer la escuela ya no representa un atractivo necesario para insertar a todos los jóvenes en las aulas, por una parte las necesidades económicas son mayores y el adquirir una profesión ya no es rentable ante la oferta de profesionistas, sobre todo en algunas carreras, donde el ejercicio profesional ya no es remunerado adecuadamente, abaratándose su actividad y siendo más dificultosa su sobrevivencia.

Las políticas educativas que en cada etapa histórica y periodos específicos, han ido resolviendo relativamente las problemáticas del momento que se vive, aunque en algunos periodos se tornan más agudos los problemas sociales hasta desencadenar movimientos violentos.

Actualmente, el país vive procesos de transición que ponen en riesgo la paz social, sin embargo, es momento de revisar la historia y plantear un modelo que responda a los intereses de la sociedad en sus diferentes estratos y posturas ideológicas.

Por tanto, la formación de las generaciones jóvenes actuales debe ser integral, donde lo cívico es sólo una de sus facetas; esto se justifica al entender al ser humano como una entidad compleja que aglutina aspectos morales, filosóficos, estéticos, artísticos, físicos, biológicos, intelectuales, cívicos, entre otros; lo cual

⁴² Laura Poy Solano. "Asfixia el neoliberalismo opciones de desarrollo a la juventud" En periódico: **La Jornada**. Sábado 24 de febrero de 2007. P. 44.

implica que su formación, está mediada por diversas fuentes, como la familia, la escuela, la comunidad, los medios, quienes deben aliarse para alcanzar un mismo propósito.

Resulta valioso el análisis histórico, ya que permite valorar los aciertos y errores cometidos en el proceso. Rescatar aspectos clave para la enseñanza de los valores como la *afectividad* presente en las enseñanzas de padres a hijos en la época prehispánica, misma que se constituye como parte de la didáctica. El uso de la *razón y la libertad* para optar por el *proyecto* de vida no sólo individual sino colectivo para el bien común, donde el *ejemplo* se convierte en el medio para la enseñanza y afianzamiento de los valores, donde además el docente juega un papel muy importante.

El debate actual se centra en el argumento de desarrollar competencias en los educandos, a fin de que estas les faciliten su inserción en el contexto no sólo laboral, sino también cultural, político, científico y todos aquellos que le permitan crecer armónica e integralmente. Se intenta trascender del manejo y/o dominio cognitivo a las habilidades para resolver problemas.

Sin embargo, existe otro debate que aún sigue en la escena: el del laicismo educativo, poniendo en juego valores como la libertad y la tolerancia, ya que si bien en el artículo 3º constitucional se menciona que:

La educación que imparta el Estado -Federación, estados y municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.⁴³

Por la forma en que se expresa, pareciera que se da prioridad al amor a la patria, lo cual implica una formación cívica, a fin de garantizar la convivencia ciudadana armónica, tanto en el plano nacional como internacional. No obstante, en el artículo 24 constitucional se establece la libertad de creencias, como el criterio que

⁴³ **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** Ediciones Andrade. México. 2007. P. 9

orientará a dicha educación, debiendo mantenerse por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y con base en los resultados del progreso científico, luchando contra la ignorancia y sus efectos, los fanatismos y los prejuicios.

En las prácticas educativas cotidianas se observa el fenómeno de supremacía de los valores religiosos sobre los cívicos, en el caso de alumnos que practican la religión de testigos de Jehová, quienes no cantan el himno nacional ni ejercitan el saludo a la bandera. La respuesta por parte de directivos y docentes es diversa en las escuelas.

Sin embargo, se han llevado a juicio jurídico algunos casos⁴⁴, de los cuales se ha observado, el triunfo tanto de la institución educativa que plantea la obligatoriedad de realizar conductas específicas en las ceremonias cívicas; en otros casos han ganado el juicio los padres de familia, que defienden su postura religiosa; ello debido, no a lo explícito de la ley, sino al manejo e interpretación de las leyes que cada abogado realiza en los casos que les toca defender. Este debate pone en riesgo la posibilidad de construir un proyecto de nación más unificado ya que trasciende a otros ámbitos de la vida social y económica.⁴⁵

De este modo, la escuela pública en el nivel básico, aún enfrenta luchas ideológicas; sin embargo, es necesario recuperar fortaleza y constituirse en el apoyo real para los procesos de formación humana integral, conjuntamente con las familias y otros sectores sociales, pudiendo trascender en la construcción de un proyecto unificado de nación.

⁴⁴ Entre junio de 1991 y marzo de 2003, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), recibió 1110 quejas de padres de familia contra autoridades escolares por agravios a sus hijos al negarse a rendir honores a los símbolos patrios durante las ceremonias cívicas.
<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/83560/2/recomendacion05.doc> 28-dic-2007.

Véase también: Suprema Corte de Justicia de la Nación. Jurisprudencia.

⁴⁵ Como es el caso del intento de expulsión de 14 familias pertenecientes a la congregación Testigos de Jehová, por parte de católicos, en un poblado de Guerrero, México; ya que se negaban a participar en faenas y a aportar cooperaciones en actividades colectivas en beneficio del pueblo, así como la no participación de los niños en honores a los símbolos patrios; llegando finalmente a firmar un acuerdo de colaboración ante autoridades municipales.

<http://www.suracapulco.com.mx/anterior/2003/noviembre/24/guerrero.htm> 28-diciembre-2007.

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LAS REFORMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A FINALES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI

3.1. EL MODELO ECONÓMICO NEOLIBERAL Y LA EDUCACIÓN

Hasta antes de 1982, el sistema político mexicano estuvo caracterizado por el presidencialismo y el partido de Estado. En 1982, en el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), comienza a introducirse en el país un modelo económico denominado Neoliberalismo, haciéndose más evidente en 1988, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en ese momento histórico se nombró Estado Liberal Social. Dicho modelo implicó una serie de cambios que reafirmaron el carácter capitalista de la economía.

Entre los cambios gestados estuvo la Reforma de Estado, impactando en la economía con la venta de paraestatales, reprivatización bancaria, una política para reducir el gasto público y la aparición del Programa Nacional de Solidaridad, apertura comercial como el Tratado de Libre Comercio (TLC), negociación de la deuda externa, contención de la inflación y crecimiento de la economía.

Para ello se impulsaron reformas constitucionales como las de los artículos 27, 130 y 3º, entre muchos otros, como las reformas al marco jurídico de las elecciones para las formas de gobierno del Distrito Federal. Entre las reformas al artículo 3º cabe señalar la derogación a la prohibición a corporaciones religiosas para impartir educación primaria, secundaria, normal y la destinada a obreros y campesinos, lo que trajo como resultado mayor injerencia de la iglesia en los asuntos educativos.

Otras reformas que tienen relación con el impacto en el campo educativo son: la reforma al Artículo 5º, en el que se deroga la prohibición de órdenes monásticas; el Artículo 24, en el que se establece que los actos religiosos ordinariamente se desarrollarán en los templos, extraordinariamente afuera, y sujetos a leyes reglamentarias; el Artículo 27, otorga la capacidad a las asociaciones religiosas para adquirir, poseer o administrar los bienes que les sean indispensables.

Finalmente el artículo 130, en el que se otorgaba la separación del Estado y las iglesias, se reconoce la personalidad jurídica a las asociaciones religiosas, no intervención de autoridades en la vida interna de las iglesias, mexicanos y extranjeros podrán ejercer el ministerio de cualquier culto con derecho a votar, pero no a ser votados, prohibición de asociación para fines políticos o proselitistas y prohibición de agrupaciones políticas cuyo título se relacione con alguna confesión religiosa.¹

A fin de tener congruencia entre las directrices del modelo económico y el modelo educativo, se realizan una serie de acciones de gran trascendencia en este campo, como la promulgación de la *Ley General de Educación*², en donde se establece el marco legal para poder desarrollar las funciones educativas; se cambian los Planes de Estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), y se elaboran nuevos libros de texto para la educación primaria.

En 1992, surge el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, que además de establecer la descentralización educativa, plantea la organización del Sistema Educativo, programas de becas, dignificación a los docentes a través de la creación de Carrera Magisterial.

En septiembre de 1992, entran en vigor los Programas de Estudio por Asignatura de primer grado de Educación Secundaria, emitidos por la propia SEP. Los programas de 2º y 3er grado entrarían en vigor al siguiente ciclo escolar que iniciaría en 1993.

Estos programas constituyen las primeras acciones que dan objetividad a las propuestas del ANMEB, la intención es reorganizar contenidos a partir de evidencias, experiencias e investigaciones, así como de demandas de padres de familia y la sociedad en general. El documento abarca 10 asignaturas que operan

¹ Augusto Bolívar Espinosa y Luis Antonio Bonifaz Moreno. "Las reformas constitucionales". En: El cotidiano. Revista bimestral, UAM- Azcapotzalco, No. 50, septiembre-octubre de 1992, P.p. 36-43.

² *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación del 13 de julio de 1993.

de manera independiente para profundizar en los enfoques y conocimientos de cada una, pero que guardan correlación y conlleven a la formación integral del alumno.

Uno de los cambios significativos de esta propuesta es el cambio en la carga horaria, otorgándole a la asignatura de español y de matemáticas 5 horas a cada una por semana, de las 30 horas totales que comprende el programa de 1er. grado. En el caso de Civismo, queda con 2 horas por semana. La distribución total se puede apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO DE MATERIAS DEL PRIMER GRADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA. 1992.

ASIGNATURA	Hora/Semana/Mes
Matemáticas	5
Español	5
Historia	3
Civismo	2
Geografía	2
Biología	3
Lengua extranjera	3
Educación Física	2
Apreciación y Expresión Artística	2
Tecnología	3
TOTAL Horas/Semana	30

Nota: Las tecnologías dispondrán de tres horas además de las estipuladas en el cuadro de materias, y no estarán sujetas al proceso de acreditación.

Específicamente en el Programa de Civismo se fundamenta la asignatura en la aspiración de que “cada individuo sea una persona responsable, solidaria, capaz de defender sus derechos y asumir sus deberes, que participe en la vida comunitaria, que valore la herencia pluralista de la sociedad mexicana, así como las diferencias individuales y de grupo.”³

La meta que se indica es la de reforzar las actitudes y valores de los educandos, más que el dominio de los conocimientos. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, se plantean: “que el alumno adquiera elementos de formación ciudadana que posibiliten su participación reflexiva y respetuosa para la

³ México. Secretaría de Educación Pública. **Programa de Estudio por Asignaturas**. Primer grado. Educación Secundaria. 1992. P. 117.

convivencia social a partir del conocimiento y práctica de los valores éticos fundamentales.”⁴

Por el contexto en el que se desenvolvía el país, el gobierno se vio en la necesidad de que la ciudadanía adoptara conductas y comportamientos tendientes a asumir las normas impuestas por la legalidad y así legitimar los cambios que se estaban introduciendo a través del nuevo modelo económico neoliberal; para lo cual, debía comportarse de acuerdo a los valores de respeto, que más bien, implican obediencia para una “buena convivencia social”.

Al analizar el programa se aprecia la intencionalidad de que el alumno conozca y aprenda las leyes, sus características, diferencie los tipos de normas y sobre todo las obedezca a partir de una previa “reflexión” y así poder mantener el *status quo*.

En los programas de civismo se incluían las unidades programáticas, enfoque, aspectos fundamentales por desarrollar, principios orientadores, objetivos de aprendizaje, lineamientos didácticos, consideraciones generales, sugerencias didácticas y evaluación, orientados hacia un modelo prescriptivo y exhortativo, con poco espacio para el diálogo y la clarificación.

3.2. OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, 1993

El 4 de marzo de 1993 quedó asentada la reforma al artículo 3º constitucional subrayando el carácter obligatorio de la educación secundaria; así mismo, este aspecto quedó integrado en la *Nueva Ley General de Educación*, promulgada el 12 de julio de 1993 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

⁴ *Ibidem*.

La obligatoriedad de la educación secundaria “responde a una necesidad nacional [...] nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización.”⁵

Entre algunos antecedentes del Plan se tuvo un prolongado proceso de consulta, diagnóstico y elaboración iniciado en 1989, incluidos los niveles de preescolar, primaria y secundaria, contando “con la participación de maestros, directivos, padres de familia, centros de investigación, representantes de organismos sociales y del SNTE.”⁶

Otro antecedente es el surgimiento del *Plan de Desarrollo 1989-1994*, el *Programa de Modernización Educativa 1989-1994* (PME) en el que ya se identifican problemas educativos, se precisan prioridades y se definen estrategias para su atención. Como prioridades se consideraron la “renovación de contenidos y, métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.”⁷ Esto generó que en 1990 se elaboraran y experimentaran programas en un número limitado de escuelas, denominándose “*prueba operativa*”, a fin de probar su pertinencia y viabilidad.

Posteriormente, se edita el Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria; incluye todas las asignaturas de los tres grados, aludiendo que “es indispensable una educación secundaria de mayor calidad formativa.”⁸ De este modo:

...el propósito esencial del Plan de Estudios, que se deriva del ANMEB, es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer.⁹

⁵ *Ibíd.* P. 9.

⁶ *Ibíd.* P. 10.

⁷ *Ibíd.* P. 11.

⁸ *Ibíd.* P. 13.

⁹ *Ibíd.* P. 12.

Dicho plan contempla una distribución horaria como aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO DE MATERIAS

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Asignaturas académicas	Español (5 hs.)	Español (5 hs.)	Español (5 hs.)
	Matemáticas (5 hs.)	Matemáticas (5 hs.)	Matemáticas (5 hs.)
	Historia Universal I (3 hs.)	Historia Universal II (3 hs.)	Historia de México (3 hs.)
	Geografía general (3 hs.)	Geografía de México (2 hs.)	Orientación Educativa (3 hs.)
	Civismo (3 hs.)	Civismo (2 hs.)	Física (3 hs.)
	Biología (3 hs.)	Biología (2 hs.)	Química (3 hs.)
	Introd. a la Física y a la Química (3 hs.)	Física (3 hs.)	Lengua extranjera (3 hs.)
	Lengua extranjera (3 hs.)	Química (3 hs.)	Asignatura opcional decidida en cada entidad (3 hs.)
Actividades de desarrollo	Expresión y Apreciación Artística (2 hs.)	Expresión y Apreciación Artística (2 hs.)	Expresión y Apreciación Artística (2 hs.)
	Educación Física (2 hs.)	Educación Física (2 hs.)	Educación Física (2 hs.)
	Educación Tecnológica (3 hs.)	Educación tecnológica(3hs.)	Educación Tecnológica (3 hs.)
Total	35 hs. semanales	35 hs. semanales	35 hs. semanales

Fuente: Plan y Programas reestudio 1993. Educación Básica. Secundaria. Pág. 15.

Como se puede apreciar, la asignatura de Civismo se imparte en 1º y 2º grado con 3 y 2 horas semanales respectivamente, y Orientación Educativa en 3er grado con 3 horas semanales.

El propósito general de los cursos de Civismo es “ofrecer a los alumnos de secundaria las bases de información y orientación sobre sus derechos y sus responsabilidades, relacionados con su condición de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana.”¹⁰

Se apunta que los contenidos seleccionados y las actividades adecuadas para desarrollarlos persiguen que los estudiantes hagan propios algunos valores sociales bien definidos: la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y las responsabilidades personales, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, la democracia como forma de vida. Se argumenta que...

¹⁰ Ibídem. P. 127.

...la adquisición y práctica de estos valores requieren profundizar el conocimiento de los rasgos más importantes de nuestra organización como nación y de los principios que la distinguen: el carácter federal de la República, la división de poderes, la relevancia del fortalecimiento de los municipios, las formas democráticas y representativas para la elección de los órganos de autoridad, la identidad y la soberanía nacional.¹¹

Es evidente la inclinación de los contenidos hacia la formación ciudadana, congruente con el nombre mismo de la asignatura, donde la apropiación de valores que se citan, apoyan la convivencia y desarrollo del sujeto en sociedad, dejando al margen la importancia del sujeto por sí mismo como individuo.

Además, se deja ver la importancia que tiene para su comportamiento el conocimiento de la legalidad que rige en su contexto, en las instituciones que regulan el comportamiento social; por tanto la norma como coacción. Postura que pedagógicamente puede ser bastante criticada, pues la formación cívica de las personas no es la más fructífera si se parte de la coerción, agregando que se descuida la formación ética; es decir, aquello que corresponde al sujeto en un sentido más personal, y a la vez, previo requisito para que pueda formarse de una manera consciente, crítica y por convicción propia.

Ante esta situación se plantea un nuevo cambio en el programa de estudios de Civismo de educación secundaria, el cual se aborda en el siguiente apartado.

3.3. INTRODUCCIÓN DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA (F. C. y E.) AL PLAN DE ESTUDIOS 1999. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Como preámbulo cabe señalar que quien suscribe, fue seleccionada para participar en el Equipo Estatal Ampliado del Estado de México, y al Equipo Departamental Ampliado de Secundarias Técnicas del Valle de México, donde se

¹¹ *Ibíd.*

trabajó arduamente, sobre todo con la Subjetura Técnico Pedagógica de escuelas secundarias técnicas.

Lo anterior se hizo con el fin de conformar un grupo sólido multidisciplinario en el que compartimos y nos enriquecimos mutuamente entre filósofos, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, politólogos, sociólogos, historiadores, abogados, entre otros; pues se realizaron trabajos extraordinarios en los que se dio lectura a una infinidad de materiales bibliográficos y hemerográficos principalmente, conformando una colección riquísima, para compartir posteriormente con los compañeros maestros con quienes se trabajaría.

Asistimos a conferencias especializadas en temáticas del nuevo programa, se polemizó, se socializaron conocimientos, experiencias, estrategias y otros elementos que se consideraron pertinentes para conformarnos como un equipo fuerte de apoyo para introducir la asignatura y dar los fundamentos sólidos a los distintos niveles, que abarcaron desde jefes de sector, supervisores, asesores técnico pedagógicos, profesores de civismo y orientadores que habían estado impartiendo civismo y orientación vocacional, así como a los profesores de las demás asignaturas.

Asimismo, se hicieron recomendaciones a los directivos acerca de que la elección de los docentes que debían impartir dicha asignatura, cumplieran con un perfil específico, mismo que ya podían tener en claro al venir demostrando a través de sus actitudes una ética personal y profesional adecuada. No obstante, por cuestiones administrativas, o de otro tipo, se hizo caso omiso a esta recomendación, generando en consecuencia una variedad de posturas y niveles de compromiso de los docentes.

Algo que quedó claro fue la idea de la formación como línea transversal en el plan de estudios, ya que la formación cívica y ética de los alumnos estaría no sólo a cargo del titular de la asignatura, sino que todos los miembros de la escuela

éramos responsables, pues todos educamos con el ejemplo, desde los directivos hasta los intendentes. Esto la hace constituirse como una línea transversal en los procesos de formación de los educandos.

3.3.1 Diagnóstico de la situación

Haciendo un análisis, el panorama no sólo nacional, sino mundial, presenta deficiencias en la formación integral de los sujetos y más específicamente los adolescentes, sobre todo en las esferas ética y cívica; experimentando la pérdida de valores y el incremento de conductas fundamentadas en antivalores, donde cada vez, un mayor número de jóvenes no logran su identidad ni un rumbo por donde dirigir sus vidas al carecer de un proyecto de vida claro, ello plantea a los docentes un desafío, una franca lucha contra la ignorancia, contra las deficiencias de la educación y un compromiso en la misión de contribuir en la formación integral de los educandos.

Organismos internacionales como la UNESCO, en distintos momentos han venido apuntando recomendaciones diversas en un intento por mantener a la vanguardia las acciones educativas. Así, podemos mencionar de manera general los eventos de 1973, donde la Comisión Internacional sobre Desarrollo de la Educación que estableció *los 21 puntos para una nueva estrategia de la educación*.

En Jomtein, Tailandia (del 5 a 19 de marzo de 1990), se señaló la importancia de la Educación Básica y fue reafirmada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos. La conferencia adoptó una declaración universal y un marco para la acción para cubrir las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas al año 2000, participando la UNESCO¹², UNICEF¹³, PNUD¹⁴, Banco Mundial, con 1500 participantes, de los cuales se encontraron Delegados de 155 países, autoridades

¹² Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

¹³ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

¹⁴ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

nacionales, especialistas en educación, representantes de organismos intergubernamentales y no gubernamentales, además de otros sectores importantes; en 1990 se da el Informe¹⁵ a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, donde se puntualizan los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos); asimismo, hace mención del paso de la cohesión social a la participación democrática.

3.3.2. Orientaciones al cambio

Ante estas puntualizaciones, el gobierno mexicano y concretamente la Secretaría de Educación Pública (SEP), se introducen en una dinámica de cambios, mismos, que se han venido experimentando en los planes y programas de estudio, recomendaciones acerca de estrategias y políticas diversas, cuya intención se orientó a impactar decididamente en la formación adecuada de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

Una de las grandes preocupaciones se centró en la necesidad de formar sujetos, con un conocimiento de sí mismos y una autoestima que les permitan poseer una identidad bien definida, con sentido ético y cívico, con un sentido de nacionalismo pero también de pertenencia universal, donde la tolerancia genere respeto hacia los demás y se desenvuelva con conciencia y compromiso en su participación democrática.

Con la intención de hacer posible estos propósitos, la SEP llevó a cabo una estrategia a nivel nacional y estatal en 1999, para difundir el cambio de las asignaturas de Civismo I y II, así como Orientación Vocacional de tercer grado de educación secundaria en todas sus modalidades (secundarias técnicas, telesecundarias y secundarias generales), mismas que serían sustituidas en

¹⁵ Jacques Delors. **La educación encierra un tesoro**. UNESCO. México, 1996.

agosto de ese mismo año para iniciar el ciclo escolar 1999-2000 con la introducción de Formación Cívica y Ética I y II, mientras que sería hasta el siguiente ciclo escolar en que se introduciría en tercer grado Formación Cívica y Ética III.

En la *estrategia nacional* se establece el Nuevo Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética; se abre una convocatoria con la industria editorial mexicana, a fin de elaborar los libros que habrían de servir de apoyo para el desarrollo de la asignatura; se realizó la reunión nacional de autoridades educativas y se conformaron los *equipos estatales* de coordinación central; se diseña el *Libro para el Maestro*.

Se planean los *Cursos Nacionales de Actualización y los Talleres Generales de Actualización*, a fin de que se centren las temáticas en el conocimiento del programa, enfoque, planeación, dosificación, manejo de estrategias didácticas, evaluación, contenidos temáticos, etc.; se da el apoyo a la Jornada Nacional de Capacitación, conformándose los *Equipos Estatales ampliados*; el desarrollo de un *curso introductorio vacacional de verano de 1999*; así como el *Taller de Planeación inicial*.

La *estrategia estatal* se desarrolló, conformando al *Equipo de Coordinación Central*; el *Equipo Estatal y Departamental Ampliado*; designación de docentes y la capacitación inicial a la estructura educativa.

Los Equipos Estatales Ampliados se conformaron por profesores representantes de las distintas modalidades de secundarias, a su vez se constituyeron los Equipos Departamentales Ampliados que representaban a cada una de las modalidades de secundarias.

La función de todos y cada uno de los integrantes fue multiplicar la información en cascada con jefes de sector, supervisores, directivos, profesores que habían

venido impartiendo las asignaturas de Civismo I y II, así como de Orientación Vocacional, y posteriormente, éstos a su vez, fungieron como multiplicadores en sus propias escuelas con el propósito de difundir al personal en general (directivos, docentes de todas las asignaturas, administrativos, auxiliares educativos y personal de intendencia), para dar a conocer la introducción de la nueva asignatura, sus propósitos, enfoque, contenidos temáticos, estrategias didácticas y evaluación.

Estas acciones deberían propiciar la toma de conciencia por parte del docente responsable de impartir la nueva asignatura a fin de asumir el compromiso de actualizarse, mejorar su perfil académico y su comportamiento ético y cívico, ésta labor no se ceñía únicamente a este profesional, sino que debería de ser un esfuerzo compartido por todo el personal en general, debiendo reflejarse el compromiso en acciones cotidianas.

El trabajo del Equipo Departamental estuvo bajo la coordinación de la Subjefatura Técnico Pedagógica, donde se trabajó arduamente desde la revisión, lectura y análisis del nuevo Programa de Formación Cívica y Ética y su enfoque, el análisis del contexto internacional y nacional que justificaban la introducción de la nueva asignatura, así como de la amplia y variada bibliografía que facilitaría el manejo de los distintos contenidos temáticos del programa, además de todo aquello que permitiera enriquecer y manejar adecuadamente las estrategias didácticas que se hacían indispensables para abordar los contenidos temáticos y la adecuación en las formas de evaluación.

En general, se atendieron áreas del conocimiento en el campo filosófico, pedagógico, psicológico y sociológico; se abordó lo relativo al perfil del docente que debería tener el profesor que habría de impartir la asignatura, recuperando lecturas de autores diversos; asimismo, se planteó lo relacionado a la planeación de la asignatura para lograr sus propósitos.

El trabajo se desarrolló mediante reuniones como Equipo Estatal donde se tenían conferencias por especialistas con temáticas sobresalientes que contribuían a enriquecer el bagaje cultural y reafirmar los temas del nuevo programa. Asimismo, se llevaron a cabo una serie de reuniones en el nivel de Equipo Departamental donde el trabajo se tornó más intenso y comprometido. Por otra parte, los miembros se responsabilizaron de difundir la información a los distintos sectores, zonas escolares y escuelas respectivas, que cubrían todo el Valle de México.

Este trabajo intensivo se desarrolló desde el mes de abril de 1999 hasta el inicio del siguiente ciclo escolar 1999-2000; una vez puesto en marcha el Programa, se procedió a realizar visitas a las escuelas por parte del Equipo Departamental, a fin de apoyar a los docentes multiplicadores de la información y sensibilización del resto del personal de cada una de las escuelas, motivando su participación conjunta y comprometida para operar la nueva asignatura.

Posteriormente, los Cursos Nacionales de Actualización y los Talleres Generales de Actualización se convirtieron en la estrategia que brindaba el espacio y el tiempo para dedicarle un estudio más profundo a las temáticas y procedimientos del Programa de Formación Cívica y Ética, por parte de los docentes. Sin embargo a estos eventos no asistió el total de maestros, quedando descubierta una gran porción de profesores en los procesos de actualización.

Por lo tanto, no todos los profesores están actualizados y/o especializados ni en el dominio de los contenidos, en los aspectos pedagógico y didáctico que el alumnado requiere para hacer efectivos los propósitos que el Programa de la asignatura plantea.

3.4. PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. 1999

3.4.1. Propósitos de la asignatura de formación cívica y ética

“La asignatura surge con la finalidad de reforzar la formación de valores en los jóvenes”, (necesidad señalada por maestros, padres de familia y otros miembros de la sociedad, de acuerdo al discurso emitido por el entonces Secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas).

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, señala que:

En la educación han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales; el valor de la buena educación básica habrá de reflejarse en la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destrezas para la actividad productiva y en el aprovechamiento pleno de oportunidades de estudios superiores”.¹⁶

Dichos planteamientos muestran congruencia con el Plan de Estudios de Educación Secundaria, cuyo propósito es:

...contribuir a la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que solo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demás prácticas de la vida cotidiana y en la vida política y cultural de la nación”.¹⁷

Es así como el objetivo general de la asignatura de Formación Cívica y Ética es “proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad.”¹⁸

Para lo cual se requiere:

Alentar la capacidad que tienen los y las estudiantes de formar una escala personal de valores basada en la dignidad del ser humano, y
Ampliar su visión del mundo y de sus propias posibilidades de disfrutarlo y mejorarlo.

¹⁶ México, Secretaría de Educación Pública. **Programa de F. C. y E.** S.E.P. México, 1999. P. 5.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*. P. 10

Por lo tanto, se requiere que el trabajo en el salón de clases les permita:

- Conocerse a sí mismos
- Conocer su sociedad
- Comprender la interacción de ambas esferas
- Aplicar los contenidos a la vida personal.¹⁹

De este modo, la asignatura se propone transmitir conocimientos, formar a los estudiantes para que libremente conviertan en formas de ser los conocimientos, valores y principios que habrán de examinarse durante los tres cursos. Por tanto, los conocimientos que se les presenten estén relacionados con sus experiencias.

3.4.2. Enfoque de la asignatura

De acuerdo a los planteamientos del programa se puede percibir una concepción de hombre integral donde a través de la asignatura se intenta impactar en su formación personal como social a fin de responder a las problemáticas y necesidades de una sociedad dinámica, democrática y universal, pero también que le permita desarrollar su propia identidad con la nación. Asimismo, se pretende apoyar en la formación de los adolescentes al abordar situaciones en sentido preventivo que apoyen en el aprendizaje de toma de decisiones libres pero con responsabilidad.

Para que los contenidos que se incluyen en el programa puedan tener un impacto en la formación de los alumnos, se incluye el enfoque que se resume en siete características:

Formativo: Busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas, y en el conocimiento de sí mismo.

Laico: No doctrinario, en cuanto se apega a los principios del artículo 3º constitucional.

¹⁹ *Ibíd.*

Democratizador: Propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la tolerancia como condiciones de la convivencia.

Nacionalista: Finca un vínculo común de pertenencia a la Nación basado en la identidad nacional, en la conciencia de nuestra pluralidad cultural, y en el orgullo de ser mexicanos.

Universal: Alimenta la conciencia de pertenencia a la humanidad y de responsabilidad con el entorno, y en cuanto fomenta el sentido de respeto, colaboración y reciprocidad entre los individuos y las naciones.

Preventivo: En cuanto brinda la información necesaria para que los estudiantes anticipen las consecuencias de sus actos y tengan mayor capacidad para elegir un estilo de vida sano, pleno, responsable, apegado a la legalidad y con confianza en sus propias potencialidades.

Comunicativo: En cuanto propicia y enfatiza el diálogo, busca desarrollar habilidades y destrezas que faciliten la comunicación humana”.²⁰

Para poder encausar el programa con el enfoque citado, es indispensable que el docente cuente con las herramientas cognitivas y conductuales necesarias, desde su propio perfil humano y académico.

3.4.3. Significado de la formación ética y la formación cívica

Es pertinente antes de abordar el análisis del Programa de la asignatura, aclarar algunos términos esenciales como *formación cívica* y *formación ética*. Al respecto, el propio libro para el maestro define que la Formación Ética como:

...un proceso de desarrollo humano en el cual se adquiere y se forma un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que faculta al individuo para conocerse a sí mismo y a reconocer a los demás como iguales en dignidad y en derechos; también faculta al individuo a reconocer las implicaciones de elegir, de acuerdo con valores, entre diversas opciones, y lo ayuda a asumir responsablemente esas consecuencias. Aprende a escoger un modo de vida entre los muchos que se abren al ser humano; prepararse para formarse criterios con los cuales ser el crítico más exigente y a la vez más interesado de la propia actuación;

²⁰ *Ibíd.* P. 13.

saber servirse del diálogo como herramienta para conocer, comprender y actuar.”²¹

Al analizar este concepto, los contenidos temáticos del programa su distribución en los tres grados y las pautas pedagógicas que se sugieren tanto en el *Libro para el Maestro* como en el *Programa de Formación Cívica y Ética Comentado*, puede percibirse claramente la intencionalidad de que esta asignatura se constituye en un medio y un espacio de reflexión para los adolescentes, ya que permite a los alumnos, descubrirse y conocerse a sí mismos; más aún, si observamos el tiempo que se sugiere dedicar en el programa a todo el tipo de actividades que se destinan a tan importante tarea.

Por tanto, esta etapa de descubrimiento y conocimiento de sí mismo, es el cimiento de los propósitos generales de la asignatura, pues también los va introduciendo a ejercitar habilidades de descripción fundamentada, análisis, crítica, evaluación, y sobre todo va gestando un sentido de responsabilidad consigo mismo y posteriormente con los demás. Para llevar a cabo tarea tan maratónica como guiar adecuadamente a los jóvenes adolescentes plantea un reto al docente en irse formando paulatinamente en los campos de la filosofía, psicología, pedagogía, entre otros, además de ir adentrándose en el conocimiento pleno de lo que es y lo que implica ser adolescente.

Asimismo, se define el concepto de Formación Cívica como un:

...proceso de desarrollo personal mediante el cual los individuos introyectan valores, forman concepciones, desarrollan actitudes e inclinaciones, asumen prácticas y forman hábitos, adquieren conocimientos y desarrollan habilidades y destrezas que los llevan a concebirse a sí mismos como miembros de la comunidad política y social, a ejercer y hacer valer en el Estado la calidad ciudadana que les otorga la Constitución, mediante el ejercicio de derechos, el cumplimiento de obligaciones y el apego a responsabilidades...desarrolla la capacidad de conocer, analizar, y evaluar acontecimientos o situaciones de carácter comunitario o público, y a incorporarse de manera activa, informada, comprometida, productiva, responsable y selectiva en acciones y procesos políticos y sociales dirigidos a hacer valer derechos e intereses, o a construir el bienestar colectivo.²²

²¹ **Libro para el Maestro.** S.E.P. México. 2000. P.p. 9-10.

²² *Ibíd.* P. 9.

Todo lo relacionado con normas, compromisos y responsabilidades con los demás, adquiere sentido para los jóvenes si se ha logrado introducir a una formación ética, pues no se puede dar a los demás nada si no se tiene nada para brindarles, en este sentido, la formación cívica será posible en los adolescentes cuando se sientan realmente capaces de dar a los demás, y aunque lo sean no lo logran si no son conscientes de ello.

El conjunto de conocimientos que se venía impartiendo en las asignaturas de Civismo I y II, en ciclos escolares anteriores, era un procedimiento de información y en muchas de las ocasiones de imposición, ya que se informaba al alumno de la variedad de normas existentes, su clasificación y las formas en que se castigaba su no cumplimiento, entre otras muchas obligaciones y derechos que poseen los individuos de un país, etc. Este ejemplo muestra cómo el conocimiento es impuesto, se nota el poco significado que tiene para el adolescente, donde sus preocupaciones se dirigen a aspectos más importantes (para ellos) como sus cambios biológicos, físicos, su sexualidad, sus problemas familiares, el descubrimiento de su entorno desde otro punto de vista.

Por otra parte, el docente trataba de atiborrar con información impuesta de fuera hacia adentro, constituyéndose en procesos forzados, donde la memorización era el mecanismo que les salvaba para pasar un examen.

El procedimiento que se intenta introducir con la asignatura de Formación Cívica y Ética, es guiado por preguntas orientadoras para filosofar; y cuando se tocan temáticas como, leyes, responsabilidades y obligaciones para con los demás, se pretenden procesos de lo interior a lo exterior; es decir, que los actos se realicen por convicción y no por imposición; buscando formar personas con sentido humano como ciudadanos concientes, y comprometidos.

3.4.4. Organización temática y el proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto de la formación cívica y ética

UNIDADES TEMÁTICAS DEL PROGRAMA DE F.C. y E. EN SECUNDARIA

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
I. Introducción: Necesidades de una formación cívica y ética (10 hs.)	I. Introducción: La sociedad como organización que posibilita alcanzar objetivos individuales y comunes (4 hs)	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 hs.)
II. Naturaleza Humana (30 hs.)	II. Valores de la convivencia (26 hs.)	II. Responsabilidad y toma de decisiones individuales (35 hs.)
III. Adolescencia y Juventud (40 hs.)	III. Participación en la sociedad: Pertenencia a grupos (50 hs.)	III. Responsabilidad en la toma de decisiones colectivas y participación (30 hs.)
IV. Vivir en sociedad (40 hs)		

Fuente: Libro para el Maestro. Formación Cívica y Ética. Educación secundaria. SEP. México, 2000, P.13.

La asignatura está organizada de manera específica a fin de iniciar con la introspección y auto reconocimiento de los alumnos, debiendo incidir en la autoestima, pues "...a partir de los contenidos, así como de la participación e investigación del alumnado, [...] se busca su capacidad de análisis, de trabajo en grupo y de participación en los procesos de toma de decisiones individuales y colectivas."²³

En primer grado, se abordan temáticas que permiten la reflexión sobre la naturaleza humana, reconociendo al individuo como un ser que posee la capacidad de decidir libremente pero con responsabilidad, que se comunica, que posee un potencial creativo, que tiene una sexualidad, y es parte de un sistema ecológico, cuyas acciones le hacen histórico y político, constituyéndose como ciudadano de un país.

²³ Ibídem.

Lo anterior, contribuye a establecer las bases para desarrollar la capacidad de análisis y juicio ético, así como la consolidación de una escala personal de valores congruente con los principios de la sociedad democrática.

Otro aspecto significativo es que el programa aborda un tema tan importante como es la adolescencia, asignándole una carga horaria aproximada de 40 horas, dando la oportunidad de tocar temas de interés para los y las alumnas, ya que atraviesa por ese proceso de desarrollo, se encuentran experimentando un cúmulo de sensaciones y emociones que para ellos son prioridades dentro de su vivencia cotidiana; ofreciendo la asignatura un espacio de expresión libre a sus inquietudes y dudas.

Lo anterior implica un manejo didáctico basado en análisis de textos, estudio de caso, ejercicio de juicio crítico, manejo de dilemas morales, sobre todo relacionados con vivencias o experiencias significativas a la situación, problemáticas y necesidades de los adolescentes.

En segundo grado se abordan temáticas donde se analizan problemáticas y posibilidades de los adolescentes, debiendo desarrollar una amplia concepción de adolescencia, la cual implica retos, responsabilidades y riesgos. Se prepara a los jóvenes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas hacia sí mismos y hacia los demás. Se busca que los estudiantes tengan conciencia de la trascendencia de sus actos.

Otro aspecto es la toma de conciencia sobre la pertenencia a grupos sociales como son la familia, los amigos y la escuela, entre otros. Para ello, se manejan los valores necesarios para la convivencia social. Asimismo, se pretende que el alumno entienda a la sociedad como organización que le permite alcanzar objetivos individuales y comunes, ello a través de la toma de decisiones individuales y colectivas responsables, que les permitan construir proyectos de vida como medio para enriquecer su formación humana.

Para ello, parte del trabajo didáctico se basa en el trabajo de investigación que deben desarrollar los propios alumnos, esto a su vez, implica que el docente debe tener conocimiento y experiencia en el trabajo de investigación, a fin de orientar adecuadamente a sus alumnos. Asimismo, se pueden involucrar otras estrategias que permitan la libre expresión de experiencias del alumnado y la construcción de saberes significativos.

En tercer grado, las temáticas que se abordan se refieren a la organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México; la comprensión de la sociedad como resultado histórico de formas de convivencia de grupos humanos; se estudian algunas modalidades concretas de organización social y política de nuestro país, haciendo énfasis en la participación responsable de los jóvenes en la toma de decisiones individuales y colectivas, a través de proyectos escolares viables que les reditúen una experiencia satisfactoria y formativa.

El manejo didáctico se fundamenta en la investigación, la elaboración de proyectos a desarrollar de manera colectiva a nivel escolar y/o comunitario, a fin de generar impacto que redunde en una apreciación positiva por el propio educando.

3.4.5. Pautas pedagógicas y didácticas

En el Programa de F. C. y E. se hace mención de las pautas pedagógicas y didácticas que se deben tomar en cuenta para una efectiva operacionalización de la asignatura, entre las que podemos mencionar las siguientes:

- La aplicación de lo aprendido, argumentación y aportación de ideas y proyectos en el trabajo individual y en el cumplimiento de tareas.
- Dedicación e interés mostrado durante el trabajo en equipo, en la colaboración e integración al grupo.
- Creatividad y compromiso con el grupo y con las tareas colectivas.

- Capacidad de integración y comunicación.
- Actitudes de respeto, solidaridad y responsabilidad.
- Conocimiento y comprensión de nociones y conceptos.

A fin de hacer más significativas las temáticas para los alumnos y más operativas en el manejo didáctico por parte del profesor, el programa de la asignatura se trabaja guiándose por *preguntas orientadoras*,²⁴ de este modo, de acuerdo a los contenidos y temáticas se desglosan de la siguiente manera:

Para *primer grado* las preguntas son:

¿Por qué una formación cívica y ética?

¿Qué y quién soy?

¿En qué momento de mi vida estoy?

¿Qué quiero?

¿Cómo logro lo que quiero?

Es evidente que estas interrogantes guían de manera personalizada al alumno para llevarlo a la introspección y re-conocerse como ser humano, valorando sus fortalezas y sus debilidades, además de resaltar su singularidad y se da pauta para que construya su propio proyecto de vida.

Para *segundo grado* las preguntas orientadoras son:

¿Cómo me apoya la sociedad?

¿Con quiénes convivo?

¿Cómo afectan mis actos a los demás?

Las interrogantes guían las reflexiones del alumno hacia la comprensión y valoración de su entorno social, así como hacia un sentido de pertenencia e identidad. Ello a fin de que tome conciencia sobre la responsabilidad de sus actos.

²⁴ México, Secretaría de Educación Pública. **Programas de estudio comentados. Educación secundaria. Formación Cívica y Ética.** México. 1999. P.92.

Las preguntas orientadoras para *tercer grado* son:

- ¿Para qué existen las leyes y el gobierno? y ¿Qué tienen que ver conmigo?
- ¿Cuál es mi responsabilidad ante mi salud, mi sexualidad, las adicciones?
- ¿Cuál es mi perspectiva de estudiar y trabajar?
- ¿Cómo se resuelven colectivamente los problemas que son de todos y cuya solución ayuda a mejorar el entorno?

En tercer grado, las interrogantes conducen al alumno al reflexionar sobre el conocimiento de su gobierno, derecho y obligaciones, haciendo hincapié en las responsabilidades y las formas de participación colectiva a través de proyectos escolares para mejorar su entorno social.

Como se puede observar, la forma en que ha sido estructurado el programa, busca generar en el adolescente principalmente su reflexión en los aspectos físicos, biológicos, psicológicos, así como los sociales, culturales y políticos de su entorno.

3.5. LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA REFORMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006 (RES. 2006)

El 25 de julio de 2003, la SEP presentó una propuesta para reforma de secundaria a directivos de educación en los estados, argumentando que “en el marco de la federalización educativa se busca debatir y analizar las estrategias a implementar para que la enseñanza en este nivel sea integral”²⁵; asimismo, los temas a abordar correspondieron al currículo, teniendo como referente la realidad de los adolescentes y sus necesidades de formación, pues como lo señaló Bonilla Ruiz, al referirse a la situación actual de los adolescentes: “han experimentado

²⁵ México. Secretaría de Educación Pública. **Boletín 203. “Presentó SEP propuesta para reforma de secundaria a directivos de educación en los estados”**. Del 25 de julio de 2003. En <http://sep.gob.mx>.

profundas transformaciones sociológicas, económicas, y culturales en las últimas décadas”²⁶, y entre los aspectos que señala están el hecho de los adolescentes:

...están más integrados a la vida urbana, tienen niveles de escolaridad superiores a los de sus progenitores, están familiarizados con las nuevas tecnologías, disponen de mayor información, enfrentan nuevos problemas asociados a la complejidad de los procesos de modernización y viven una creciente desigualdad que se traduce en mayor marginación y violencia.²⁷

Asimismo, otros ejes de análisis fueron la gestión institucional y organización escolar, desarrollo profesional y financiamiento de costos de operación del servicio y las acciones que se emprendan.

La propuesta de reforma plantea retos como “mejorar los índices de cobertura, deserción y eficiencia terminal, ya que actualmente de cada 100 alumnos que ingresan a la secundaria, 25 no concluyen en el tiempo establecido, muchos aprenden poco y los menos logran niveles de excelencia.”²⁸ Con estos argumentos proponen un currículo orientado a la formación de competencias para su implementación.

Para proseguir en el proceso de reforma, el 17 de agosto de 2005, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica puso en línea la información referente a la RIES (Reforma Integral de Educación Secundaria), para lo cual se generan procesos de consulta nacional con acuerdos conjuntos con el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), se puso en marcha una fase piloto en 135 escuelas de 29 entidades federativas y 450 docentes.²⁹

Si bien, las finalidades de la educación siguen su apego a los lineamientos establecidos en el artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, el Gobierno hace cumplir dichos lineamientos al adecuar la educación a las exigencias de la sociedad.

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ México. Secretaría de Educación Pública. **Comunicado del 17 de agosto de 2005**. En: <http://www.sep.gob.mx>. 26 de nov. de 2006.

Lo anterior implica garantizar que en los procesos educativos escolarizados, los educandos desarrollen competencias para la vida considerando indispensables las siguientes:

- a) Competencia para el aprendizaje permanente
- b) Competencia para el manejo de información
- c) Competencia para el manejo de situaciones
- d) Competencias para la convivencia
- e) Competencias para la vida en sociedad.³⁰

Asimismo, la Reforma de Educación Secundaria (RES), hace mención entre otras cosas, de que los programas de Artes, Ciencias, Español y Formación Cívica y Ética se desarrollarán mediante proyectos, a fin de garantizar que el alumnado logre desarrollar las competencias previstas.

Los argumentos son que el trabajo por proyectos “favorece la aplicación integrada de los aprendizajes, ya que se requiere una gran participación de los estudiantes en el planteamiento, el diseño, la investigación y el seguimiento de todas las actividades.”³¹ Y prosigue el argumento, de que el trabajo por proyectos, “ofrece la oportunidad para preguntarse acerca del mundo en que viven, además de reflexionar sobre su realidad...se orienta a que los alumnos encuentren espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes.”³²

Durante el ciclo escolar 2006-2007 se puso en marcha la Reforma en Educación Secundaria (RES), pero sólo para quienes ingresaron a 1er grado, quedando pendiente su cobertura total para los sucesivos ciclos escolares.

En lo que respecta a la asignatura de F. C. y E., se puede observar que desaparece de primer grado y sólo se impartirá en 2º y 3º con una carga horaria de 4 horas semanales en cada grado. Sumando las horas en el plan de estudios se abarcarán 8 horas, la diferencia en carga horaria estriba en que con el anterior

³⁰ SEP. Reforma Educación Secundaria 2006. (RES.2006) En: <http://www.sep.gob.mx> 26 de nov. de 2006.

³¹ *Ibíd.* P, 48.

³² *Ibíd.* P.49.

programa a la RES, se cubrían 3 hs. en 1er grado, 2 hs. en 2º y 3 hs. en 3º, lo cual también hace una suma de 8 horas en el Plan de estudios.

Mapa curricular para la educación secundaria
Publicado en Diario Oficial, el 26 de mayo del 2006

Primer grado	Hrs	Segundo grado	Hrs	Tercer grado	Hrs
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35	Total	35	Total	35

Fuente: <http://www.sep.gob.mx>.

No obstante, también se observan algunas diferencias en las temáticas a abordar, pues se requiere de la adecuación pertinente para ser susceptibles de ser trabajadas por proyectos, ya que se enfatiza que a través de esta metodología:

...los alumnos se plantean cuestiones de diversa índole a nivel personal o social que responden a sus preguntas, necesidades y a su propia acción social, fortaleciendo sus habilidades y actitudes. Entre estas destacan el manejo de diversas fuentes de información; la realización y el cumplimiento de planes, el trabajo colaborativo, la capacidad de diálogo, la libertad, la tolerancia y el juicio crítico, la cooperación y el respeto.³³

Al respecto, las aspiraciones de la Reforma deberán ser congruentes con los mecanismos de actualización de los docentes para poder llevar a cabo los planteamientos, pues si bien es cierto, un número cada vez mayor de docentes se actualiza, también es cierto que existe un rezago en otra proporción significativa de profesores que no se inserta en dichos procesos por distintos motivos.

³³ Ibídem. Pág. 49.

3.6. MÉTODOS UTILIZADOS EN LA FORMACIÓN VALORAL

Por la manera en que se pretende que los individuos aprendan los valores que la sociedad quiere que adopten y practiquen, se puede hablar de métodos para la formación valoral, los cuales se pueden sintetizar de la manera siguiente:

3.6.1. Enfoque prescriptivo-exhortativo

Es un modelo en el que “se recurre al mandato, al respeto de la autoridad y a la exhortación para propiciar que se asimile un determinado valor.”³⁴

El aspecto prescriptivo implica una imposición autoritaria, indicando el “deber ser”, marcando estereotipos o modelos ideales de acuerdo a la moral social de la cultura en que se vive, coartando la libertad del sujeto para optar por sí mismo.

La exhortación constituye una invitación para asumir determinados valores, para ello, se trabaja didácticamente en el aula, mediante ejemplos que motiven al alumnado y se realizan ejercicios a fin de favorecer la creación de hábitos deseados.

Contrariamente a la prescripción, lo que se pretende trabajar con el adolescente, es que desarrolle autónomamente sus capacidades para pensar, construir sus propias ideas, decisiones y proyectos, con un sentido de causa, de responsabilidad, previendo consecuencias.

3.6.2. Enfoque clarificativo

Se fundamenta en el diálogo y la comunicación, a fin de que entre los participantes se facilite la toma de conciencia a partir de la discusión, el intercambio de opiniones que vaya aclarando en cada sujeto sus propias ideas y valoraciones.

³⁴ Pablo Latapí Sarre, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. FCE. México, 2003. P.135.

El método permite hacer una introspección profunda, haciéndose uso del razonamiento y del diálogo, dando pauta a una formación autónoma con mayor conciencia de sí mismos y de su propia identidad. Su práctica constante permitirá la reflexión cotidiana, hasta hacerse un hábito.

3.6.3. Enfoque reflexivo-dialógico

Se fundamenta en las aportaciones de Piaget, respecto a su concepción evolutiva del desarrollo del niño, abarcando lo cognitivo y lo moral. Por tanto, en la educación es importante tomar en cuenta en que nivel de desarrollo se encuentra la persona para también poder desarrollar la conciencia ética. Para lo cual, podemos sintetizar los estadios de desarrollo cognoscitivo clasificados por Piaget: a) Sensoriomotor (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (11 años en adelante).

Piaget descubre que en el estadio preoperacional la moral es fundamentalmente egocéntrica y está basada en el temor al regaño o a la represalia. A partir de los siete años, la moral se basa en el respeto y la reciprocidad; se siguen las reglas del juego y se espera que todos hagan lo mismo. A partir de los 11 los niños al jugar siguen las reglas, pero reconocen que hay ocasiones en que éstas deben cambiarse: la moral se basa en principios superiores a la ley. En síntesis, Piaget señala que hay dos grandes etapas sucesivas en este proceso de desarrollo: la de la moral heterónoma y la de la moral autónoma. En la primera, el niño basa su juicio en la obediencia a la autoridad – es decir, es la autoridad adulta la que lo define por él. En la etapa autónoma, o de equidad y colaboración, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando él logra ponerse en el lugar del otro. Para el desarrollo de la autonomía es absolutamente indispensable la relación del niño con sus pares; no se desarrolla si sólo se relaciona con quienes representan para él la autoridad.³⁵

Cabe señalar que fue Kohlberg, quien prosiguió los estudios sobre el desarrollo moral, retomando los aportes de Piaget, clasificando las siguientes etapas:

A. *Premoral o preconvencional*, considerada moral heterónoma ya que se regula por normas externas y de se da entre los 0 y los 9 años. Se subdivide en dos niveles:

a) la orientación hacia el castigo y la obediencia y

³⁵ Ibídem. P.p. 140-141.

b) la orientación instrumental-relativista. El sujeto descubre que existen puntos de vista diferentes y comienza a decidir por lo que considera correcto para él, lo cual implica un razonamiento que lo lleva a optar por aquello que le beneficie de manera personal y en ocasiones a los demás.

B. Convencional, Se desarrolla entre los 9 y los 16 años, las conductas morales se orientan por las normas sociales ya establecidas. Por tanto, implica el nivel de:

a) Orientación hacia el mantenimiento del orden social.

C. Postconvencional. Se desarrolla de los 16 años en adelante. El sujeto determina su moralidad a través de los principios y valores que le permiten analizar de manera crítica la moral de la sociedad en que se desenvuelve. Esta etapa se subdivide en dos niveles:

a) Orientación legalista del contrato social. Las acciones se guían por las leyes establecidas en el grupo social como contrato de convivencia armónica que los beneficie.

b) Orientación hacia principios éticos universales. El sujeto elige por sí mismo las acciones que considera correctas, ello en función de principios generales éticos y abstractos, que trascienden las leyes, preestablecidos por la sociedad como elementos que benefician a todos.

Por todo lo anterior, podemos decir que el enfoque reflexivo dialógico implica un apoyo para que el sujeto desarrolle por sí mismo su propio juicio moral, donde la actividad reflexiva y el razonamiento, juegan un papel muy importante, pues será utilizada ante situaciones concretas como problemas o dilemas que se le presenten tanto a modo de ejemplo en el aula, o bien, en su vida cotidiana.

3.6.4. Enfoque vivencial

En este enfoque se parte de la idea de que los valores se aprenden viviéndolos, practicándolos, lo cual implica que, quien pretenda dar lecciones sobre el tema, primeramente deberá dar muestra de ellos a través de su vivencia. Y si la escuela

pretende formar a sus estudiantes en valores, entonces todos los sujetos que ahí se desenvuelven deberán dar muestra con su ejemplo.

Concluyendo este apartado sobre la manera en que se enseñan los valores, se puede decir que todos los enfoques anteriores son complementarios y se utilizan en función de la edad, grado de madurez y situación en que se encuentran los individuos. Y si nuestro estudio se centra en adolescentes, queda claro que tampoco se pueden hacer generalizaciones y se deben tomar en cuenta otros aspectos más que les caractericen, además de su contexto, necesidades y expectativas, entre otros, para poder apoyar adecuadamente en su desarrollo moral.

La formación moral requiere de espacios de libertad para optar por lo que él considera correcto o incorrecto, no sólo para sí mismo, sino también para los demás, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus actos. El adolescente aprende a conocer y vivir los valores en su medio y los expresa a través de actitudes. Dicho aprendizaje varía de una persona a otra en función de su personalidad, su carácter, experiencias de vida, las influencias de personas significativas y los mensajes que se generan en su ambiente circundante.

Por tanto la formación cívica y ética se da en un marco eminentemente social, resultando de vital importancia el tipo y la calidad de las relaciones sociales en las que se desenvuelve el individuo, pues es en ese ambiente de socialización en que se van afianzando sus valores, ya que profundiza en el conocimiento de sí mismo, construye su propia identidad, su proyecto de vida; paralelamente las otredades van influyendo de una o de otra manera en sus decisiones y construcciones de ideas, pensamientos y proyectos.

Por tanto, la propuesta personal es no caer en el reduccionismo de la tarea educativa de la escuela en la formación valoral, sino comprometer a compartir la tarea con la sociedad en general, en todos y cada uno de sus sectores, donde

tiene lugar la formación integral humana desarrollando valores físicos, estéticos, morales, afectivos, psicomotrices, intelectuales, cívicos y éticos.

En síntesis, los enfoques anteriores estuvieron presentes en los programas de civismo de 1992 y 1993, así como en el de Formación Cívica y Ética de 1999. El predominio de uno sobre otro ha dependido del perfil académico, la escala de valores y la postura ideológica y política de cada profesor, entre otras variables. (Véase siguiente cuadro):

PROGRAMA	CARGA HORARIA (por semana)	Materia(s) con mayor vinculación y apoyo a la formación cívica	ENFOQUE DIDÁCTICO Y ESTRATEGIAS
1992. CIVISMO	1º (2 hs.) (programa provisional)	-----	<p>1. Enfoque prescriptivo-exhortativo -Implica la expresión de posturas personales, identificación de valores sociales, modelos ideales y la invitación a desarrollar determinadas conductas sociales.</p> <p>2.Enfoque clarificativo -Implica un proceso continuo donde se da la introspección, reflexión y análisis crítico, emisión de juicios personales y el diálogo a fin de ir aclarando y revolucionando en las ideas y posturas.</p> <p>3.Enfoque reflexivo-dialógico -Utilización de recursos y materiales didácticos en donde la información se convierte sólo en un pretexto para generar interpretaciones, explicaciones, conclusiones, aplicaciones, confrontaciones, etc.; sobre los valores y los juicios personales en relación con los problemas, necesidades y aspiraciones de diversos grupos de la sociedad en general.</p> <p>4.Enfoque vivencial -Se pretende que el aprendizaje teórico de conceptos y valores universales sea practicado de manera cotidiana. -Utilización de casos o situaciones específicas de vivencias personales, escolares, comunitarias o sociales.</p>
1993. CIVISMO	1º (3 hs.) 2º (2 hs.)	Orientación educativa (3er. grado con 3 hs.)	
1999. FCyE	1º (3hs.) 2º (2hs.) 3º (3hs.).	Se sustituye Orientación educativa por FCyE (3º con 3 hs.)	
2006. FCyE	2º (2 hs.) 3º (3 hs.) Para este ciclo escolar 2006-2007, sigue vigente el programa 1999 ya que el plan RES 2006 sólo operó en 1º para la generación correspondiente, y la asignatura de FCyE aplicará para el siguiente ciclo escolar: Para 2º (4.hs.), 3º (4.hs.) Los alumnos que actualmente cursan 2º y 3º, terminarán su ciclo con el programa que iniciaron.	Tutoría en 1er. grado (1 hs.)	

Fuente: la autora.

Los distintos modelos expuestos ofrecen en sí mismos una metodología para la formación valoral de nuestros alumnos y alumnas adolescentes, constituyéndose como complementarios entre sí. Sin embargo, se hace hincapié en aclarar que la formación valoral es una acción donde el docente es mediador y corresponde al alumno construir su propia escala de valores, la libre toma de decisiones, así como asumirlas responsablemente. Para lo cual, se hacen indispensables las

prácticas cotidianas de ejercicios de análisis y reflexión profunda, hasta hacer de ello un hábito.

Asimismo, las propuestas expresadas en los distintos programas, obedecen no sólo a las políticas educativas nacionales, sino a las exigencias del campo laboral globalizado, cuyas directrices son delineadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional con las respectivas tendencias globalizadoras.

Es evidente que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), como organismo internacional, realiza estudios periódicamente a nivel mundial, acerca del estado que guarda la educación en las distintas regiones y países. Entre estos eventos se puede citar la 47ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes.

En dicho evento, celebrado del 8 al 11 de septiembre de 2004, asistieron ministros, jefes de delegación y delegados de 137 estados miembros, junto con representantes de 14 organizaciones intergubernamentales y de 21 ONGs (Organismos No Gubernamentales) y fundaciones, participaron en debates sobre el tema: “Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”.

En el evento se expresaron cifras que alarman como el hecho de que:

...la mitad de la población mundial tiene menos de 25 años de edad [...]. Más de mil millones de seres humanos tienen entre 12 y 20 años. En 2020, 87% de los jóvenes del globo vivirán en los países en desarrollo. [...]. El número de matriculados en la enseñanza secundaria se ha decuplicado a lo largo de los últimos 50 años en el plano mundial. Si bien los efectivos de la escuela secundaria en el mundo han aumentado de 56% a 77.5% durante el último decenio, esta cifra encubre la realidad de millones de jóvenes, sobre todo en el Sur, que habiendo terminado la escolaridad primaria se ven privados de la posibilidad de ganarse la vida o de proseguir su educación.³⁶

³⁶ Kofi Annan. *Mensaje de la 47ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de*

Por otra parte, Cecilia Braslavsky, menciona las tendencias regionales en América Latina, referidas a las líneas de política educativa que se están diseñando en educación secundaria, las cuales se pueden clasificar en estructurales, curriculares y generadoras de desarrollo.

“Las líneas estructurales se asocian a la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar que se promulga como respuesta a la presión por más educación y a los cambios en la economía.”³⁷ Las líneas curriculares consisten en flexibilizar las orientaciones curriculares, actualizar los contenidos y metodologías educativas y establecer pruebas estandarizadas de evaluación para los egresados de educación secundaria. Las líneas dirigidas a generar condiciones de desarrollo incluyen invertir en infraestructura, equipamiento y materiales de aprendizaje, fortalecer las estrategias de capacitación de los docentes y prever programas especiales para poblaciones marginadas.

Concretamente en Uruguay, Brasil, Argentina y Chile, los cambios en los programas de estudio reflejan las siguientes tendencias: reorientar la formación hacia las competencias, cambio en los enfoques de las distintas disciplinas; énfasis en las ciencias naturales y sociales para sistematizar e interpretar información. Dirigir la educación física hacia una convivencia con la naturaleza, sustituyéndola por la direccionalidad militar que tenía. Dirigir la educación artística hacia el reconocimiento de los intereses y las prácticas juveniles. Introducción de la tecnología y los derechos humanos y de temas controversiales tales como la sexualidad.

Por lo anterior, es evidente que la intención de realizar una amplia inversión en educación a nivel mundial, para dirigir los esfuerzos en la formación de la numerosa generación juvenil en el ámbito de las competencias, se dará un rumbo

todos los jóvenes. UNESCO. Informe Sobre la juventud mundial. SEP. México. Secretaría de Educación Pública. Serie Cuadernos de la Reforma. México. 2005. P.p. 7-10.

³⁷ Cecilia Braslavsky. *La educación secundaria en América Latina, prioridad de la Agenda 2000*. Secretaría de Educación Pública. Serie Cuadernos de la Reforma. México. 2006. p. 9.

a la economía mundial y un incremento en la productividad, y por consecuencia cuantiosas ganancias para los grandes monopolios y empresas, pues si se valora el aumento de la oferta de la mano de obra preparada, la competencia aumenta abaratándose su venta, e incrementando la explotación de los grupos capitalistas sobre las clases bajas y medias.

De ahí el sentido de responsabilidad y compromiso ético del docente en su labor profesional, su capacidad visionaria y su calidad mediadora en la formación integral y crítica de las jóvenes generaciones en busca del beneficio más equitativo y la emancipación de los pueblos más oprimidos y explotados.

CAPÍTULO 4

**NECESIDAD Y EXPECTATIVAS DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN
CÍVICA Y ÉTICA EN ADOLESCENTES DE 3er GRADO DE
SECUNDARIA (1ª GENERACIÓN: 1999-2002)**

La etapa de investigación de campo es de corte mixto, ya que se recuperan aspectos cuantitativos y cualitativos, ubicándose en un nivel exploratorio y descriptivo.

Para identificar las categorías de análisis en esta etapa se revisaron minuciosamente los planteamientos hechos en el *Libro para el Maestro de Formación Cívica y Ética*, donde destacan aspectos como el objetivo general y el enfoque; se mencionan algunos requerimientos que los docentes deben considerar para la adecuada impartición de la asignatura, se explica la organización de los contenidos, así como estrategias y pautas didácticas que pueden auxiliarles en su labor.

De lo anterior, resalta la importancia que tiene el *alumno* como *sujeto en formación*, a quien se dirigen los múltiples esfuerzos para que ésta sea de óptima calidad; así mismo, el *docente* ocupa un lugar importante en la *operacionalización del programa y mediación en el proceso formativo de los alumnos*, debiendo mínimamente, poseer un perfil específico en su desempeño, auxiliándose de estrategias didácticas pertinentes para los propósitos que marca la asignatura; de ahí que el *proceso de enseñanza-aprendizaje* y la *evaluación*, se deberá desarrollar con características adecuadas para lograr dichos propósitos.

Por tanto, se abordaron 4 unidades de análisis: *el alumno*, *el docente*, *el proceso de enseñanza-aprendizaje* y *la evaluación*; de cada una de ellas se desglosaron algunas categorías para ser investigadas a través de la aplicación de entrevistas semi estructuradas y aplicadas a los alumnos de tercer grado que habían cursado la asignatura, mismas que podemos sintetizar en el siguiente cuadro:

Unidades de Análisis	Categorías
Alumno	-Necesidad de la asignatura. -Impacto personal y grupal de la asignatura. -Valores fortalecidos*.
Docente	-Actitud abierta. -Ejercicio responsable de la autoridad del profesor para resolver conflictos.
Proceso de enseñanza y aprendizaje	- Forma en que se llevan a cabo las clases. -Seguridad y capacidad para tomar decisiones fundamentadas
Evaluación	-Aspectos que se evalúan en la asignatura

* Nota: Se revisan exclusivamente los cuatro valores abordados en el Programa de Formación Cívica y Ética (respeto, convivencia, justicia y solidaridad), siendo considerados como los básicos para la formación ciudadana.

ALUMNO:

- A) Se valoró *la necesidad de la asignatura* por parte de los alumnos
- B) Se cuestionó el *impacto* tanto *personal* como *grupal* de la asignatura
- C) Se opinó acerca de los *valores fortalecidos* en su escala personal, mediante la asignatura.

DOCENTE:

- A) Se cuestionó a los alumnos sobre la *actitud abierta de los docentes*.
- B) Se cuestionó sobre el *ejercicio responsable de la autoridad* del profesor *para resolver conflictos*.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

- A) Se preguntó la forma en que se llevan a cabo las *clases*, haciendo hincapié si son *entusiastas y activas*.
- B) Se cuestionó acerca del sentimiento de *seguridad y capacidad para tomar decisiones fundamentadas*, ello como resultado de las prácticas de análisis, reflexión e investigación que supuestamente deben llevar a cabo en las actividades desarrolladas en la asignatura de Formación Cívica y Ética, conforme se expresa en el libro para el maestro de F. C. y .E.

EVALUACIÓN:

- A) Se cuestionó sobre los aspectos que se toman en cuenta para la *evaluación* de los alumnos en dicha asignatura.

Para abordar en el estudio de campo, la revisión de las unidades de análisis y las categorías pertinentes y poder hacer la valoración del impacto de la asignatura en la vida cotidiana de los alumnos, se aplicaron entrevistas a los estudiantes que habían cursado los tres años con la asignatura de Formación Cívica y Ética, a fin conocer sus experiencias y resultados.

En esta etapa, inicialmente se tuvo la idea de realizar un estudio de caso, sólo de una escuela; no obstante, durante el proceso se consideró pertinente complementar el análisis con un estudio comparativo, por lo que se incluyeron otras tres escuelas secundarias técnicas relativamente cercanas, para conocer las expresiones de alumnos y docentes, con el propósito de valorar si los hallazgos eran similares pudiendo hacer algunas generalizaciones, o bien, descubrir las diferencias y realizar el tratamiento adecuado con la información recabada.

Bajo esta expectativa, se realizó un estudio cualitativo exploratorio empleando como instrumentos básicos las entrevistas a una muestra aleatoria del 10% de la población estudiantil de tercer grado de la primera generación que cursó la asignatura de F. C. y E. correspondiente a la generación 1999-2002.

Las entrevistas se iniciaron con los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica (E.S.T.) No. 24, y posteriormente la E.S.T. No. 40, la E.S.T. No. 58 y la E.S.T. No. 72, con las que se realiza el estudio comparativo; todas ubicadas en el Estado de México, cubriendo en total a 58 alumnos entrevistados.

Asimismo, se realizaron seis entrevistas semi estructuradas a profesores de la asignatura, con la finalidad de conocer algunos aspectos de sus prácticas académicas, sobre todo para valorar la relación entre el método de formación valoral utilizado, sus opiniones acerca de los contenidos y los tiempos, así como de las estrategias didácticas utilizadas.

La población estudiantil entrevistada de tercer grado se encuentra distribuida por escuela como lo muestra el cuadro:

No. DE ENTREVISTAS REALIZADAS POR ESCUELA

	E.S.T. No. 24	E.S.T. No. 40	E.S.T. No. 58	E.S.T. No. 72	TOTAL
Hombres	10	8	9	3	30
Mujeres	7	7	8	6	28
TOTAL	17	15	17	9	58

De los 580 alumnos de cuatro escuelas pertenecientes al turno matutino, se tomó al azar al 10% de cada grupo de tercer grado, obteniendo un total de 58 alumnos, a los que se entrevistó, arrojando los siguientes datos:

4.1. ALUMNO

4.1.1. Necesidad de la asignatura

Respecto a la necesidad que sienten los alumnos de que se imparta la asignatura, el *100% expresó que sí es necesario*; no obstante, se realizó un sondeo para valorar las motivaciones de cada uno de los alumnos sobre el por qué consideran necesario que se imparta, obteniendo las siguientes respuestas por escuela:

Argumentos expresados por los alumnos acerca de la necesidad de que se imparta la asignatura de F. C. y E.

E. S. T. No. 24

“Nos enseña valores (responsabilidad, honestidad, respeto y valoración a los demás)”. 35.29%

“Se nos orienta a salir adelante”, “para desarrollarnos mejor”, “aprendemos más cosas”. 29.40%

“Tomar buenas decisiones”.	23.52%
“Nos enseña a reflexionar sobre drogadicción, sexualidad, adolescencia y otros temas”, “autoestima”.	23.52%
“Aprendemos a relacionarnos socialmente”, “apoyar a la demás gente”.	17.64%
“Enseña a ser buenos ciudadanos (valores cívicos)”.	11.76%
“Para saber respetarnos” y “respetar todo lo que nos rodea”.	11.76%
“Es importante para nosotros”, “aporta de todo”.	11.76%
“La juventud de hoy está muy desviada”.	5.88%

Argumentos expresados por los alumnos acerca de la necesidad de que se imparta la asignatura de F. C. y E.

E. S. T. No. 40

“Da bases para formar nuestra personalidad”, “respetarnos a nosotros mismos, a los demás”, “a ser mejores personas”, “enseña a ser más abiertos”, “ayuda a tomar decisiones”, “para salir adelante”.	86.59%
“Enseña valores”, “orienta para desarrollarnos cívica y éticamente”, “conocer derechos y obligaciones”, “enseña a colaborar con los demás”.	52.52%
“Enseña a reflexionar sobre nuestros problemas, problemas sociales, la familia y la escuela”, “enseña hábitos en la escuela y la familia”.	19.99%
“Enseña sobre nuestra adolescencia, sexualidad, drogadicción, etc.”	13.33%

Argumentos expresados por los alumnos acerca de la necesidad de que se imparta la asignatura de F. C. y E.

E. S. T. No. 58

“Reforzar valores que se imparten desde la casa”, “cómo debemos comportarnos ante la sociedad”, “enseña a formarte como ser humano (frente a la sociedad)”, “muestra el comportamiento cívico y ético, ciudadanía”, “muestra tu relación con las personas y cómo llevarla”.	94.29%
---	--------

“Conocer la Constitución, derechos y obligaciones”, “aprender artículos, leyes”, “para que te puedas ubicar en un país estable”, “da un punto de vista más abierto de lo que es la sociedad”.	35.28%
“Impulsa nuestro desarrollo”, “enseñan más acerca de los jóvenes”, “puedes entender más de tu vida”, “porque estamos en una edad bastante difícil”, “nos ayuda a reflexionar sobre nuestra vida”, “enseña a respetarnos”.	35.28%
“Los maestros de esta asignatura pueden dar apoyo a los alumnos cuando no tienen suficiente comunicación con sus padres”.	5.88%

Argumentos expresados por los alumnos acerca de la necesidad de que se imparta la asignatura de F. C. y E.

E. S. T. No. 72

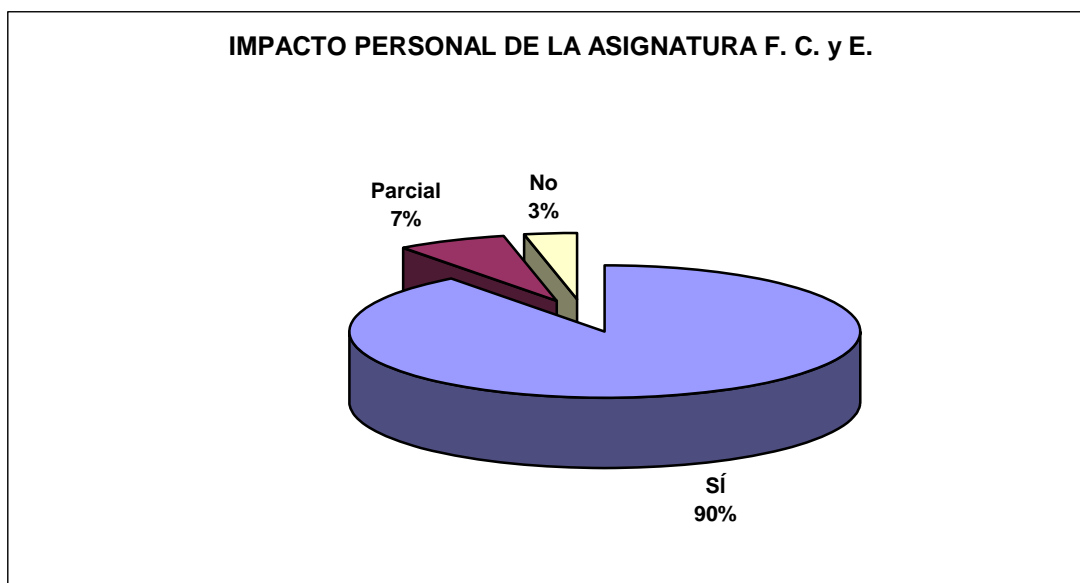
“Se nos enseñan cosas que uno no sabe”, “nos explica sobre sexualidad, drogadicción”, “te enseñan valores”.	77.77%
“Influye en nuestra vida y educación”, “para mejorar la situación en que vivimos”.	44.44%
“Porque se puede expresarse libremente en esa materia”	11.11%

Como se puede apreciar, los argumentos que se dan con mayor frecuencia se refieren a que en la asignatura se *les enseñan valores, les permite conocerse a sí mismo, aprenden sobre todo en temas significativos que están experimentando*, como adolescencia, sexualidad, familia, entre otros, propiciando la *autoestima*, así como a *generar cambios de actitud hacia sí mismos y los demás; les orienta ética y cívicamente* y sobre todo, *les ayuda a tomar decisiones, conocer derechos y obligaciones*. Sin embargo, de una escuela a otra las apreciaciones de los alumnos se inclinan a aspectos específicos, quizá influidos por el perfil del docente que les impartió la asignatura.

4.1.2. Impacto personal y grupal de la asignatura

4.1.2.1. Impacto personal

El 89.68% manifestó haber experimentado un impacto a nivel personal, el 6.89% obtuvo un impacto de manera parcial y 3.45% manifestó no haber experimentado impacto alguno, lo cual en números redondos se puede representar de la siguiente manera:



Estas cifras, se complementan con los argumentos que expresaron los alumnos para decir que sí había impactado en ellos, sintetizándose en las siguientes ideas:

ARGUMENTOS ACERCA DEL IMPACTO DE LA ASIGNATURA A NIVEL PERSONAL (E.S.T. No. 24)

“Respeto a los demás y a los compañeros”, “valorarnos, respetar valores”.	35.28%
“Comportamiento”, “proponernos metas”, “mejorar como ser humano”.	17.64%
“Aprender sobre muchos temas como el de sexualidad”.	11.76%
“Capacidad de reflexionar” y “comprender mejor”.	11.76%
“Tomar decisiones y responsabilidad”.	11.76%
“Trabajar en equipo”.	5.88%

“Cuidar las plantas”.	5.88%
“Me sentía contento de hacer todo (con las frases)”.	5.88%

**ARGUMENTOS ACERCA DEL IMPACTO DE LA ASIGNATURA A NIVEL
PERSONAL
(E.S.T. No. 40)**

“Seguridad para tomar decisiones”, “madurez”, “conocerme más a mi mismo”, “saber más”, “aportó conocimientos para saber más sobre la vida”, “métodos de cómo superarme y ser mejor en ciertos aspectos”.	53.31%
“Respeto más a mis compañeros”, “apoyar y escuchar a los demás”, “compañerismo”, “amistad”.	33.33%
“Expresarme libremente y con honestidad”.	20%
“Convivir con mi familia”, “soy más abierto”.	13.33%
“He sido apoyada”.	6.66%
“Convivir con mi familia”, “soy más abierto”.	13.33%
“Valorar las cosas”.	6.66%

**ARGUMENTOS ACERCA DEL IMPACTO DE LA ASIGNATURA A NIVEL
PERSONAL
(E.S.T. No. 58)**

“Llevar relaciones sociales bien, comunicándome, hablando y no gritando”, “antes era más tímida para relacionarme, ahora soy más comunicativa y participativa”, “Nos deja expresarnos, conocer mejor a nuestros compañeros y tener más confianza”, “antes no me llevaba bien con mis hermanos y con el respeto los comencé a tratar mejor”.	29.40%
“Aprendí algunos valores que no sabía, que no aplicaba”.	17.64%
“Aprendizaje de sexualidad, leyes, métodos anticonceptivos, valores, Constitución, derechos y obligaciones”.	11.76%

“A veces me sentía mal conmigo misma, luego de platicar y de ver que otros también tenían problemas me sentía mejor, sentía que no era la única, y vi que es algo normal”, “fortaleció la autoestima”.	11.76%
“Planear bien lo que iba a hacer”.	5.88%
“Ser más responsable y cuidarme...si voy a tener una vida sexual activa”, “los temas de sexualidad”.	5.88%

**ARGUMENTOS ACERCA DEL IMPACTO DE LA ASIGNATURA A NIVEL
PERSONAL
(E.S.T. No. 72)**

“Autoestima”, “más seguridad”, “Me di cuenta que tenía más defectos que virtudes y los estoy equilibrando” y “a reconocer mis errores”.	88.88%
“Los valores”, “Me hizo valorar a las personas por lo que son y no por lo que tienen”.	33.33%
“Tratar bien a mi familia”, “cambiaron situaciones en mi familia”.	22.22%
“Conocimientos de sexualidad”.	11.11%
“Antes era muy desastroso, no le echaba ganas a la escuela y ahora sí”.	11.11%

Es evidente que las temáticas trabajadas tuvieron impacto individual en los entrevistados, al propiciar un mejoramiento en sus relaciones sociales resaltando el respeto hacia sus compañeros y a otras personas con quienes conviven, así como actitudes solidarias, de amistad y compañerismo con sus pares, y en muchos casos, mejoraron también las relaciones familiares, sobre todo con algunos miembros con quienes no tenían mucha armonía; ello implica que previamente hubo todo un trabajo de reflexión y re-valoración del sentido que tienen sus relaciones familiares.

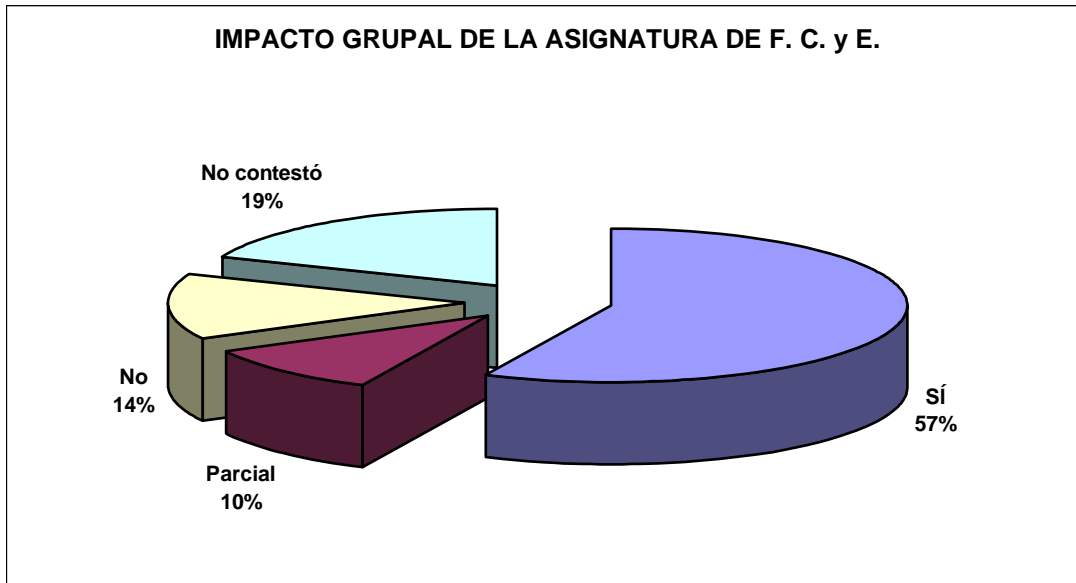
Dicha reflexión también coadyuvó en un mayor autoconocimiento que a su vez influyó en su autoestima.

Otro aspecto que consideran importante es el conocimiento sobre temas propios de la adolescencia, lo cual les llevó a ser más reflexivos en la toma de decisiones, contribuyendo también a su propio desarrollo personal.

Sin embargo, llama la atención que el impacto no se haya dado en todos los alumnos, por sus respuestas se percibe la necesidad de practicar procesos de mayor análisis hasta llegar a la toma de consciencia en distintos aspectos y temáticas, ejemplo de ello es el caso del alumno que expresa que siente decepción de sus padres porque no platican con él de temas de sexualidad, pero él mismo viéndose a futuro manifiesta que con sus hijos hará lo mismo delegando en los maestros dicha función. Esto pone de manifiesto la heterogeneidad de los alumnos en el sentido de disposición, procesos cognitivos, motivación, y otros tantos factores que se combinan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

4.1.2.2. Impacto grupal

En cuanto al impacto a nivel grupal, el 56.89% expresó haberlo observado; el 10.4% manifestó que sólo había sido un cambio parcial, es decir, sólo se dio en algunos compañeros pero no en el total del grupo; el 13.79% expresó que no había habido ningún cambio a nivel de grupo y el 18.96% no contestó.



Argumentos por los que consideran que la asignatura impactó a nivel grupal:

IMPACTO DE LA ASIGNATURA A NIVEL GRUPAL (E.S.T. No. 24)

“Convivencia”, “apoyarse mutuamente”, “trabajo en equipo”, “unión”, “compañerismo”, “participación”.	64.68%
“Honestidad”, “responsabilidad”, “hablar con la verdad”.	17.64%
“Tomar decisiones como grupo”, “aprendemos de todos un poco”.	11.76%

Quien expresó que “no hay impacto a nivel grupal” argumentó lo siguiente:

“Hay mala comunicación en el grupo”.	5.88%
--------------------------------------	-------

IMPACTO DE LA ASIGNATURA A NIVEL GRUPAL (E.S.T. No. 40)

“Llevarse bien”, “compañerismo”, “mayor unión”, “más confianza y comunicación”, “respeto entre todos”, “interesarnos en los demás”.	63.32%
“Tomar decisiones”.	6.66%
“Menos desastrosos”.	6.66%

IMPACTO DE LA ASIGNATURA A NIVEL GRUPAL (E.S.T. No. 58)

“Conocer sus derechos”.	11.76%
-------------------------	--------

“Hay compañeros que eran muy rebeldes y han bajado su forma de ser negativa”.	11.76%
“Antes no se respetaban unos a otros, ahora ya se respetan”.	11.70%

NO HAY IMPACTO A NIVEL GRUPAL

“No le toman importancia”.	11.76%
“No hay respeto”.	5.88%
“El grupo está dividido, es apático”.	5.88%

IMPACTO DE LA ASIGNATURA A NIVEL GRUPAL (E.S.T. No. 72)

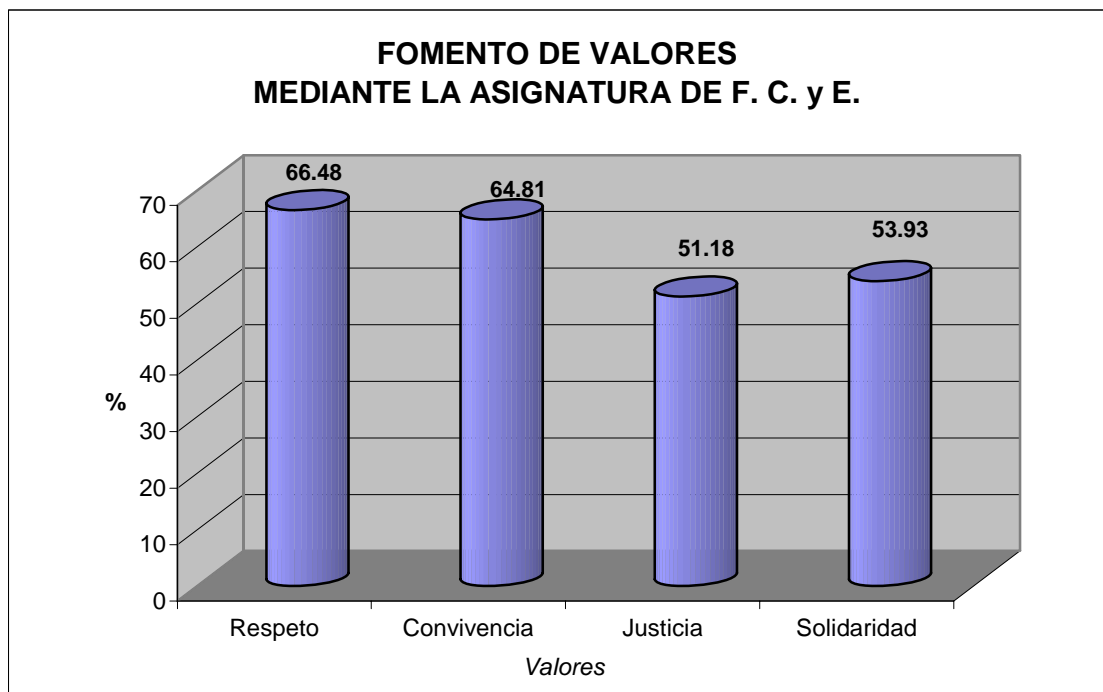
“Antes eran más <i>relajientos</i> y <i>llevados</i> y los compañeros insultaban ahora casi ya no”.	22.22%
“Muchos cambiaron su forma de ser y pensar...no se respetaban y ya se respetan”.	11.11%
“Los compañeros ya no critican a las demás personas”.	11.11%

La apreciación que del impacto grupal (57%) hacen las y los estudiantes entrevistados, es menor en cuanto al impacto individual (90%); es decir, perciben más los cambios en el aspecto personal que a nivel grupal. No obstante, es importante destacar la valoración que hacen acerca del mejoramiento en las actitudes del grupo en su convivencia, al acrecentarse el respeto y apoyo mutuo, la unión y el trabajo en equipo, la confianza y la comunicación, así como la responsabilidad, la honestidad y la toma de decisiones grupales. Que en mucho coincide en sus apreciaciones de cambio a nivel individual; no obstante, si el 43% de los alumnos entrevistados manifiestan observar cambios en el ámbito grupal, indica que aún falta mucho por hacer en los procesos formativos.

4.1.3. Fomento de valores

Acerca de los valores que se fomentan en clase mediante la asignatura de Formación Cívica y Ética, se cuestionó a los alumnos básicamente sobre los siguientes cuatro: *respeto, convivencia, justicia y solidaridad*, ya que son los que el Programa de Formación Cívica y Ética establece como necesarios para la formación ciudadana; por tanto la intención es valorar a través del estudio los avances logrados.

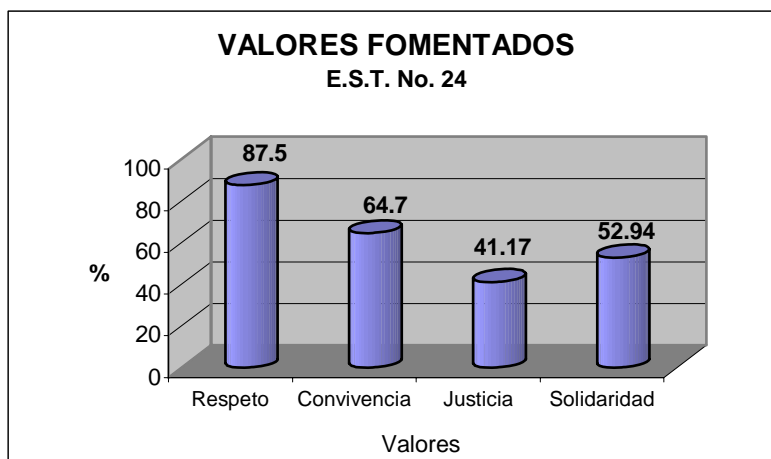
En promedio, las respuestas de los alumnos de las cuatro escuelas expresaron: El 66.48% del alumnado de las cuatro escuelas entrevistadas mencionó que uno de los valores que se fomentó fue el del respeto; el 64.81% el de la convivencia, el 53.93% el de la solidaridad y el 51.18% el de la justicia, mismos que se representan en la siguiente gráfica:



Nota: en las respuestas los alumnos podían mencionar varios valores, por lo que la suma de los porcentajes no necesariamente debe cuadrar a 100%.

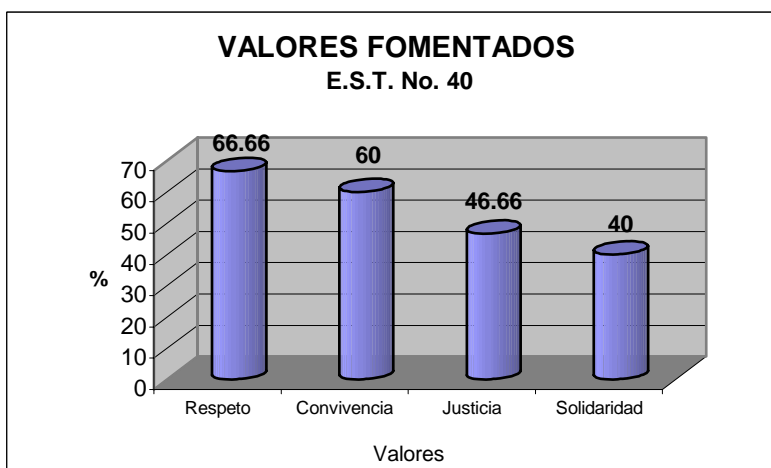
La frecuencia de cada valor es distinta de una escuela a otra, ello, probablemente por las características específicas de cada una, así como a las de cada maestro, o

bien, de acuerdo a las necesidades de dichos valores en la convivencia y desarrollo de los grupos y alumnos. De este modo, las diferencias se pueden apreciar en las siguientes gráficas:

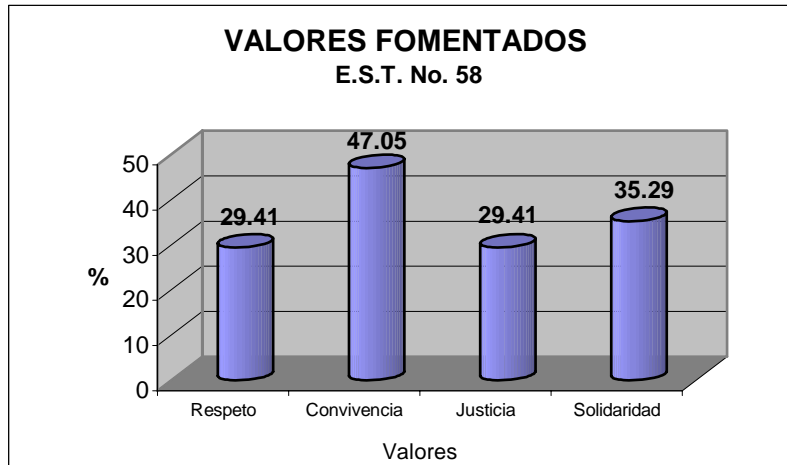


Se hicieron comentarios acerca de que:

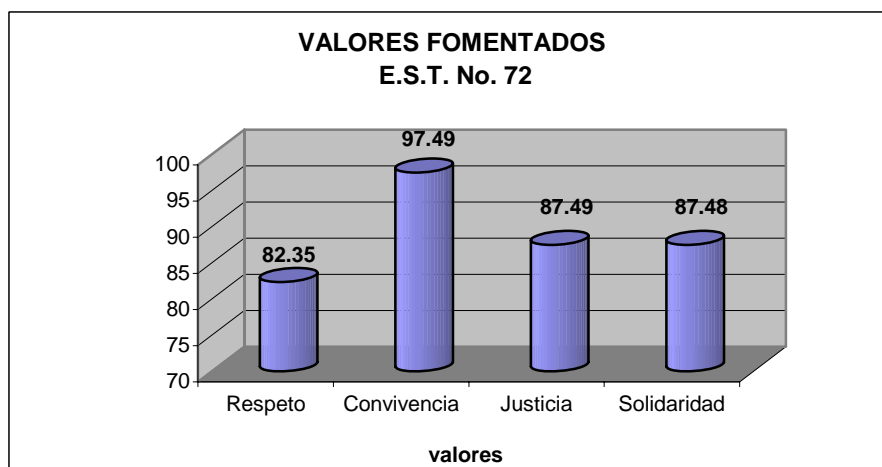
Se fomentó la práctica de valores, sin embargo en ocasiones sí se logró practicarlos y en otras no; en diversos casos se fomentó pero no se logró, o bien, los alumnos se comportaban adecuadamente sólo durante la asignatura, pero fuera del salón o en las distintas asignaturas no era lo mismo.



Se comentó acerca del fomentó de la práctica de valores, pero el comportamiento era fingido en el salón, porque, fuera de éste, no se comportaban igual, "eran auténticos". Manifestaron que la convivencia se intentó inculcar, pero no se alcanzó a lograr, ya que siguen existiendo grupitos.



Se opinó que se fomentaron poco dichos valores, además de ser mucho menos el número de personas en quienes impactó, pues no se demostró en sus conductas, ya que los cambios en la actitud de los grupos fue mínima de primero a tercer grado.



El valor que más se fomentó fue la convivencia, lo cual influyó para que se llevaran mejor, asimismo se complementaron con el respeto en la convivencia, generándose más solidaridad entre los compañeros.

Los alumnos expresan que sí se fomentaron los valores señalados, pero no alcanzaron a generar cambios positivos en sus conductas en la misma proporción. No se hacen otros comentarios al respecto.

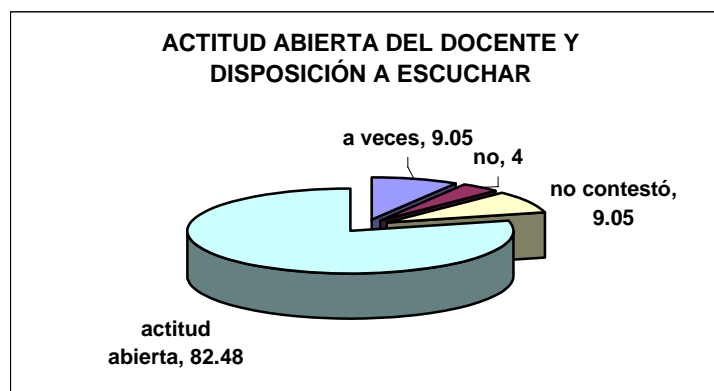
De acuerdo a los comentarios de los entrevistados de las cuatro escuelas, es evidente que se fomentaron los valores; sin embargo, algunos señalan que el comportamiento en muchos casos llegó a mejorar en el ambiente del aula, pero saliendo de ella volvían a ser los mismos. Esto nos remite a pensar en desarrollar una conducta por conveniencia, además de que al no estar acostumbrados a comportarse de tal manera no asumen su comportamiento por convicción.

Por otra parte, hay quienes argumentan que sí se fomentaron los valores, asumen que sí hubo un cambio de actitud no sólo con sus compañeros y familia sino que ya han adoptado el cambio como parte de su forma de ser.

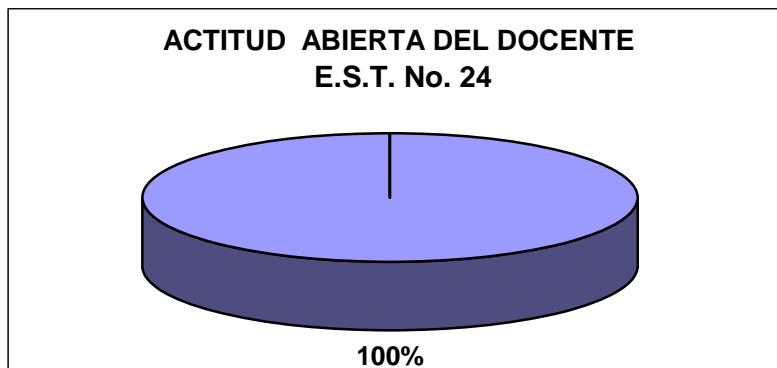
4.2. DOCENTE

4.2.1. Actitud abierta de los docentes y disposición a escuchar con respeto

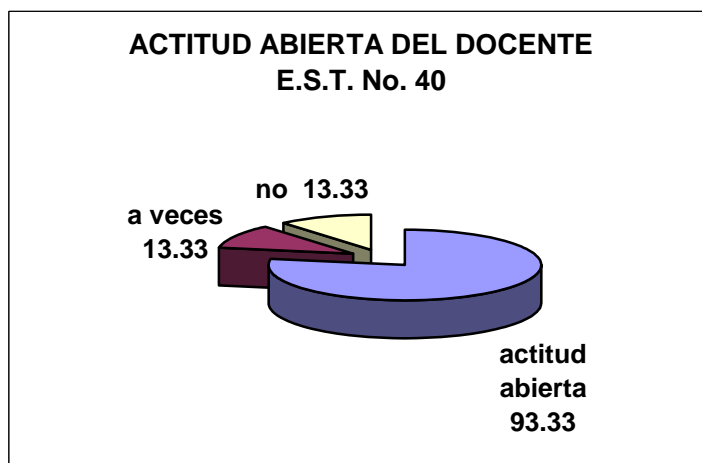
El 82.48% de los alumnos manifestó que sus profesores tienen una *actitud abierta para escuchar con respeto*; el 9.05% expresó que *a veces*; el 9.05% *no contestó* y el 4% manifestó que sus maestros *no tienen una actitud abierta*. En este caso, los porcentajes en cada escuela también fueron diferentes. Probablemente debido a las diferencias de personalidad, formas de ser y actuar de sus profesores. Estas cifras se pueden apreciar en la siguiente gráfica:



En este rubro se pueden apreciar diferencias importantes de una escuela a otra como lo muestran las siguientes gráficas:

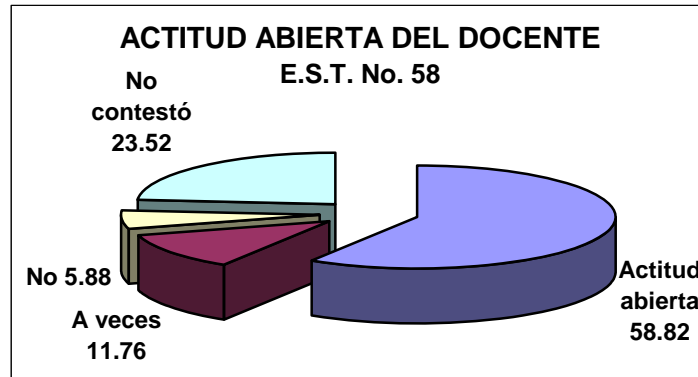


La totalidad de entrevistados expreso que sus profesores tenían una actitud abierta, es interesante resaltar que hay quien opina que tener una actitud abierta “es expresar y decir todo lo que piensas, pero sin mentiras”.

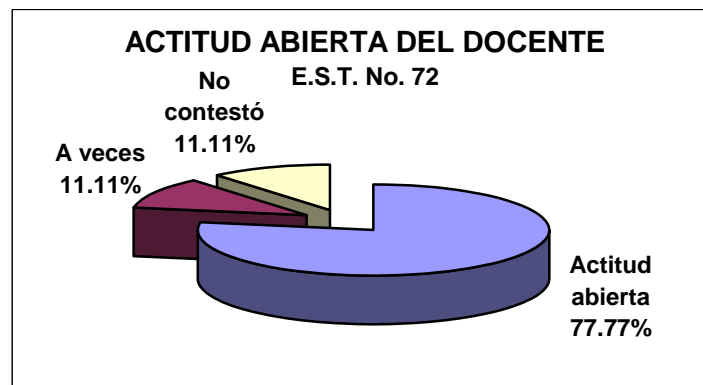


Nota: El número de respuestas no coincide con el número total de entrevistados (15), ya que los alumnos emitieron su opinión sobre varios maestros, contabilizándose cada respuesta. El 20% de los entrevistados coincidió en que el profesor que les impartió en segundo grado faltaba con mucha frecuencia y cuando asistía sólo ponía trabajos y no explicaba los temas y su actitud no era abierta (13.33%) y otros consideraron la actitud de ese mismo maestro como *regular* (13.33%).

La mayoría expresó la actitud abierta de sus profesores, “tiene tiempo”, “le pedimos opinión y nos orienta”; en el caso de los que opinaron que “No” y “Regular”, coincidieron en un maestro que tuvieron en un grado anterior.



En esta escuela sólo el 58.82% de los entrevistados manifestó que sus profesores tienen una actitud abierta, además la pregunta dio pauta a que los alumnos describieran en muchos casos la forma en que se comportan sus maestros, detectando amplias diferencias entre los distintos maestros que les han impartido la asignatura. El 53% de los alumnos no se acercaron a sus maestros para tratar asuntos personales, ya sea porque no tuvieron necesidad, o bien, porque no tenían la suficiente confianza. Sólo el 12% se acercaron a plantear algún asunto; el restante 35% no manifestaron nada al respecto.



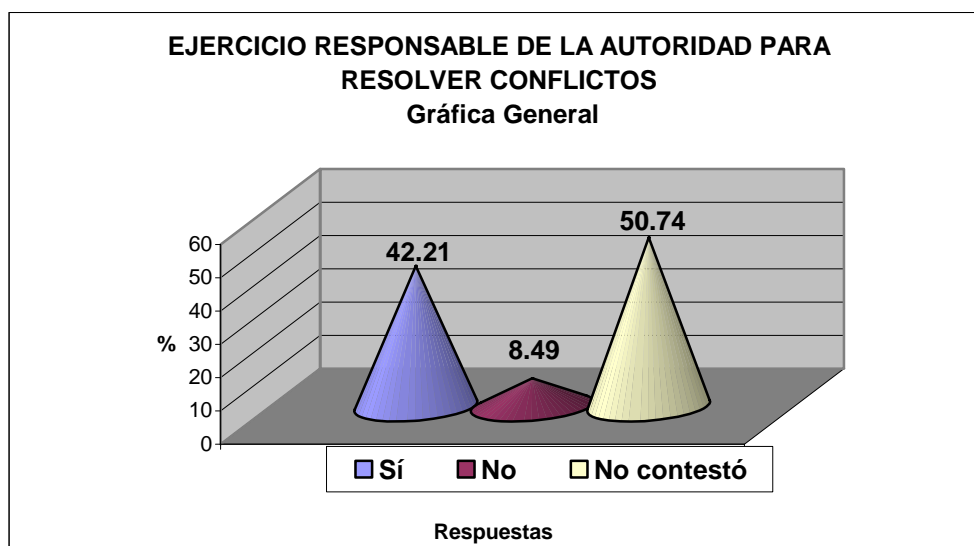
De los entrevistados, el 44.44% manifestó haberse acercado en alguna ocasión al docente para tratar algún asunto.

En promedio general, el 82.48% de los entrevistados manifestó que sus profesores sí tienen una actitud abierta ante ellos, pues les dan la confianza de acercarse para dialogar, preguntar, o bien para tratar asuntos inclusive de tipo

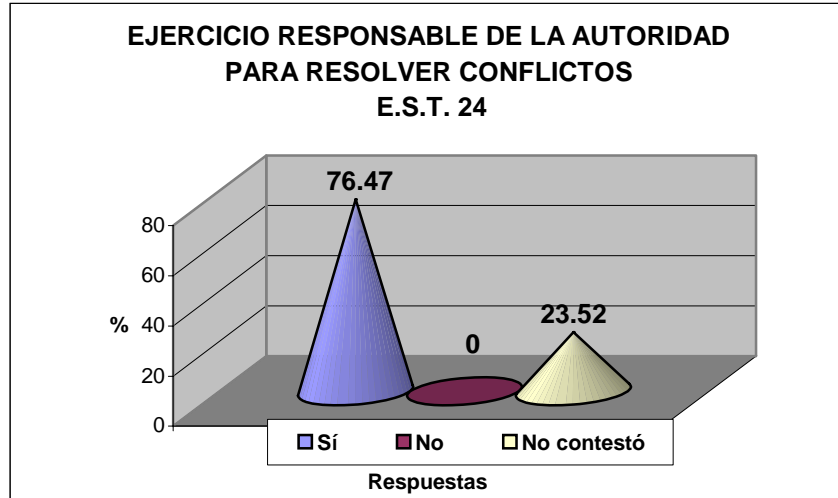
personal. Sin embargo, los resultados conducen a reflexionar sobre la actitud y conducta del docente frente a las necesidades y expectativas de los adolescentes.

4.2.2. Ejercicio responsable de la autoridad para resolver conflictos

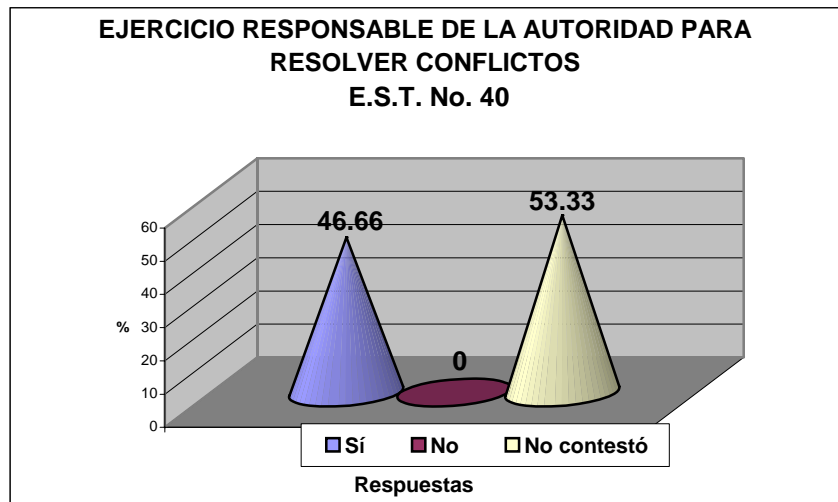
En este rubro, el 50.74% de los alumnos no contestó, el 42.21% expresó que sí hacen ejercicio de autoridad para resolver conflictos, mientras que el 8.49% manifestó, que sus maestros no hacen dicho ejercicio de autoridad. La variación del porcentaje es significativa de una escuela a otra como se aprecia en el cuadro, ello refleja en cierto modo las distintas personalidades de los maestros, pero también se puede apreciar la importancia que tiene para los alumnos este tipo de comportamiento por parte de los docentes.



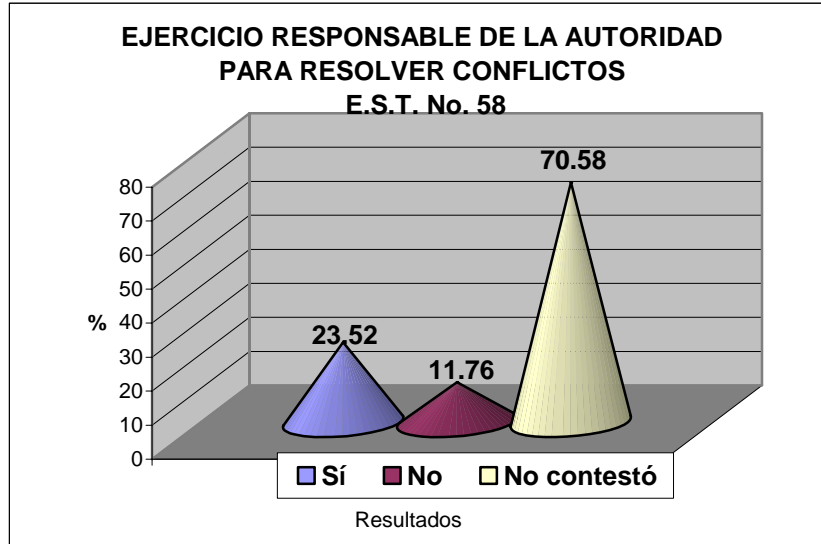
Los resultados presentaron una variación de una escuela a otra, de este modo tenemos las siguientes cifras:



Un alto porcentaje manifestó la existencia del ejercicio de autoridad del docente para resolver conflictos; sin embargo, no se tienen los argumentos de quienes no contestaron, lo cual impide una interpretación de su silencio.

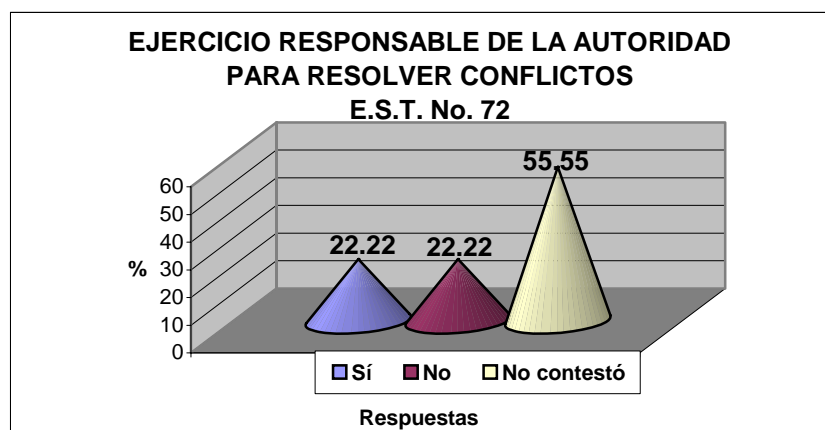


Algunos alumnos emitieron su opinión respecto al ejercicio responsable de la autoridad por parte de sus maestros para resolver conflictos; sin embargo, se detectó cierta contradicción en sus respuestas al mencionar que “en el salón se hacía mucho relajo”, o bien, que “muchos alumnos hacían otras cosas cuando la profesora estaba dando la clase”, lo cual refleja la falta de autoridad del maestro(a) para generar un orden o disciplina en un sentido amplio.



En esta escuela un alto porcentaje de los alumnos omitieron su respuesta; sin embargo, se expresó la necesidad de “que el maestro sea más estricto para que los alumnos no se confíen. Esto aunado al comentario de que “se le dificulta al maestro (a) controlar al grupo”, se menciona que “no tiene el coraje, la gallardía para fomentar la asignatura”. Entre las características que se mencionan por los alumnos entrevistados para que un profesor sea ideal, se comenta “que tenga buen carácter, pero a la vez no se deje llevar tanto por el grupo porque se le pierde el respeto” y “que sepa manejar al grupo”.

Si bien, el porcentaje de omisiones no dice mucho, los argumentos expresados por los alumnos permiten apreciar que falta ejercicio de autoridad responsable para desarrollar las actividades cotidianas como docente.



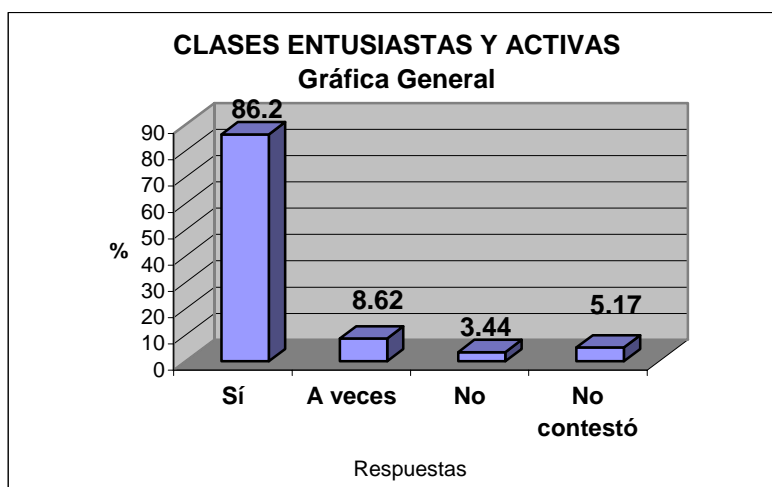
En esta escuela un alto porcentaje de alumnos omitió su opinión respecto al ejercicio responsable de la autoridad del profesor(a) para resolver conflictos, desconociendo los argumentos. Los comentarios emitidos por los estudiantes indican en varios casos la falta de control de grupo, la falta de disciplina, la dificultad de centrar la atención de los adolescentes en aspectos que los mantengan atentos y ocupados; es decir, que les apasionen, por tanto un aspecto importante es el uso adecuado y variado de estrategias de aprendizaje.

4.3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

4.3.1. Clases entusiastas y activas

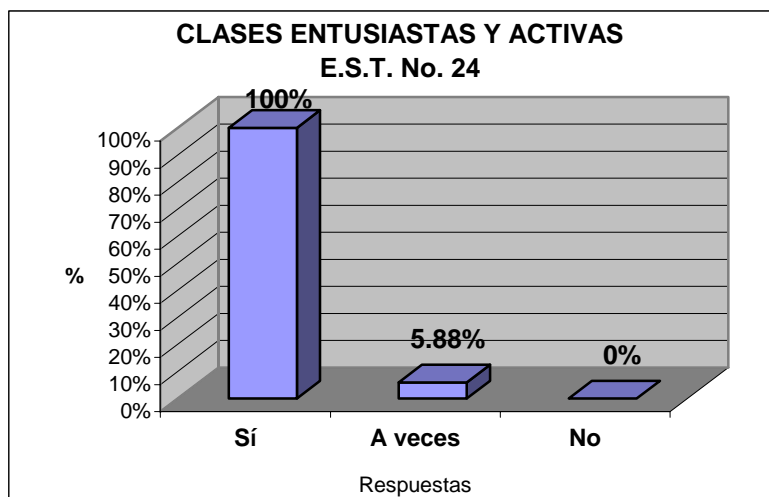
Se cuestionó a los alumnos acerca de la forma en que se imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética, haciendo hincapié en que si son entusiastas y activas, a lo cual se obtuvieron las siguientes respuestas:

El 86.20% manifestó tener clases entusiastas y activas; el 8.62% a veces; el 3.44% expresó que sus clases no tenían esas características y el 5.17% no contestó. Los porcentajes que se expresan no coincide su suma en 100%, ya que en algunos casos se emitieron opiniones de las clases que tuvieron con más de un maestro, siendo distinta la apreciación y por tanto se anotó en distintos rubros.



Nota: En esta pregunta, los entrevistados podían elegir hasta dos respuestas.

En este aspecto las diferencias entre una escuela y otra también fueron significativas, pudiendo apreciar dichas diferencias en los siguientes cuadros, valorando los argumentos que los alumnos dan para poder calificarlas.

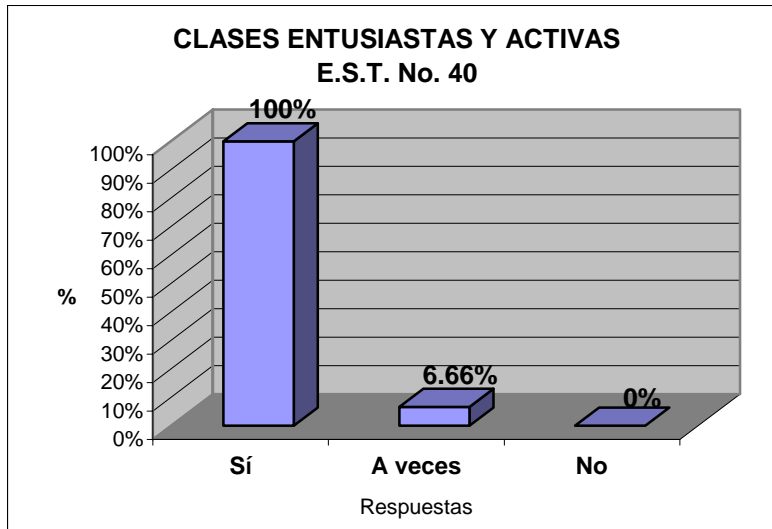


En el caso de los alumnos de esta escuela, el 100% expresó que sus clases eran entusiastas y activas resaltando su interés en las temáticas de sexualidad (17.64%); asimismo dieron argumentos diversos como:

- “Logré llevarme mejor con los demás”, “ambiente agradable. Se aportaron cosas importantes”, “se fomentó mejorar las relaciones humanas”, resolver problemas entre compañeros, apoyo mutuo”. 23.32%
- “Se hicieron actividades en todos los temas”, “actividades divertidas”. 11.76%
- “Las frases permitían mucho la reflexión”. 5.88%
- “Se trabajó el proyecto de vida”. 5.88%
- “Con dinámicas para ayudar al grupo a convivir, ya que nadie se hablaba”. 5.88%

De los alumnos que expresaron que “a veces” sus clases eran entusiastas y activas argumentaron lo siguiente:

- “Las relaciones humanas no han sido óptimas”. 5.88%
- “A veces aburridas por estar platicando”. 5.88%



“Se desarrollaron proyectos de colaboración”. 60%

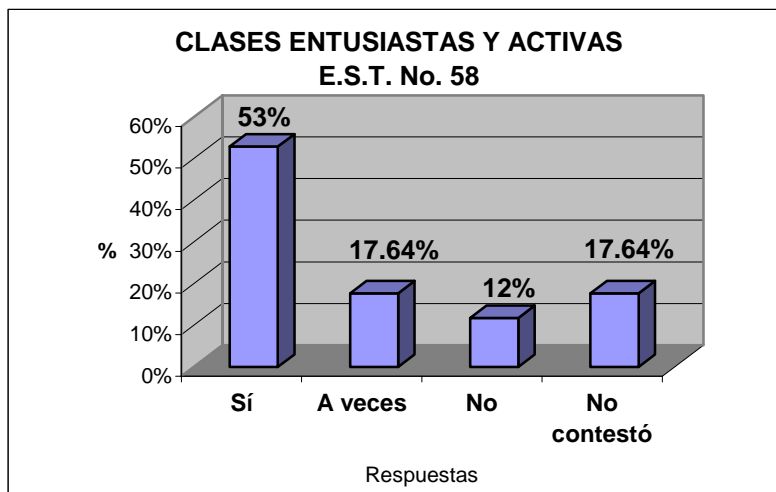
Abordando temáticas como: basura (13.33%), mobiliario (13.33%), ecología: cuidar árboles y pintar los troncos, (6.66%), cooperativa, alimentos chatarra (6.66%)

“Dinámicas que intentaban unir al grupo, preguntas, comentarios que van haciendo reflexionar cuando se va escuchando”, “trabajos en equipo”, “muchas dinámicas, muchas opiniones”, “dinámicas de reflexión que nos llevan a tener cambios personales”, “juegos divertidos”. 33.32%

“Actividades, conversamos todos”, exponer puntos de vista cada quien y expresar lo que sentimos”. 6.66%

Entre los argumentos que expresaron quienes manifestaron que “a veces” sus clases eran entusiastas y activas tenemos:

“Eran puro resumen y ejercicios del libro”. 6.66%



“Nos hacían preguntas, todos participábamos por equipos”.

11.76%

Observaciones: Se comenta que la intención del docente era hacerlas activas pero el carácter no le ayudaba, se le dificulta controlar al grupo, se menciona que no tiene el coraje, la gallardía para fomentar la asignatura. El matiz que tomaron las clases varió de maestro a maestro, existieron maestros con quien sólo resumieron temas durante el año escolar, o bien donde predominó sólo la pura plática por parte del maestro, siendo el alumno un receptor pasivo. Cuando mencionan que fueron entusiastas y activas las clases, los alumnos mencionan actividades por equipo, participaciones, investigaciones, trabajos manuales, exposiciones, preguntas y respuestas en algunos temas y algunas dinámicas o juegos aplicados para tratar temas específicos.

Ante las respuestas de los entrevistados en este rubro se creyó pertinente preguntarles qué características consideraban importantes que tuviera un maestro ideal para impartir la asignatura, a lo cual se obtuvieron las siguientes respuestas:

Maestro ideal:

“Tener en cuenta los valores más que nada”

“Tener una buena relación en diversos aspectos: familia, sociedad, educación, compañeros, amigos”

“Tener muy claro lo que nosotros tenemos en mente, nuestras necesidades y lo que otros (vecinos y amigos) piensan de nosotros”

“Experiencia”

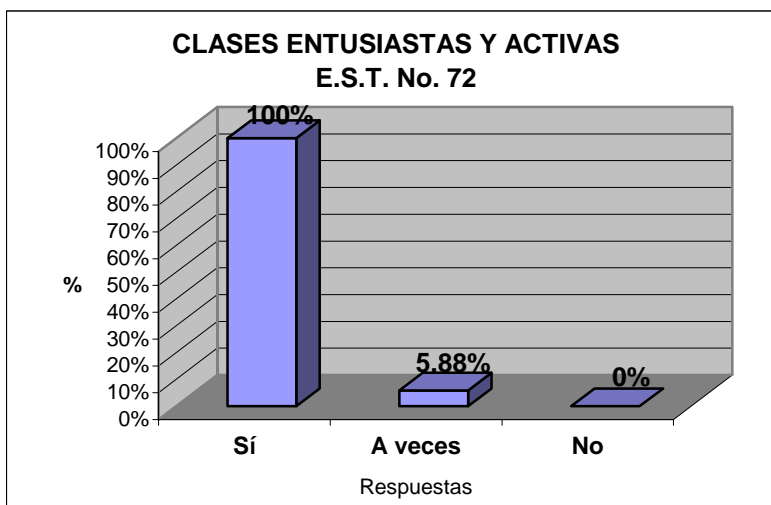
“Congruencia entre lo que dicen y lo que hacen”

“Debe tener empatía con el grupo”

“Que sepa manejar al grupo”

“Que sepa cómo explicar”

“Que tenga buen carácter pero que a la vez no se deje llevar tanto por el grupo porque se le pierde el respeto”



Observaciones: mencionan como clases activas cuando se hacen preguntas, se participa en equipo, conviven se apoyan entre todos, se organizan juegos, se proyecta alguna película, salen del salón a realizar actividades que salen de lo cotidiano.

Aunque esto queda claro, se percibió durante la entrevista que no quedaron claros los propósitos de las mismas, ya que no recuerdan por qué fueron a un determinado museo, ya que en ocasiones una salida les cuenta para varias asignaturas, aunque en alguna quede forzado el propósito (Universum, por ejemplo)

El rubro referente al análisis del *docente*, donde se analizan las variables relativas a *actitud abierta de los docentes*, el *ejercicio responsable de la autoridad del profesor para resolver conflictos*, así como el *análisis que se hace en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, revisando la variable de las *clases entusiastas y activas*; resulta evidente la *responsabilidad del docente en estos aspectos*, señalando en cada uno de los casos de las escuelas analizadas que los resultados dependían en buena parte del perfil del maestro.

Es por lo anterior que de manera sintética se expone a continuación el perfil profesional de los maestros de las escuelas entrevistadas:

E.S.T. No. 24 Trabajadora Social, atendiendo a la mayoría de grupos (previamente impartió Civismo) y orientadora, quien previamente impartió Orientación Vocacional.

E.S.T. No. 40 Psicólogas (previamente impartieron Orientación vocacional)

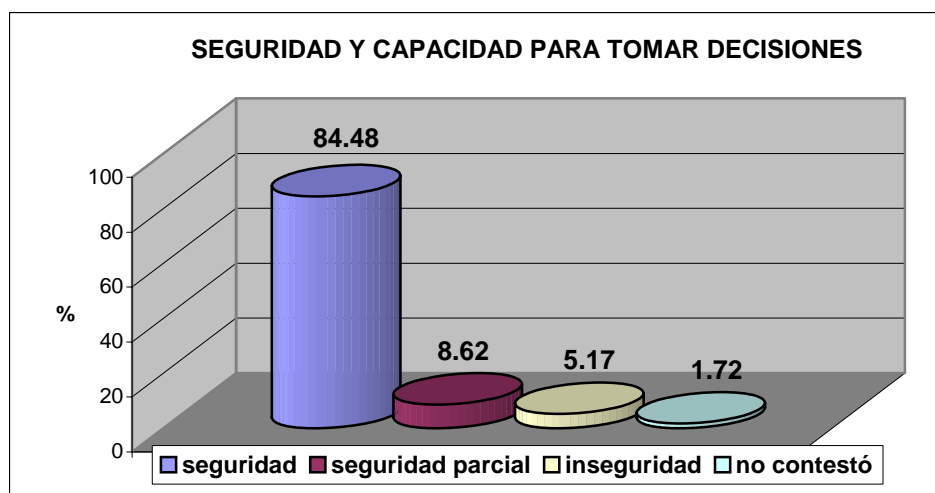
E.S.T. No. 58 Licenciados en Derecho (previamente impartieron Civismo)

E.S.T. No. 72 Psicóloga (Previamente impartió Orientación vocacional)

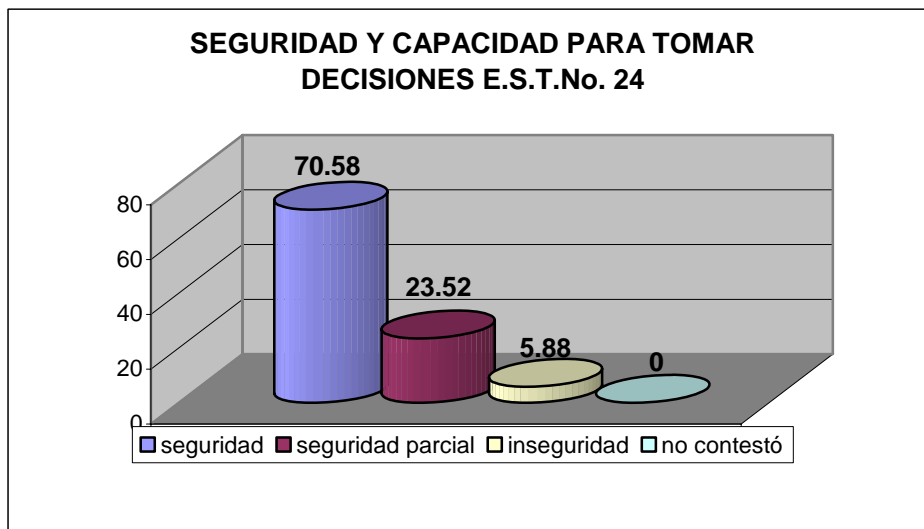
4.3.2. Seguridad y capacidad para tomar decisiones fundamentadas

De acuerdo a los planteamientos registrados en el libro para el maestro de Formación Cívica y Ética, se habla de la práctica de análisis, reflexión e investigación como actividades que deben experimentar los alumnos cotidianamente a fin de que dichas prácticas vayan influyendo en una formación sólida y les permita desarrollar un sentido de seguridad así como la capacidad de tomar decisiones de manera fundamentada.

Ante esta expectativa planteada en el documento, y a manera de verificar si el programa está funcionando, se cuestionó a los alumnos acerca de su sentimiento de seguridad y capacidad para tomar decisiones fundamentadas, resultando que el 84.48% señaló sí tener dicho sentimiento y capacidad, el 8.62% expresó sentir seguridad de manera parcial, el 5.17% manifestó tener inseguridad y el 1.72% no contestó.



Resulta interesante conocer los argumentos que los alumnos dan para hacer dichas aseveraciones, los cuales muestran diferencias de una escuela a otra, en gran parte debido a las acciones de los docentes y el conjunto de actividades desarrolladas.



Algunos de los argumentos de los alumnos que expresaron sentirse seguros y con capacidad para tomar decisiones fundamentadas, tenemos los siguientes:

“Más seguro en los estudios y en la familia”, “hay más conciencia, hoy soy mucho más seguro”, “pienso, reflexiono y si veo que está bien lo hago, si no, no”, “para seguir estudiando”, “elegir escuelas del bachillerato con seguridad”, “toma uno más iniciativa”, “para salir adelante”, “no dejarse llevar por las personas sino por lo que uno sabe”. 76.44%%

“No sería el mismo sin la asignatura, sería más desastrocillo”, “no saltar clase”. 11.76%,

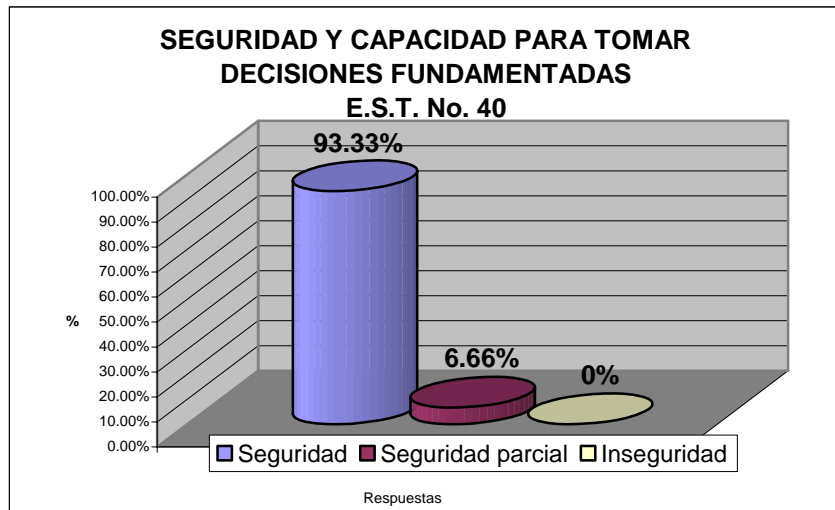
Entre los argumentos de quienes manifestaron *seguridad parcial* tenemos:

“A veces me dejo llevar por lo que todos hacen y a veces no”, “a veces me dejo llevar por lo que hacen y a veces no”, “falta valor para tomar decisiones, en unas sí, en otras no”. 17.64%

“No al 100% porque hay fallas que he cometido”. 5.88%

Y entre quienes manifestaron *inseguridad*, argumentaron:

“Me falta valor en algunas cosas”. 5.88%
 “Todavía me siento muy chica de edad”. 5.88%



Entre quienes manifestaron seguridad argumentaron lo siguiente:

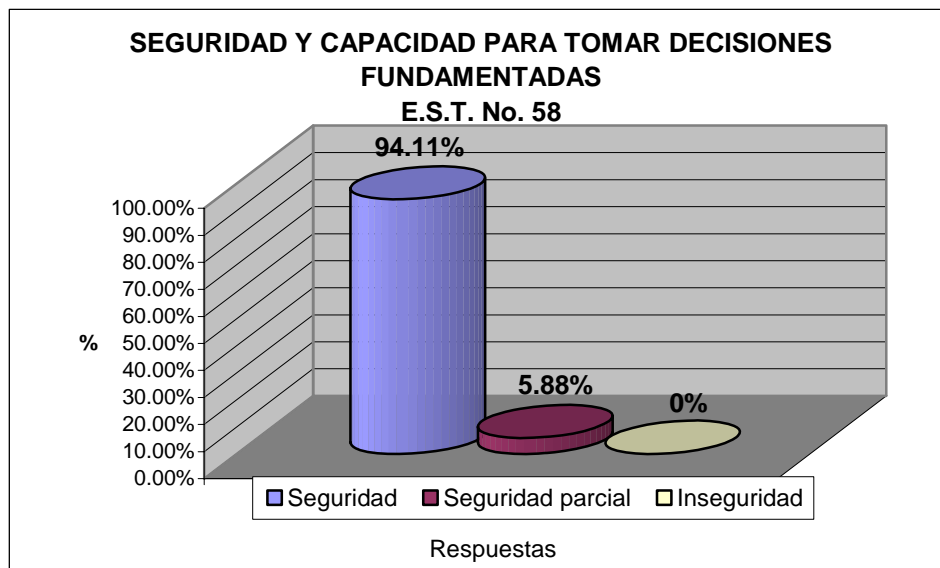
“Ya somos más responsables de lo que hacemos”, “ya no me salto las clases”, “tomo más iniciativa. Y es también, saber si lo que a uno le dicen está bien, y no dejarse llevar”, “responsabilidad, puntualidad, seguridad. –“la piensas más”, “hay más conciencia, hoy soy mucho más seguro; pienso, reflexiono, y si veo que está bien los hago, si no, no”, “capaz de afrontar las cosas y al futuro”, “hace pensar no sólo en ti sino en los demás, hay expectativas de disfrutar el trabajo y el ambiente”. 46.62%

“Seguridad en mí misma para salir adelante, seguir estudiando, no saltarse clase”, “para seguir estudiando”. 39.96%

“No sería el mismo sin la asignatura”. 6.66%

Y entre quienes manifestaron *seguridad parcial* se mencionó:

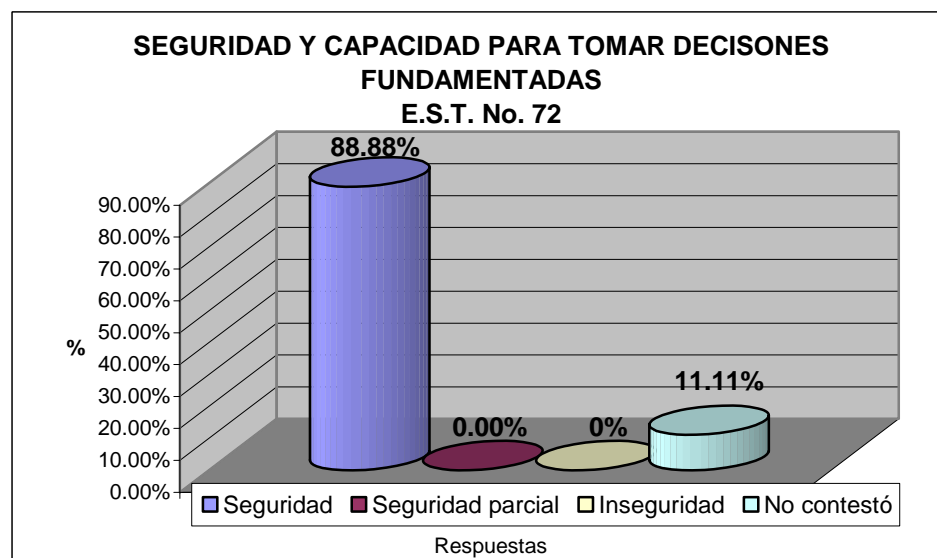
“Poco seguro. Capaz de tomar decisiones con mis papás, de decirles la verdad, pero inseguro con mis amigos, hay influencia”. 6.66%



Algunos de los argumentos de los alumnos que se sienten seguros tenemos:

“ya más o menos me identifiqué con la Constitución”. 5.88%

“Me hizo pensar cuando tuve que hacer entrevistas a adolescentes embarazadas (14 años a menos)”. 5.88%



Los argumentos de quienes se sienten seguros y con capacidad de tomar decisiones:

“yo ya me sentía seguro antes, lo que yo hago, lo hago porque yo quiero, no porque la maestra me diga”. 11.11%

En el caso de esta escuela, se percibió que no se realizaron muchas actividades que generaran la reflexión, el análisis; se menciona que muchas de las actividades fueron las que venían en los cuadernos de trabajo como ejercicios y se limitaban a preguntas. Se les preguntó sobre el proyecto de vida a fin de sondear su capacidad en la toma de decisiones, en muchos casos no se recordó haber visto ese tema ni demostraron tener idea al respecto, conforme se fue profundizando en ello, se pudo advertir que no habían tocado éste y otros temas que en el programa son importantes para la autodefinición y conocimiento del estudiante, se les preguntó sobre otros temas específicos y mencionaron no conocer el programa. Por tanto se percibe que el docente, en este caso, no sigue el programa, se dejan muchos temas de lado, o se da una calendarización muy distinta a la que propone el Programa de la asignatura. Se cuestionó acerca de los dilemas morales, las preguntas orientadoras, entre otras, respondiendo en su totalidad desconocer qué son éstos. En otros casos manifestaron tener seguridad, pero no abundaron al respecto ni se pudo valorar su respuesta con más elementos.

4.4. EVALUACIÓN

En el Libro del Maestro se hacen algunas recomendaciones respecto a la evaluación, donde por la naturaleza de la asignatura, ésta “requiere ser vista como un proceso amplio en el cual una de sus partes es la asignación de una calificación. Al respecto, es preciso que el maestro seleccione las actividades que le darán bases para emitir una calificación” (Libro para el maestro de F.C. y E., 1999:53); asimismo, agrega que “la evaluación en esta asignatura requiere considerar los rasgos del aprendizaje que los alumnos expresan en los diversos ejercicios y actividades que se desarrollan en ella. De este modo, los ejercicios de reflexión, discusión y análisis representan oportunidades para reconocer ciertos niveles de comprensión y de apropiación de los contenidos estudiados.”¹

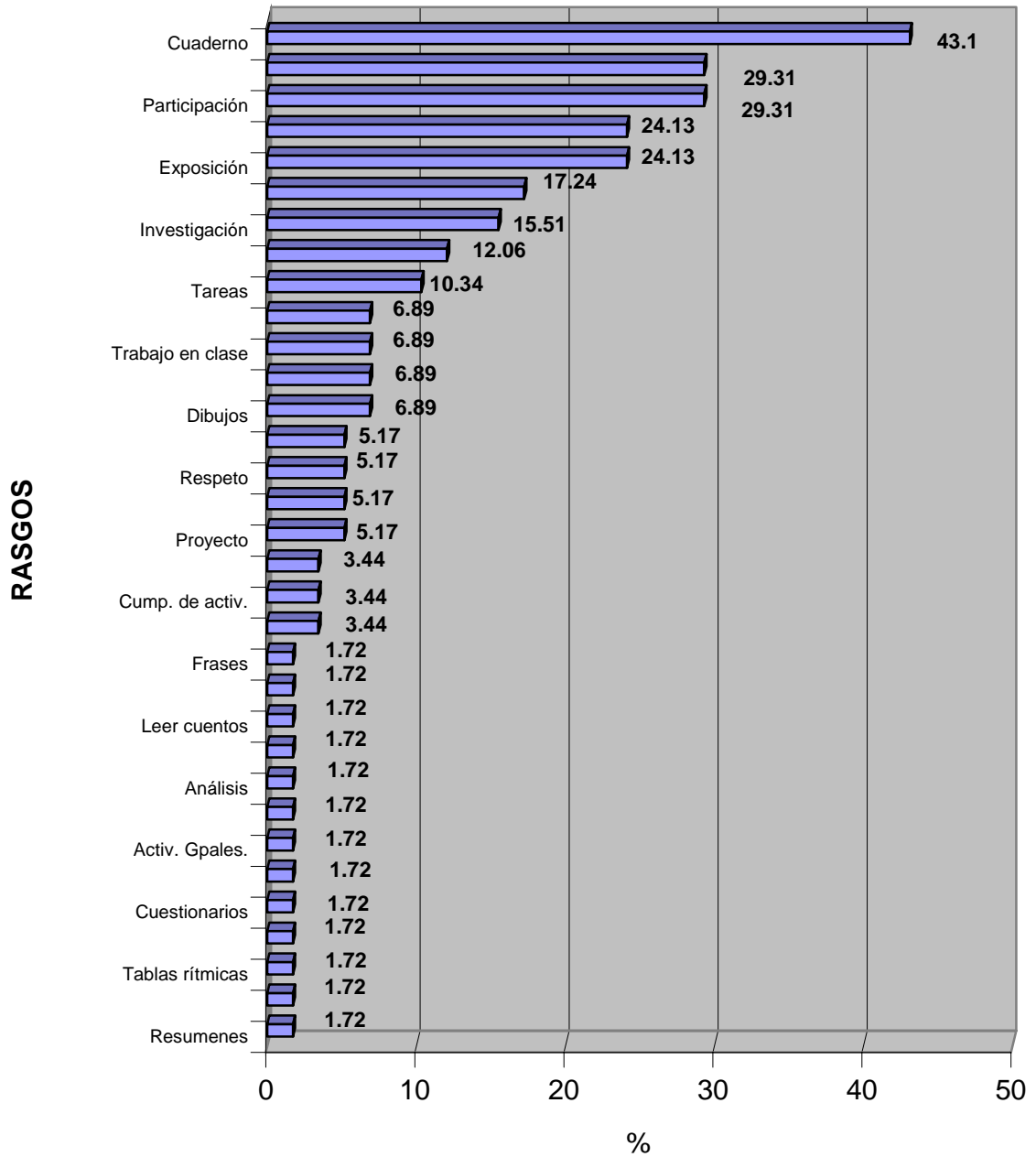
¹ México. Secretaría de Educación Pública. **Libro del maestro**. S.E.P. 1999. P. 54.

Además, agrega que “la evaluación debe considerar los procesos que los estudiantes siguen para adquirir conocimientos a través de su participación en la elaboración de tareas, trabajos, investigaciones, intervenciones en clase, entusiasmo y colaboración en los trabajos de equipo, disciplina y responsabilidad en las actividades.”² También, se hace hincapié en la participación que debe tener el alumno en la autoevaluación y la coevaluación.

Los resultados obtenidos en la entrevista a los alumnos, muestra algunos rasgos que con más frecuencia los docentes evalúan para acreditar la asignatura. Cabe señalar que se registraron aquellos que primero vinieron a la mente de los alumnos, considerando que si se tomaban los que surgieran en su memoria de manera espontánea, era porque se practicaban con más frecuencia, de este modo se obtuvieron los siguientes datos:

² *Ibidem.*

RASGOS EVALUADOS POR LOS DOCENTES



Entre los rasgos que se evalúan resalta el cuaderno de apuntes, ya que constituye un espacio donde se concentran notas, ejercicios, cuestionarios, reflexiones, síntesis, cuadros, resúmenes, etc., esto, en función del estilo de trabajo de cada docente.

Le sigue la valoración del comportamiento, entendiéndose que es importante la observación de los cambios conductuales en los adolescentes por la naturaleza de la propia asignatura, donde las actitudes constituyen las principales evidencias de la práctica de los valores. Sin embargo, al ser un aspecto a evaluar y poder acreditar, conlleva a la práctica de actitudes en el aula por conveniencia y no por convicción, desarrollándose en los adolescentes una doble moral, situación expresada por algunos de los adolescentes entrevistados.

La participación y la exposición son un medio para percibir su desempeño no sólo académico, sino conocer opiniones, formas de pensar, lenguaje empleado para expresarse, actitudes hacia los demás, entre otras cosas.

Otros rubros que siguen en importancia son, la investigación, la asistencia, las tareas, trabajos en clase y en equipos; todos estos reflejan la actividad en la que se inserta al alumno pudiendo demostrar mediante estas actividades actitudes hacia el trabajo, capacidad de integración con sus compañeros y habilidades diversas, así como su aplicación en clase.

Un aspecto importante que se observa en la gráfica de “rasgos evaluados por los docentes”, es el bajo porcentaje que se le otorga al *análisis*, y a las *actividades grupales*, ya que estas resultan imprescindibles en los procesos de formación; por lo tanto, se puede observar que la evaluación se centra más en productos y no tanto en procesos, por lo que a continuación se expone un análisis sobre la reflexión.

4.4.1. La reflexión como estrategia fundamental en la formación de valores.

El *análisis*³ y la *reflexión*⁴ son procesos de pensamiento que requieren de tiempos mayores para producirse primero en las mentes de los sujetos adolescentes, para posteriormente exteriorizarse en el diálogo, la libre manifestación de ideas, a fin de que el intercambio ideológico, genere discusión y polémica que los conduzca a reforzar y/o cambiar si es necesario las ideas, de tal manera que sean fundamentadas y defendidas por convicción y no por conveniencia egoísta.

Se aprecia una gran variedad de acciones para evaluar a los alumnos, donde el análisis, la reflexión y el razonamiento pueden estar implícitos o explícitos, dependiendo del tipo de temática que se aborde, ya que los contenidos temáticos permiten variar las estrategias, productos y medios para evaluar.

En la asignatura de formación cívica y ética, es la formación de los sujetos el propósito fundamental, donde el accionar las habilidades del pensamiento permitirá la formación valoral; las estrategias didácticas constituyen un valioso auxiliar, y el maestro y los alumnos, deben tener claro el producto en el que se pueden plasmar los procesos. Por lo que resulta útil realizar los siguientes cuestionamientos:

¿QUÉ?: cuál es el propósito

QUIÉN(ES): Quiénes participan en los distintos procesos (alumnos, maestro, equipos, grupo, escuela en su conjunto, etc.),

¿CÓMO? proceso metodológico para lograr el propósito, así como la manera en que se valorará cada acción y el proceso en general,

¿CUÁNDO?: En qué momento y tiempo es pertinente y estratégico realizar cada acción, tarea o actividad para lograr el propósito,

³ Se entiende por análisis el “estudio de una cosa en sus partes, para entender en qué consiste”. Larousse diccionario educativo esencial. Larousse, México, 2003. P. 29

⁴ Se entiende por reflexión: “Pensar o considerar algo con cuidado”. (Ibíd. P. 558)

¿DÓNDE?: Señalar el espacio adecuado para que lo planeado tenga el mayor éxito, eficacia y eficiencia en función del propósito,

¿CUÁNTO?: Dosificar las actividades necesarias para lograr el propósito en función de las necesidades de los alumnos para que logren el propósito,

¿POR QUÉ?: Justificar la importancia de las actividades seleccionadas de acuerdo a las necesidades y el propósito,

¿PARA QUÉ?: Justificación en base a las necesidades reales también en la evaluación.

Por tanto el factor tiempo es de suma importancia, ya que los propósitos de la asignatura requieren una dedicación mayor, para profundizar en un pensamiento más crítico y reflexivo, pero sobre todo, contar con grupos menos saturados, de tal manera que puedan llevarse a cabo prácticas de diálogo más amplias y profundas con todos los alumnos, pues la *reflexión* y el *trabajo grupal* son esenciales para contribuir a la formación de los adolescentes.

Anaxágoras ya señalaba la importancia del cuestionamiento, la observación y experimentación, tanto en lo individual como en lo colectivo, pues el ser humano vive en sociedad e intercambia ideas con los otros; para ello podemos agregar el argumento de los sofistas, quienes expresaban, que se debe saber exponer, argumentar, discutir y convencer para generar una fuerza social. Estas acciones constituyen por lo tanto, habilidades que va desarrollando el ser humano, estando presente también el análisis y la reflexión, necesarios para generar razonamientos que conduzcan a los propósitos deseados.

De este modo, como lo expresaba Jean Moreau, coincidiendo con Sócrates, la razón permite enriquecer el conocimiento. Y es precisamente Sócrates quien plantea el método que toma su nombre, donde es el razonamiento, el filosofar y el diálogo, lo que nos facilitan el camino para emitir ideas.

Demócrito también subraya la capacidad de observación, experimentación, reflexión y razonamiento hacia el entorno natural como social.

Durante el renacimiento René Descartes e Isaac Newton, otorgan al razonamiento gran importancia, al grado que el *racionalismo* se constituyó como una corriente filosófica, debido a que permite generar un sentido crítico, construir la duda metódica, cuestionar principios filosóficos y científicos para encontrar la verdad, siendo todos estos elementos en su conjunto los que permitieron un gran auge en el desarrollo de la ciencia y la filosofía, que había estado frenada y mediatizada durante el oscurantismo por los dogmas de fe religiosos que dominaban a las sociedades de ese tiempo. De este modo, la capacidad de análisis y reflexión en el individuo y la colectividad, y el actuar social, conduce no solo a la búsqueda de la verdad, sino a la liberación del ser humano. Así como también a la conquista y conocimiento del entorno y de la naturaleza.

Montaigne y Rebelais subrayaban también la necesidad de filosofar sobre sí mismo, coincidiendo con Sócrates, siendo el raciocinio el que conduce a lograr un espíritu ágil y creativo, libre de prejuicios; además, enfatizan la importancia de lograr cabezas bien hechas y no cabezas bien llenas.

Para Comenio reflexionar es primero, antes de preguntar; no creer sin antes pensar; no hacer nada sin juzgar. Para él, la educación consiste en desarrollar la inteligencia, el raciocinio y el juicio en cada alumno, para hacerlo capaz de pensar por sí mismo.

Juan Jacobo Rousseau, pugnaba por pensar con profundidad, estar en contacto con la naturaleza y todos los espacios, a fin de generar experiencias que permitieran formarse para la vida, valoraba la importancia de los sentidos en las vivencias cotidianas, ya que permiten generar creatividad y utilizar la razón; enfatizaba el *hacer*, más que el *leer* como medio enriquecedor del conocimiento; y consideraba la *necesidad* como promotora del aprendizaje. Por tanto, la razón nos permite el autodomínio, evitando que éste sea por obediencia o por sujeción a otros.

En las aportaciones de Paulo Freire, es la reflexión y el análisis crítico, factores indispensables para poder lograr la conscientización en consecuencia la praxis transformadora de sí mismo y su entorno, en un sentido dialéctico.

Bernard Honoré menciona que la formación se deriva de la reflexión sobre la experiencia, la formación es un estadio humano, reflexivo de la evolución consciente de sí mismo, no sólo en lo individual, sino en lo colectivo como parte de la sociedad. Asimismo, distingue entre actividad reactiva y actividad reflexiva, y la formación es posible, sólo cuando se realiza ésta última.

Se puede concluir que la reflexión es una habilidad del pensamiento humano, cuyo ejercicio facilita la formación de los individuos en el grupo social, mediante acciones e intercambio de ideas, donde unos a otros se cuestionan, emite juicios críticos, y todo en su conjunto va generando procesos formativos; de ahí que Ferry afirma que “una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, “...el sujeto se forma solo y por sus propios medios.”⁵

La formación es el resultado de múltiples procesos mentales dialécticos, que el sujeto lleva a cabo en su trayecto de vida, siempre objetivando-subjetivando-objetivando, inmerso en un colectivo social y natural, en el que sus ideas, si bien son producto individual, también presentan matices de la colectividad, como resultado del intercambio y del diálogo, la observación, experimentación, el análisis y la reflexión, pues los valores y la moral son construidos en colectivo, en busca del bienestar social.

Es ante estos dos elementos: la *reflexión* y el *trabajo grupal* que se insiste en este trabajo de investigación en valorarles como necesidades capitales en la labor con los adolescentes; a fin de que puedan plantearse como puntos nodales en las

⁵ *Ibidem.* P. 58.

prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, y ser practicadas con mayor conciencia dedicándoles el tiempo necesario e integración metodológica. Sólo de este modo, se podrían estar encaminando los pasos para lograr procesos más sólidos de formación.

4.5. RELACIÓN MÉTODO-CONTENIDOS-ESTRATEGIAS

El otro aspecto a reflexionar, es la relación didáctica entre método, contenidos y estrategias, ya que su análisis nos puede brindar respuestas del por qué de los hallazgos anteriores.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en entrevistas informales con algunos profesores y profesoras de las escuelas en estudio se obtuvieron comentarios, mismos que se han categorizado de la manera siguiente:

CONTENIDOS

- “son muchos los contenidos que se trabajan y el tiempo es poco, por lo mismo no se puede llegar a un análisis reflexivo profundo en los alumnos, y nos abocamos muchas veces a definir los conceptos.”
- “existen en la materia, conceptos que requieren para su comprensión de una constante práctica y reforzamiento apoyado en estrategias didácticas como escenificaciones, debates, mesas redondas, lluvia de ideas, etc., lo cual se limita por los tiempos que se tienen pues para que puedan participar y expresarse la mayoría de alumnos, así como la preparación de la dinámica, se requieren más sesiones. Aunado a esto, los grupos llegan a ser de 50 alumnos y no todos participan.”

ESTRATEGIAS

- “Las exposiciones que preparan los alumnos, por lo general son mecánicas y en ocasiones memorísticas, sin haber comprensión de

lo que se dice, (aún cuando nosotros como docentes les decimos que así no debe ser y les indicamos cómo pueden organizarse y trabajar).”

- “No me da tiempo de trabajar muchas estrategias porque requiere mover bancas de diferente forma, dar instrucciones, organizar a los alumnos y al finalizar la clase dejar todo alineado como en un principio, ya que es un requerimiento en nuestra escuela.”
- “Trato de usar estrategias que me faciliten economizar en materiales y tiempos.”

MÉTODOS

De acuerdo a lo que mencionaron los docentes en función de su forma de trabajo podemos clasificar su práctica metodológica en la formación valoral de la siguiente manera:

1. *Enfoque prescriptivo-exhortativo*

- “Me es más fácil y rápido dar yo, como docente las conclusiones después de la lectura de una historia o cuento.”
- “Se indica y se invita a los alumnos a portarse de la manera que socialmente se considera la más adecuada y positiva.”
- “Utilizo mucho en mis clases de enseñanza de valores, ejemplos e historias que enfatizan conductas positivas que motiven a los alumnos a practicar esas conductas.”

INTERPRETACIÓN: En estas opiniones resalta el sentido *autoritario exhortativo* por parte del maestro, para que el alumno asuma una determinada conducta, consiguiéndose en algunos casos por imposición y no por convicción, lo cual lleva a una práctica temporal según convenga al educando.

En esta modalidad no se toman en cuenta las propias formas de pensar y sentir de los alumnos, por lo que muchas veces se obtienen actitudes contradictorias a lo que se pretende.

2. Enfoque clarificativo

-“En algunos temas y si nos da tiempo se organizan equipos o de manera grupal se expone un tema y se da la palabra para que expresen sus opiniones, puntos de vista, den ejemplos vistos por ellos o vivencias personales.”

-“Durante mis clases observo en mis alumnos cierta disciplina, pero cuando salgo, en los pasillos, el patio e inclusive en la calle, veo conductas distintas y escucho palabras altisonantes, lo cual me indica que en el salón se comportan bien por conveniencia para obtener una buena calificación e imagen ante mi, pero afuera se expresan realmente como son.”

INTERPRETACIÓN: En este caso se observa una doble conducta de los alumnos ya que dentro del aula, ante la presencia del docente conviene a sus intereses conducirse como si lo enseñado por el docente fuese asimilado y modificado algunas conductas; mientras que en la calle presentan otro tipo de comportamiento que les permite ser identificado y aceptado en los grupos de pares. Esto nos remite a pensar que en el aula las temáticas y los conceptos quedaron clarificados, de ahí su habilidad para comportarse de diferente manera en los dos espacios.

3. Enfoque reflexivo-dialógico

-“En algunos temas trato de que expongan situaciones vividas u observadas, se hace un análisis grupal, opinan, dan sus puntos de vista, intervengo lo menos posible en la emisión de juicios y me concreto a moderar la participación y al final sólo concluyo integrando sus ideas.”

-“Expongo algún problema o noticia y les pregunto qué piensan al respecto, cómo resolverían esa situación, qué harían si estuvieran en ese caso.”

-“Abordo un tema, dejo que los alumnos expongan sus puntos de vista y relaten sus experiencias al respecto, esto me da la pauta para trabajar en el nivel de desarrollo cognitivo, moral y ético en el que ellos se encuentran.”

INTERPRETACIÓN: En estas experiencias resalta la presencia del diálogo entre los integrantes del grupo, se percibe un ambiente de libertad para que los alumnos se expresen y tengan oportunidad de reflexionar e ir construyendo sus propios

juicios de valor, mientras que el docente se desempeña como moderador de las actividades y facilitador del aprendizaje.

4. Enfoque vivencial

-“Durante el desarrollo de mi clase trato constantemente de que la conducta de mis alumnos sea acorde con los valores y principios que se van enseñando; asimismo, se realizan ejercicios que refuercen esta práctica sobre los temas de cada clase, para ello llevo un sistema donde premio y sanciono sus conductas.”

INTERPRETACIÓN: De acuerdo a este enfoque, los alumnos, los docentes, la institución y los padres de familia, no han sido capaces de desarrollar las condiciones necesarias para que los adolescentes vivan plenamente los valores. Esto se hace evidente ante los esfuerzos que se realizan en el salón de clases para que se experimenten ciertos valores, aún motivándoles a través de distintas estrategias; sin embargo, sólo se limitan a los momentos de ejercicios didáctico en el aula, y afuera, en muchas ocasiones se siguen practicando conductas negativas o antivalores.

De los docentes a quienes se entrevistó, no todos poseen el conocimiento teórico de los métodos utilizados para la enseñanza de los valores, aunque hubo quien mencionó utilizar los dilemas morales de Kohlberg como ejercicios para identificar posturas ante ciertas situaciones. En general, se guían por el sentido común, así como por la forma en la que ellos aprendieron, y en gran medida se guían por las actividades sugeridas en el libro de texto, lo cual demuestra que las estrategias didácticas utilizadas para los contenidos axiológicos no siempre corresponden a los métodos de formación valoral. Sin embargo, al hacer un análisis de los argumentos se percibe una combinación de los métodos para la formación valoral ya expuestos en el capítulo tercero.

4.6. CONCLUSIONES GENERALES ACERCA DE LA NECESIDAD DE LA ASIGNATURA EXPRESADAS POR LOS ADOLESCENTES, ASÍ COMO EL IMPACTO INDIVIDUAL Y GRUPAL QUE PERCIBIERON

Es muy significativo no sólo para los docentes, sino también para las autoridades educativas, saber a través de este estudio, aplicado a los alumnos como protagonistas del programa de F. C. y E. de cuatro escuelas secundarias del Estado de México, que el 100% de ellos coincidieron en que la asignatura es *necesaria*, y más significativo resulta escuchar a través de sus voces que la asignatura ha ido cubriendo sus expectativas ya que una alta proporción de los entrevistados manifestó que se enseñan valores, les permitió conocerse a sí mismos de manera más profunda influyendo en el incremento de su autoestima. Aunque aún queda mucho por hacer para lograr los propósitos formativos.

Asimismo, es importante que los adolescentes cuenten con un espacio con libertad de expresión a fin de preguntar, resolver dudas, manifestar sus inquietudes, investigar con mayor profundidad aquellas temáticas que les inquietan y llaman su atención e interés como adolescentes.

Más motivante resulta su voz al expresar el impacto que generó la asignatura en sus actitudes no sólo hacia sí mismos, sino también hacia los demás, como hermanos, padres, compañeros, entre otros; contribuyendo a mejorar sus relaciones sociales, así como la toma de decisiones más responsables y maduras. Hablar de que un 90% de los adolescentes entrevistados experimentó este impacto a nivel personal resulta significativo. Sin embargo, es preocupante que un 14% de los entrevistados no haya percibido cambios a nivel grupal, y si a ello agregamos un 19% sin respuesta, ¿qué nos dice su silencio?, ¿acaso significa que no tenían ningún aspecto para comentar?, ¿significando el nulo impacto?, de ser así, esto se traduce probablemente a un 33%, pues sólo el 10% manifestó haber observado cambios parciales, es decir en sólo en algunos aspectos.

Deben subrayarse las diferencias de una escuela a otra, donde si bien, ningún ser humano es igual a otro, es pertinente revalorar los perfiles de los docentes que imparten las asignaturas; pues, a través del análisis de los argumentos de los entrevistados se evidencian situaciones que, si se toman en cuenta para su pertinente adecuación, se podrá incidir en mediano plazo en cambios conductuales significativos de nuestros adolescentes con miras a un proyecto de nación más civilizada, culta y humana.

En términos cuantitativos, fue mayor el impacto individual que el impacto grupal; es decir se incidió más en su formación ética que en su formación cívica, no obstante como comienzo del proceso, los resultados son positivos y alientan a seguir trabajando arduamente en la formación de nuestros adolescentes.

Respecto a los docentes quedan aún retos a vencer, pues hablar de que un 82% de los adolescentes expresó que sus profesores tienen una actitud abierta para escucharles con respeto, es alentador, pero aún nos falta seguir trabajando en esa apertura de criterio, paciencia, tolerancia, conocimiento y comprensión de los adolescentes. Esta situación se hace evidente al ver la diferencia tan significativa observada de una escuela a otra.

Al docente corresponde reflexionar acerca del 51% de los entrevistados que no contestó sobre el ejercicio responsable de autoridad para resolver conflictos por parte de sus maestros, por lo que surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Qué significa ese silencio? Mientras que sólo el 42% expresó que sí se hace ejercicio de autoridad por parte del docente, para resolver conflictos. Acaso, ¿Esto demuestra una actitud pasiva del docente? ¿Estando los docentes, retomando un modelo de comportamiento *laissez-faire, laissez passer*? ¿Es ésta la actitud más adecuada para contribuir en una buena formación de los adolescentes?

Las clases que impartimos en nuestra labor docente, fueron calificadas por el 86% de nuestros alumnos, como activas y entusiastas, esto refleja también que aún

quedan cosas por hacer en el salón de clases y en este rubro mucho tiene que ver la personalidad y el carácter del docente como motivador y líder.

Es importante que los estudiantes reconozcan como logro en la asignatura el desarrollo de su sentimiento de seguridad y capacidad para la toma de decisiones, aunque también falta más esfuerzos por realizar.

La evaluación refleja muchos aspectos inmersos en el proceso E-A, y aunque lo analizado en este rubro da la pauta para futuros estudios con mayor profundidad, aquí alcanzamos a valorar que al menos existe una diversidad de aspectos mediante los que el docente puede valorar los alcances y logros de sus alumnos. Así mismo, se hace indispensable hacer más explícito el análisis, la reflexión y el trabajo grupal para lograr procesos formativos efectivos.

CAPÍTULO 5

LAS COMUNIDADES COLABORATIVAS COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LOS ADOLESCENTES

De acuerdo al análisis realizado al pensamiento pedagógico y los valores que se han vivido en distintos momentos históricos y espacios geográficos, así como a los resultados obtenidos en el proceso de investigación de campo, es evidente la necesidad de la asignatura de Formación Cívica y Ética, como espacio de libre expresión para los y las adolescentes, a fin de que puedan manifestar sus inquietudes, dudas y expectativas, generándose así la posibilidad de contribuir en su proceso formativo que les conlleve a la toma de decisiones responsables no sólo en el ámbito académico, sino en todas las esferas de su vida.

Asimismo, resulta indiscutible el sentido de responsabilidad y de compromiso que adquiere el docente ante estas generaciones. Es por ello que para comprender la complejidad de los procesos educativos, se exponen a continuación los elementos mínimos involucrados en la cotidianidad de la escuela, mismos que requieren ser tratados y manejados con sentido ético, dinámico y un gran profesionalismo a fin de apoyar a las generaciones en procesos formativos.

Resulta insuficiente el trabajo áulico, como se pudo constatar en los resultados analizados en el capítulo anterior. Las necesidades de las nuevas generaciones demandan un trabajo más comprometido del magisterio de manera conjunta; por tanto de las escuelas como colectivos sociales. De este modo, podemos visualizar la posibilidad de construir comunidades colaborativas, cuyo trabajo armónico, apoyándonos en la transversalidad, el aprendizaje significativo, el estudio de experiencias y teorías pedagógicas, así como la propia experiencia y el compromiso ético de los docentes, directivos y todo ser humano involucrado en los centros educativos, podamos fructificar los esfuerzos individuales en producciones colectivas de mayor impacto en la formación de adolescentes.

Es decir, trascender en lo posible para involucrar a los distintos sectores sociales en la formación de las jóvenes generaciones, donde el acercamiento más inmediato serán padres de familia, posteriormente otros grupos comunitarios, hasta los de mayor magnitud, como la propia comunidad, los diversos grupos en

que participan los adolescentes, los medios masivos de comunicación, y la sociedad en general.

5.1 ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO FORMATIVO ESCOLAR

Para centrar la atención en las líneas propositivas, de formación cívica y ética de los adolescentes, es pertinente dirigir nuestra reflexión a los elementos fundamentales que tienen lugar en el espacio educativo cotidiano en que se desenvuelven los adolescentes y a partir de los cuales desarrollamos las propuestas.

De acuerdo al análisis de la asignatura aparecen en escena dichos elementos, los cuales podemos clasificarlos como sujetos, objetos y procesos, todos, como posibles unidades de análisis. (Dependiendo su selección del objeto de estudio que se pretenda abordar). De este modo tenemos los siguientes:

1. *El alumno.* Sujeto que se constituye como elemento central donde confluyen todos los esfuerzos: de sí mismos, de docentes, padres de familia, y la escuela como institución; todo ello, con el propósito de contribuir en su formación integral, desarrollando habilidades, actitudes, conocimientos y valores, que lo conviertan en un ser humano comprometido consigo mismo, su entorno y su sociedad.
2. *El docente.* Sujeto clave en el ámbito escolar, quien con un perfil idóneo puede contar con los elementos indispensables para no sólo concretar las intenciones del programa a través del manejo adecuado del enfoque, de los contenidos temáticos, estrategias y pautas pedagógicas y evaluación pertinente, sino contar con el criterio, capacidad crítica y sentido humano necesarios para

mediar en la formación de los alumnos de manera óptima en función de las necesidades y exigencias del entorno social, económico, cultural y político.

3. *El programa de formación cívica y ética.* Conjunto de contenidos que opera el docente, como medio instrumental y da pauta a la mediación social que genere procesos formativos fundamentados en la praxis social, dando lugar a la formación de profesor y alumnos mediante la dinámica pedagógica activa, democrática y de desarrollo que se construye colectiva y colaborativamente.
4. *Estrategias didácticas.* Herramientas que permiten desarrollar procesos importantes para poder dinamizar y generar atracción a sus usuarios, con la finalidad de propiciar resultados más eficientes en las actividades académicas, tecnológicas, artísticas, deportivas, científicas y literarias, entre otras, que puedan contribuir a la formación integral de las personas.
5. *Escuela.* Institución en la que se llevan a cabo procesos educativos mediados, y cuya organización deberá redefinirse de acuerdo a los requerimientos democráticos, éticos y cívicos que la hagan una entidad funcional y eminentemente formativa. Su definición particular depende de las características específicas que posea en función de las dinámicas que en ella tienen lugar, y de las cuales, depende el impacto formativo que puedan tener los sujetos que en ella se desenvuelven.
6. *Los padres de familia.* Sujetos quienes poseen de antemano serias responsabilidades para con sus hijos, cuya colaboración y disposición al trabajo colaborativo con los docentes y otros miembros dependerá el impacto formativo que pueda generarse en los adolescentes. Ello, a fin de ir recuperando su papel protagónico en la familia y su liderazgo en la formación de sus hijos.

7. Vistos estos elementos en forma esquemática, quedarían de la siguiente manera:



Sin embargo, antes de centrar nuestra atención en cada uno de los elementos enunciados, se hace indispensable definir qué es la formación, pues como lo muestra el esquema, si bien, es el alumno en quien confluyen las acciones de los demás elementos, todos se incluyen en el proceso de formación como mediadores.

5.2. LA FORMACIÓN DE LOS ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La palabra formación proviene del latín *formatio*, que significa *acción y efecto de formar*, "la formación del hombre se considera el fin de la educación; que R. Nassif define como la: *formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación).*"¹

La formación del adolescente ha de dirigirse al desarrollo de todas sus facultades, no sólo de manera teórica sino ejercitándose en la cotidianeidad.

¹ *Ibidem.*

Sintéticamente, destacan dos paradigmas: a) el tradicional, que toma a la filosofía como sinónimo de educación; b) el ambientalista o interaccionista, que entiende la formación como el resultado de todas las influencias que “con-forman” al hombre.

La educación se refiere exclusivamente a las influencias intencionales. “La filosofía intelectual alude a la adquisición de hábitos, destrezas y técnicas de actuación que, unidas a los conocimientos aportados por la instrucción, conducen a la educación intelectual.”²

Por otra parte, se encontró que:

...la formación es la superación de los momentos (de cultivo, socialización y enculturación) porque lleva el signo de la negatividad, surge del interés, del presente con necesidades, de la insatisfacción, del deseo. La formación es la eticidad absoluta porque es la realización de la libertad que, como diría Marx, sólo puede florecer tomando como base el reino de la necesidad.”³

La autora de esta cita, define el cultivo como un proceso que favorece el desarrollo intelectual y moral del educando, la socialización tiene la función de incorporar al sujeto a las instituciones e integraciones sociales a fin de asumir e internalizar la normatividad social, hasta legitimarla e identificarse con ello; y la culturación es definida como la apropiación de la cultura por parte del sujeto, permitiéndole ésta adquirir competencias para satisfacer sus necesidades. En consecuencia, “la formación contiene y supera estos procesos en la medida en la que prepara al particular para participar mediante su praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto.”⁴

Vista de este modo, la formación implica valorar el espacio familiar, escolar y todos aquellos en que el niño se desenvuelve y convive con otros, aprende de sí

² *Ibidem.*

³ María Teresa Yurén Camarena. **Formación, horizonte al quehacer académico.** UPN. México, 1999. P. 33.

⁴ *Ibidem.* P. 31.

mismo y de los demás; asimila conductas y actitudes haciendo los cambios que considera pertinentes en función de sus propios intereses y necesidades hasta hacerlos suyos como parte de su forma de ser, de su personalidad. Dicho proceso se da de manera constante y continua, durante el trayecto de la vida, de tal forma que el sujeto siempre está en constante formación, en cada etapa de la vida, ésta adquiere diferentes matices y se da en distintos ámbitos.

Sin embargo, para que la formación de sujetos sea lo más adecuada posible, pertinente y le genere satisfacción, se hace necesario que el sujeto desarrolle una claridad de pensamiento; ello implica pensar y cuestionar lo que nos rodea, preocupa o interesa, también se le conoce como *filosofar*, el propósito es dar respuestas a dichos cuestionamientos, permitiendo así resolver necesidades. Pues filosofar no es sólo cuestionar y responder a dichas cuestiones en el pensamiento o la palabra, implica resolver problemas, generar las soluciones, dando por consecuencia una reforma o cambio en la vida; es decir, se concreta en la praxis transformadora de su entorno.

Por tanto, la asignatura de Formación Cívica y Ética tiene entre sus propósitos contribuir en la formación de los alumnos, haciéndose indispensable enseñarles a filosofar, lo cual implica dos planos: a) reformar el pensamiento, y b) reformar la vida.

El primer plano, implica “poner al estudiante en el camino de pensar” dándose “un esfuerzo del docente orientado a favorecer el despertar de la razón, la crítica racional a la razón misma que requiere del ejercicio de precisar conceptos, de aportar y demandar razones para fundamentar creencias y de afinar la capacidad inquisitiva.”⁵

Consecuentemente se pasa al segundo plano, cuando se logra estimular la acción reflexiva que lleva al estudiante a optar de manera libre, consciente e informada por la vida que considere preferible por encima de cualquier otra, y que servirá de criterio

⁵ *Ibidem.* P. 37.

para orientar sus acciones, modificar sus actitudes y, participar en la reforma a la comunidad.⁶

Por tanto, enseñar a filosofar, “es poner al estudiante...en situación de hacer lectura interesada del mundo, teniendo conciencia de que existen muchas formas de hacer tal lectura y que enseñar a filosofar implica el reconocimiento de la diversidad y la necesaria toma de posición.”⁷ En la misma obra, la autora menciona a Sánchez Vázquez, quien dice que “no existe una filosofía, sino una pluralidad de filosofías, cada una de las cuales, además de su contenido teórico, tiene un contenido ideológico.” En síntesis, todos estos procesos hacen necesaria la enseñanza de la argumentación sustento de opiniones y juicios; para posteriormente asumir acciones conscientes, sólo así se estarán formando valores.

5.3. LA EDUCACIÓN INTEGRAL: COMPROMISO DE MAESTROS, PADRES, MADRES DE FAMILIA Y ALUMNOS

Hablar de educación integral nos remite a definir qué entendemos por *educación integral* y valorar si estamos hablando de lo mismo. Si partimos del calificativo integral, el diccionario común expresa que es “relativo a lo que engloba todas las partes o aspectos de algo. –y agrega como ejemplo que- El desarrollo integral de una persona, incluye alimentación, salud, trabajo, aprendizaje, ejercicio, diversión y descanso. Sinónimo de entero.”⁸

Si valoramos que el término educación, se empleaba desde principios del siglo XII para designar “la acción de crianza, entendida como la ayuda que prestaban los adultos a los seres en desarrollo.” Donde el concepto tendría dos sentidos: crianza espiritual y crianza de cuerpo, pues etimológicamente la palabra educación es de origen latino y posee dos significados: uno fonético y otro semántico: *educare*, que

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*. P. 39.

⁸ Larousse. **Diccionario educativo esencial**. Larousse. México. 2000. P. 364.

significa criar, nutrir y alimentar; mientras que *ex-ducere* significa hacer salir, extraer, dar a luz desde dentro hacia fuera. Por lo tanto la raíz *educare* es la fuerza o influencia externa, el hombre es formado; mientras que *ex-ducere* implica un desarrollo interno: el hombre se forma.

Todo acto educativo tiene lugar cuando se dan ambas acciones (*educare* y *ex-ducere*). Pues si el alumno sólo recibe información y no se produce en él la acción transformadora y constructora que permita fluir hacia fuera los posibles constructos propios; entonces, sólo hablamos de cabezas bien llenas pero no bien formadas o educadas. Pues ya Gregorio Kaminsky expresaba que el hombre se forma a sí mismo por efecto y acción de las diversas agencias educativas a través de la mediación, así como por la lectura de la realidad, sus hechos, las experiencias e historias de vida, las circunstancias y el propio proceso de socialización, en un tiempo, en un lugar y en cada espacio de nuestra existencia.

Hablar entonces de educación integral, hace referencia a un proceso de carácter integrador, puesto que ha de formarse en el ser humano: el intelecto, la razón, el espíritu, el cuerpo y todas aquellas esferas que conforman su todo, y más aún, no sólo lo que corresponde al sujeto mismo, sino generar su posibilidad de trascendencia hacia su entorno; pues el ser humano es por naturaleza un ser social y político, y por ende sus actos deben impactar en la conservación y/o transformación inteligente de su entorno tanto social como natural.

La educación vista así, se convierte en un medio para la formación humana, entendiendo a esta última como un proceso más amplio e inacabado que experimenta todo sujeto, por lo tanto la educación para ser integral deberá atender y considerar a las diversas dimensiones del ser humano a fin de que desarrolle todas sus facultades para la adquisición, el acrecentamiento y el desarrollo de la cultura.

Si bien, en el discurso oficial, a través del Artículo 3º constitucional se establece entre otras cosas que “La educación que imparta el Estado *tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano* y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”⁹

Lo anterior, subraya la integralidad de la educación para la formación de los individuos además del fomento de una educación cívica acompañada de valores mínimos indispensables.

Para Hugo Zemelman la *formación*:

...plantea la tarea de desarrollar en cada individuo la capacidad para instalarse en los procesos históricos, de manera de poder reconocer desde éstos diferentes opciones de construcción social y personal; en otras palabras, la formación cumple la función de permitir enriquecer la vida como posibilidades de despliegue, a partir de comprender las circunstancias sociales, económicas y culturales que caracterizan al contexto, de manera de reconocer en cada una de éstas, no sólo limitaciones sino también posibilidades. Pero además comprendiendo que el contexto es dinámico, por lo que es correcto hablar de los sucesivos contextos por los que puede transcurrir el individuo a lo largo de su tiempo de vida.¹⁰

De este modo, la educación juega un papel importante en las dinámicas sociales y culturales, ya que puede “fortalecer o inhibir la capacidad de los hombres para transformarse en protagonistas de su propia vida.”¹¹ Pues, formar implica necesariamente construir conocimiento que sirva para conformar una conciencia activa, donde los actos del sujeto sean previamente pensados, reflexionados, sometidos a la *crítica*,¹² y no sólo acciones espontáneas, instrumentales o

⁹ **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ediciones con reformas y Adiciones.** Ediciones Andrade. México. 1999. P. 9.

¹⁰ Hugo Zemelman. **El papel de la educación en las actuales circunstancias de México y América Latina: desafíos éticos y teóricos.** Documento elaborado en el marco del Diplomado organizado por el Departamento de Actualización, Dirección de Educación Superior, de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. 2005.

¹¹ *Ibidem.*

¹² Entiéndase por *crítica*, según Kant: el conocimiento de algo; según Marx: sentido de desenmascaramiento. La crítica implica la noción de distanciamiento para establecer su libre juicio crítico sobre él. Al respecto Marx dice: “La crítica no se presenta ya como un fin en sí, sino como

mecánicas. Por ende, el papel del docente en la escuela posee una gran responsabilidad en la mediación de los procesos formativos de su alumnado, pues tiene frente a él una heterogeneidad de personas con sus propias *subjetividades*,¹³ experiencias e historias de vida, y la posibilidad de que cada persona construya sus propios proyectos de vida, es decir, con posibilidades de *potenciación*,¹⁴ vinculado con la realidad y sus circunstancias, influyendo en su transformación desde su condición socio-histórica.

Lo anterior nos remite a valorar la forma en que miramos la realidad, al respecto Zemelman expresa que *aprender a mirar la realidad* antes de volcarse a su explicación, "... significa privilegiar la capacidad de pensar para saber ubicarse en un contexto, sin limitarse a lo que está ya definido como susceptible de organizar en contenidos teóricos."¹⁵

No obstante, pensar esa *realidad*¹⁶ implica identificar sus elementos, las relaciones entre éstos, en sus distintos planos, momentos y espacios, además de los condicionamientos teóricos, ideológicos y experienciales que tienen lugar en el proceso de análisis pues pueden generar sesgos en su conocimiento o conceptualización; de ahí que se requiere de una *lectura articulada*, y que a su vez, constituye lo que el autor analizado llama el *núcleo del modo de observación o diagnóstico*, delimitando los observables, con una concepción de la realidad

un medio, su labor esencial es la denuncia. La crítica conduce a la praxis. La crítica es el supuesto de toda praxis de transformación.

¹³ Se entiende a la *subjetividad* como la construcción interna que hace cada sujeto en su pensamiento, al reflejar en el su realidad, con un sentido y un significado específico, donde estos elementos se estructuran constituyendo un sistema de símbolos con un dinamismo que se mueve en función de su ser psicológico y antropológico que se desarrollan en un tiempo y espacio del sujeto. Es por ello que se puede decir que el sujeto se va formando a través de esas condiciones y circunstancias socio históricas y culturales en las que se mueve. No obstante, cabe señalar que la subjetividad se caracteriza por la reflexión, pues no es un simple pensamiento como reflejo de la realidad, sino que implica un nivel de mayor profundidad.

¹⁴ Entiéndase por *potenciación* el asumir que la relación con la realidad histórico-política genera cierto grado de viabilidad de las opciones para los diferentes sujetos a fin de transformar esa realidad potencial en realidad material, y todo ello mediante proyectos.

¹⁵ Zemelman Hugo. **Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría**. COLMEX. México. P. 276.

¹⁶ Conceptualizar la realidad en un diagnóstico, nos remite a considerar tres elementos: el movimiento, la articulación de procesos y la direccionalidad.

como *totalidad*¹⁷ dinámica en la que todo es heterogéneo y complejo, por tanto el presente se constituye sólo en un segmento de la realidad.

El autor menciona algunos criterios necesarios para realizar un análisis del presente:

1. Reconocer las opciones viables.
2. Determinar el contexto de los observables empíricos.
3. Identificar conceptos ordenadores que asuman la función de ser instrumentos de diagnóstico para delimitar las áreas de la realidad y sus relaciones. El propósito, establecer bases sólidas de teorización, mas no aplicar una teoría en particular.
4. Distinguir los observables en escalas de tiempo y espacio y posibilitar la diferenciación de macro y microespacios y sus relaciones en espacio y tiempo de los procesos estructurales y las prácticas de los sujetos.
5. La realidad debe ser problematizada, contextualizar la experiencia acumulada, reformulando y redefiniendo políticas e identificando su relación con otros problemas y/o necesidades.¹⁸
6. Por tanto es la *reflexión* un mecanismo del pensamiento que permite hacer una recuperación crítica del pensamiento; a su vez, esta recuperación crítica implica tomar distancia entre el sujeto que observa, analiza y critica, con respecto al objeto de estudio, ello, mediante la problematización que facilita la búsqueda y encuentro de respuestas en los procesos mentales del sujetos mediante el ir y venir, preguntando siempre para “hacer ver” y no preguntar para encontrar, dando de este modo, apertura al sujeto para lo nuevo, y contribuyendo así a su formación en sus diversos espacios de vida social y cultural.

¹⁷ Para conceptualizar la categoría de totalidad, Zemelman recupera la postura de Kosik, para quien “el todo está en conexión con todo y que el todo es más que las partes”, asimismo, agrega que es la “ estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos”; lo cual implica que la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. De este modo, la totalidad se convierte en una exigencia epistemológica del razonamiento analítico. Zemelman. *Uso crítico de la teoría*. COLMEX. Pág. 18.

¹⁸ Hugo Zemelman. **Conocimiento y sujetos sociales**. COLMEX. México. P.p. 15-22.

5.4. LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE ANTE LA FORMACIÓN DE LOS ADOLESCENTES: UN DESAFÍO ÉTICO

En los últimos años se ha ido observando un vertiginoso cambio en las actitudes, comportamientos, formas de aprendizaje, expectativas y formas de vivir por parte de los adolescentes. La tecnología cuyo desarrollo atrae rápidamente su atención y los atrapa en sus redes, que en muchas de las veces les transmite nociones culturales diversificadas propiciando cambios en su propia identidad, influyendo de sobremanera en su formación, en ocasiones positiva y en otras negativa.

Para los profesores, los medios de comunicación y la tecnología con la que conviven los jóvenes se vuelven un apoyo o un competidor y/o adversario ante los fines de la escuela y concretamente las acciones del docente, perdiendo terreno el docente en la lucha educativa. El desafío, remite al docente a la necesidad de dar una lectura diferente a la realidad, vista no desde su propio punto de vista, sino tratando de ver a partir de la lectura que hacen los adolescentes de su realidad circundante.

Sin embargo; los docentes no pueden actuar desprovistos de una ideología, entendida ésta como “ una movilización de sentidos cuyos efectos pueden verse en la manera en que los individuos van clasificándose a través de las contradicciones y complejidades de la vida de cada día”¹⁹; es decir, la ideología no es algo impuesto, sino “una forma de experiencia perteneciente al orden de lo vivencial, que se deja traslucir por medio de imágenes, gestos y expresiones lingüísticas, relacionados no sólo con cómo y qué se piensa, sino también con cómo y qué se siente y desea.”²⁰ Por tanto, se aglutinan muchas cuestiones: ¿Cómo viven nuestros jóvenes? ¿Qué reflejan a través de su imagen, gestos y expresiones lingüísticas?, ¿Qué piensan?, ¿Qué sienten?, ¿Qué desean?, ¿Cómo perciben su realidad?, ¿Cuáles son sus expectativas?, ¿Hasta dónde los

¹⁹ Giroux, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Ediciones Paidós. México, 1990. Pág. 118.

²⁰ *Ibíd.*

conocemos realmente?, ¿Nuestra *convivencia* cotidiana con esa juventud es profunda o superficial?, ¿En qué nivel de tolerancia estamos durante nuestros encuentros con ellos y ellas?, ¿Tenemos la capacidad de *comunicarnos* con nuestros alumnos y alumnas? Estas y muchas otras preguntas saltan a nuestra conciencia a manera de reflexión, misma que nos deberá remitir a acciones concretas y comprometidas.

Así, el docente con su propia ideología se enfrenta en la escena en que tiene lugar el encuentro pedagógico entre él y el estudiante; dicho encuentro debiese ser liberador; para ello, por un lado el docente necesita descubrir cómo construyen los estudiantes el significado de sus acciones, conocimientos y emociones a través de sus propias experiencias, debiendo comprender su posibilidad de transformar, es por ello que los conocimientos y las acciones en el aula deben ser relevantes, es decir que encuentren eco en sus experiencias vividas cotidianamente, donde además, tengan una participación verdaderamente democrática asumiendo su voz y voto para la toma de decisiones diversas, desde aquellas que los involucran a sí mismos hasta las que trascienden en el bienestar de los demás.

Para que el conocimiento y experiencias sean emancipadores, el docente necesita ayudar en la capacitación de sus estudiantes “para desarrollar una imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su autoformación, en la formación de otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida en general.”²¹

Henry Giroux señala que los profesores como intelectuales transformativos deben tomar en serio la primacía de la ética y la política en su compromiso crítico con los estudiantes, las autoridades y la comunidad correspondiente.

²¹ *Ibíd.* P. 19.

Giroux, hace un planteamiento claro al definir a las escuelas como instituciones de la modernidad donde el posmodernismo ya está presente, por tanto califica a la juventud como *fronteriza*.²² Ante este escenario el reto es mayor, pues el compromiso del docente es constituirse él y al estudiante como sujetos de un proyecto democrático emancipador multirracial y multicultural, donde los docentes desarrollen la capacidad de comprender desde el surgimiento de la nueva generación de jóvenes en condiciones económicas y culturales posmodernas, a fin de poder construir acciones educativas que les permitan constituirse como sujetos de su propia historia. Esto a su vez, remite a reexaminar la misión de las escuelas.

Por lo anterior, se considera que el profesor debe ser un agente activo y crítico ante el fenómeno educativo, su práctica profesional debe generar transformaciones a partir de él mismo como sujeto creativo. Su praxis debe conducirla a un proceso de constante autoformación y transformación de su entorno más inmediato hasta el más amplio posible.

Para ello se requiere de elementos intelectuales que le permitan adquirir el conocimiento necesario y la capacidad para interpretar las situaciones simples y complejas de su entorno. Es aquí, donde existe un estrecho vínculo entre teoría y práctica que permiten trascender a un plano de construcción del conocimiento, análisis, reflexión y praxis transformadora.

Es precisamente, en este sentido, que la investigación se convierte en una herramienta valiosa para el docente a fin de poder llevar a cabo su labor, ya no sólo en el ámbito áulico, sino institucional y comunitario, nivel este último que tiene gran influencia en el educando y explica en gran parte su razón de ser.

²² Henry Giroux. "Educación posmoderna y generación juvenil". En: Nueva sociedad, No 146, Caracas, Venezuela. Edit. Texto. 1996. P.p. 148-167.

Lo anterior implica que la actuación del docente, no se limita sólo al aula; como trabajador de la institución educativa, y ésta como parte integrante de la comunidad, automáticamente se convierte también en parte de ella; por lo que debe conocerla cada vez más con mayor profundidad, pues mientras más compenetrado esté con el medio social y natural que lo rodea, mayor posibilidad tendrá de integrar en su proyecto educativo los valores, la cultura, la lengua y las tradiciones que caracterizan al lugar e influyen en sus educandos; dándole la posibilidad de discernir, con mayor claridad los elementos significativos para sus alumnos y que puedan reportarles mayores alcances en el proceso educativo.

Asimismo, podrá percatarse de los recursos de diversa índole con que cuenta la comunidad y consecuentemente, hacer uso de ellos para enriquecer su proyecto educativo.

Otros conceptos que del docente se tienen, y resulta interesante analizar, son las de autores como Susana García Salord, Juan Luis Hidalgo Guzmán, y Lawrence Stenhouse y Henry Giroux.

Para *Susana García Salord*, el docente es: "...un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual, cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura."²³

Dicha concepción lleva a reconsiderar al docente como sujeto, como persona, que interiormente se conjuga un cúmulo de motivaciones, expectativas, problemáticas, responsabilidades, entre otros. Estos elementos influyen en su conducta cotidiana como actor del proceso educativo y mediador en la formación de sus alumnos.

²³ En: Francisco Martínez Rodríguez, et. al. "*Evaluación del aprendizaje*". Cuaderno No. 8 Estados de conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. 1993. P. 7.

Juan Luis Hidalgo Guzmán, argumenta que, es precisamente al profesor a quien corresponde propiciar la construcción de conocimientos, para lo cual, requiere de “conocer y manejar las estructuras del conocimiento, conocer la lógica de las relaciones conceptuales, poseer, pues, el saber especializado.”²⁴

Considerar también que un maestro que sabe su disciplina, no es una condición perenne, ya que los avances de la ciencia y la tecnología a pasos agigantados, abren la posibilidad y sobre todo la necesidad de actualización, de tal manera que con el paso del tiempo su práctica no sea desfasada u obsoleta.

Otro elemento con el que debe contar el profesor consiste en saber enseñar, para ello debe tener una sólida formación pedagógica, la cuál le permitirá:

...comprender a los alumnos, no como sujetos abstractos, si no como personas que viven en condiciones sociales concretas, no siempre favorables para su formación escolar, que tienen problemas y limitaciones familiares de orden económico y culturales mismas que explican su marginación y su exclusión del sistema escolarizado. El saber pedagógico del docente no es, por lo tanto, un conjunto de actitudes y estrategias que le posibilitan comunicarse con los alumnos, efectivamente a partir de una realidad social, reconocer y aceptar sus valores culturales y saberes prácticos, y aproximarlos a las explicaciones científicas y a las actitudes heurísticas y analíticas... no se vale que el maestro sepa o se niegue en su saber. Por el contrario, el maestro debe advertir las fallas y lagunas de su preparación especializada para superarlas.²⁵

De acuerdo a estas características estaríamos hablando de que el docente debe convertirse en investigador de su propia práctica. En este sentido se considera pertinente la aportación de Laurence Stenhouse,²⁶ quien considera al profesor como un artista que cada vez requiere mejorar su arte de enseñar, donde el currículo se convierte en el eje que guía la investigación, ya que cada aula se convierte en un laboratorio y cada profesor en un miembro de la comunidad científica.

²⁴ Juan Luis Hidalgo Guzmán. “*Educación de calidad, una reflexión sobre el trabajo docente*”. En *Revista Cero en conducta*. México, 1992. P.p. 18-27.

²⁵ *Ibíd.*

²⁶ Laurence Stenhouse. **La investigación como base de la enseñanza**. Morata. Madrid, 1993. P. 15.

Por tanto, la calidad de la enseñanza depende de la capacidad del profesor para adoptar “una actitud investigadora”. Entendiendo por ésta: “...una disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica.”²⁷

Asimismo, Stenhouse cita a Hoyle, quien presentó un trabajo en un Simposium sobre creatividad en la escuela, celebrado en Estoril, Portugal en 1972, mismo que no fue publicado.

En dicha ponencia describe algunas características del profesor, quien no sólo debe concretarse a las características del “*profesional restringido*”, sino trascender a las de “*profesional amplio*”. El *profesional restringido* para dicho autor poseería las siguientes características hipotéticas:

- Un elevado nivel de competencia en el aula.
- Está centrado en el niño (o bien, a veces, en la materia).
- Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar niños.
- Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos.
- Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y realización de sus alumnos.
- Asiste a cursillos de índole práctico.²⁸

Mientras que las características del “*profesional amplio*” además de las anteriores incluyen a las siguientes:

- Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad.
- Participa en una serie amplia de actividades p. ej.: paneles sobre temas, centros de profesorado, conferencias, etc.
- Se preocupa por unir la teoría y la práctica.
- Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículo y algún modo de evaluación.²⁹

Como puede apreciarse en las citas anteriores, el compromiso del docente no debe limitarse a un buen desempeño áulico, sino que debe trascender al plano social, superando su acción operativa a una praxis de constante confrontación

²⁷ *Ibidem.* P. 21

²⁸ *Ibidem.* P. 135.

²⁹ *Ibidem.*

teórica-práctica que le conduzca a una renovación constante de él mismo, su praxis y la transformación de su entorno.

Por su parte Henry Giroux considera a los profesores como “intelectuales”, mas no en el sentido que tradicionalmente se le ha dado al término en su uso, al considerar “intelectuales” a un grupo elitista, excéntrico, donde se da la manipulación de ideas. El significado que el autor confiere al término consiste en concebir, en este caso a los profesores como intelectuales transformativos que deben comprometerse en tareas como: “la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de las escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos y el formato de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social.”³⁰

En síntesis, se puede decir que el docente debe ser un profesional en su labor diaria, donde el autoanálisis y la autocrítica conduzcan al desarrollo sistemático y renovación constante de su actuación en coparticipación del alumnado, en una relación horizontal de continua retroalimentación, donde el aula se convierta en un escenario activo y democrático y la investigación una fuente rica de elementos para su formación y transformación constante, tanto de sí mismo como de los estudiantes; y el entorno un espacio cultural expuesto al constante análisis, cuya comprensión permitan a su vez entender los procesos áulicos y sobre todo mantener una adecuada y objetiva vinculación entre el aula y su contexto, respondiendo en forma mutua a sus necesidades y expectativas.

³⁰ Henry Giroux. **Los profesores como intelectuales**. Edit. Paidós. Barcelona. 1990. P. 26.

5.4.1. El docente de la asignatura de Formación Cívica y Ética

Si bien, es cierto que todo docente debe poseer un perfil específico para el nivel de secundaria, más en particular para cada asignatura, y en especial para la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Elementos mínimos indispensables en el docente:

- 1- Ética profesional
- 2- Dominio de conocimientos especializados en la materia y pedagógico-didácticos
- 3- Conocimiento y manejo del programa
- 4- Habilidades pedagógicas y didácticas
- 5- Conocimiento del adolescente
- 6- Iniciativa y creatividad
- 7- Sentido crítico
- 8- Capacidad de comprensión
- 9- Actitudes y comportamiento que reflejen los valores como tolerancia, responsabilidad, respeto, afectividad, entre otras
- 10- Congruencia entre lo que se piensa, dice y hace.

Actitudes del maestro:

1. Actitud de búsqueda del conocimiento
 - a) Saber a dónde vamos, para qué, para dónde y para quién
 - b) Saber a quiénes estamos orientando (conocerlos, cómo son, cómo viven, cuáles son sus intereses, etc.)
 - c) Saber que estamos al servicio de las personas y de la sociedad
2. Actitud de confianza, creer en las propias posibilidades
3. Actitud de respeto
4. Actitud de acogida (receptivo)
5. Actitud de promoción permanente con sentido prospectivo
6. Actitud de apertura
7. Actitud de compromiso social y político

El maestro también es una persona

1. Es un ser llamado a superarse
2. Tiene la capacidad de pensar
3. Tiene la capacidad de expresarse
4. Tiene la posibilidad de optar (libertad)
5. Tiene la capacidad de responder desde sí mismo
6. Tiene la capacidad de seguir creando
7. Tiene la capacidad de actuar personalmente
8. Tiene la capacidad de comunicarse
9. Es un ser trascendente

A lo largo de la historia siempre ha habido interés por ir delineando el perfil ideal del profesor, surgiendo ideas como las de los pensadores que a continuación se citan y que permiten la reflexión.

Un maestro, no debe imaginarse que puede prepararse para su vocación simplemente adquiriendo conocimientos y cultura. Por encima de todo lo demás debe cultivar dentro de sí mismo una actitud adecuada en el orden moral. De manera especial debe limpiar su alma de esos dos pecados mortales a los que siempre están propensos los maestros: *el orgullo y la ira*.³¹

María Montessori

Aquí se resalta la importancia de la enseñanza con el ejemplo, pues éste refleja el aspecto moral del docente. De ahí que la formación cívica y ética no constituye un cúmulo de conceptos y teorías, sino vivencias significativas que permitan a los aprendices ir analizando, reflexionando, cuestionándose a sí mismos y a los demás y construir juicios de valor y tomar decisiones bien pensadas para actuar.

*Quien llega al aula sin el temor de una responsabilidad con las almas jóvenes, debería quedarse en casa, así como el que acarrea consigo su fanatismo que contamina la atmósfera del aula que debe ser laboratorio de todas las ideas.*³²

Fedro Guillén

³¹ José Luis Figueroa Hernández. **Ética formativa**. UNAM. México. 1991. pág. 104. Tomado de: Standing, E. M. *La revolución Montessori en la educación*. Ed. Siglo XXI, cuarta edición. México, 1976.

³² José Luis Figueroa Hernández. **Ética formativa**. UNAM. México. 1991. pág. 104. Tomado de: Guillén Fedro. **Herzog/Fabela/Vasconcelos**. UNAM. México, 1980.

El sentido de responsabilidad del docente como mediador en los procesos formativos debe asumirse con plena conciencia, pues interactuamos con seres humanos más no con materia prima inerte.

*Los buenos profesores no se improvisan, y los malos no se vuelven buenos de la noche a la mañana. El que profesa una materia debe ser un estudioso infatigable; el que se detiene, se oxida y se convierte a la postre en un mentor mediocre.*³³

Eduardo García Maines

La formación de los sujetos es un proceso continuo, inacabado, por tanto la del propio docente el su rol, también representa un compromiso de actualización permanente.

*El profesor ideal es un individuo que quiere mucho a los individuos de la edad que tienen sus alumnos, que tenga la necesidad de escuchar sus necesidades emocionales; que fuera justo e imparcial y solamente después de todo esto, se le pediría que fuera elocuente y bien preparado.*³⁴

Carlos E. Biro

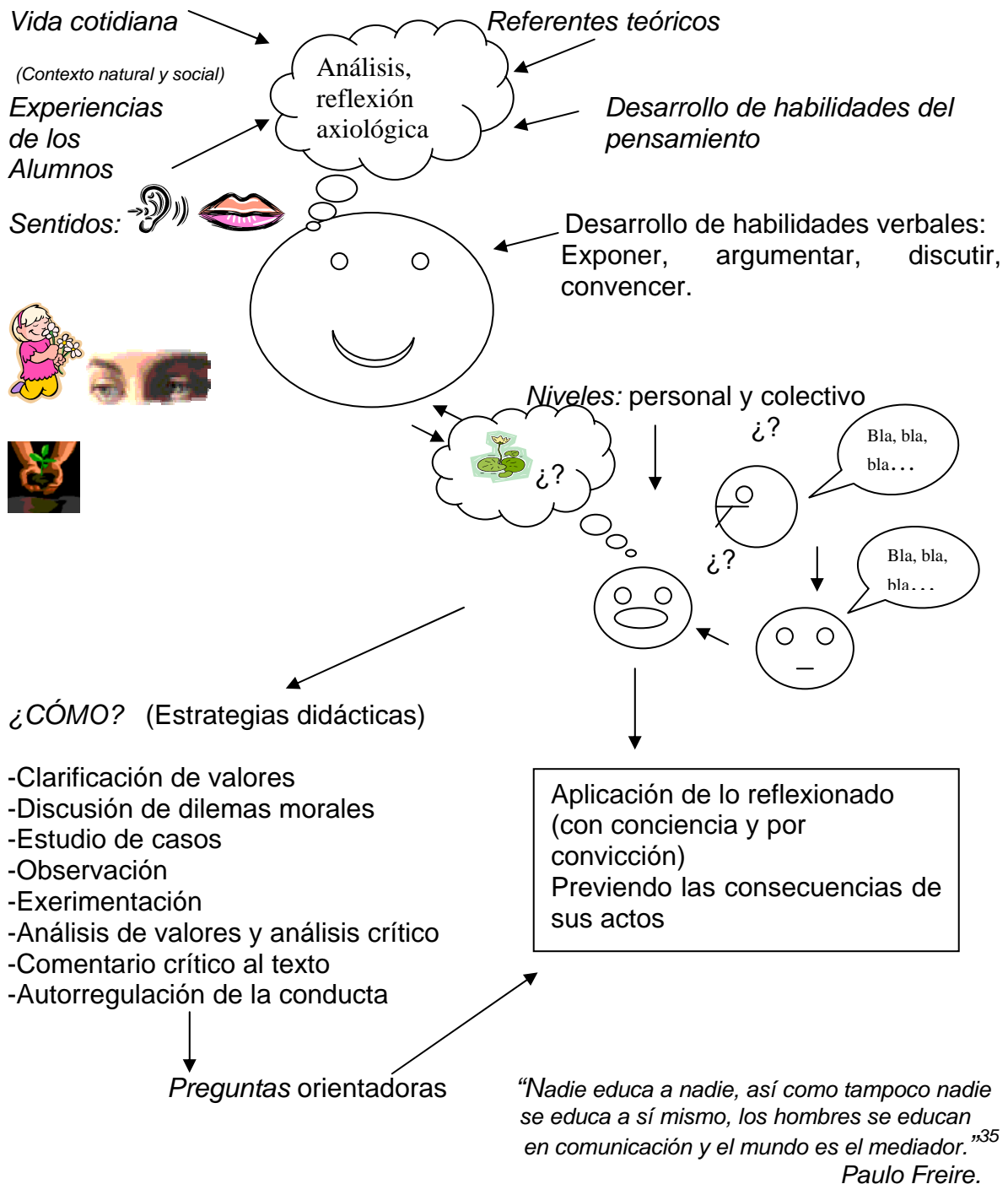
Ante todo una característica del ser humano es la afectividad, pues toda labor que se realiza con alegría y amor, fructifica.

Si esquematizamos el proceso que se sigue en la dinámica del proceso formativo tendríamos lo siguiente:

³³ *Ibíd.* Pág. 103.

³⁴ *Ibíd.* Tomado de: Biro, Carlos. **Santiago, un cuento pedagógico**. Diógenes. México. 1983.

PROCESO FORMATIVO



³⁵ Paulo Freire. *La Educación como práctica de la libertad*. S. XXI. México, 1999.

5.4.2. Consideraciones éticas en el docente

El docente como actor social, a través de su comportamiento cotidiano, demuestra valores diversos, es importante tener en cuenta el hecho de:

...poseer un comportamiento digno, responsable, honorable, trascendente y comprometido. Educar representa por sí solo un acto de moralidad, es decir, se debe trabajar en beneficio de los educandos así como a favor de su libertad y desarrollo integral, independientemente de los intereses y creencias personales. Por lo tanto, el docente debe actuar con una ética impecable.

La misión del docente consiste en convocar a sus educandos hacia un proyecto de incidencia social a través de un liderazgo colaborativo que incorpore las iniciativas y necesidades de los propios educandos, en beneficio tanto de ellos como de su comunidad. El docente debe realizar su trabajo respetando en todo momento el valor y la dignidad inherente a cada ser humano. Todos los actos que realice el docente deberán manifestar su compromiso con la incorporación de los individuos al movimiento social y a la producción de la cultura universal.³⁶

En el *Código Ético del Docente* que se cita, se toma en cuenta el valor que posee cada persona y su entorno social, los principios que tienen lugar en las relaciones humanas, con los educandos, los colegas, las instituciones y la comunidad. Entre los rubros generales que se abordan se tienen: *Disposiciones generales*, donde, entre otros aspectos, se hace referencia al respeto de opiniones, ideas, vida privada, sexo, nacionalidad, edad y posición social de las personas con quienes se relacione profesionalmente. Se consideran aspectos como la puntualidad, superación personal y profesional continua; respeto a la integridad física y mental de los educandos, evitando la manipulación y la obtención de beneficios personales en perjuicio de otros; ser receptivos a las problemáticas de los alumnos con prudencia y discreción; se hace pertinente el apoyo en el trabajo inter y multidisciplinario, a fin de resolver problemas específicos, delimitando así el campo de intervención y se reconoce la responsabilidad profesional, y la necesidad de esforzarse para ser ejemplo de vida con congruencia.

³⁶ Marco Eduardo Murueta Reyes. **Código Ético del Docente**. Una propuesta a discusión. AMAPSI. México. 2004.

Asimismo, se mencionan artículos relativos a los deberes para con la profesión, para con los alumnos y para con los colegas, así como los relativos a los deberes técnicos e instrumentales y de los deberes con la institución y la comunidad.³⁷

Lo anterior implica que la labor docente es una tarea que requiere mucho profesionalismo, preparación, compromiso, responsabilidad y sentido ético, político y cívico, pues sus acciones se constituyen en mediaciones en la formación de seres humanos que la sociedad demanda para su desarrollo social integral y de su entorno.

5.5. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: UN APOYO PARA LA FORMACIÓN

*El profesor Ackermann, harto de que Jaimito lo tutee,
le manda escribir cien veces en su cuaderno:
"No debo tutear al Profesor Ackermann".
Al día siguiente Jaimito entrega el deber,
el profesor Ackermann lo examina
y asiente complacido.
Entonces Jaimito le dice:
-No te lo esperabas, ¿eh, Ackermann?*

Walter Benjamín.

A lo largo de la historia de la humanidad, el ser humano en distintas geografías y culturas, ha transmitido y mostrado conocimientos, actitudes, procedimientos, experiencias, etc., de una generación a otra; siempre buscando lograr el objetivo propuesto de acuerdo a su cultura y momento histórico.

En el pueblo griego la intención era formar seres virtuosos, llenos de sabiduría. Sócrates³⁸ utilizando la mayéutica, hacía parir ideas a los hombres, es decir, ante las preguntas de sus pupilos, devolvía otra y otra pregunta, a fin de hacerlos pensar y construir sus propias respuestas y soluciones a sus planteamientos.

³⁷ Consultar *Código ético del docente* en: <http://www.amapsi.org.mx>

³⁸ Jean Chateau. **Los grandes pedagogos**. FCE. México, 1992. P. 13.

Y, ¿Qué decir de las ideas Rousseauianas sobre la libertad, la importancia de la naturaleza, el conocimiento a través de los sentidos, la observación y experimentación como maneras de acercarse al sujeto al conocimiento?³⁹ Grandes pedagogos como Juan Luis Vives, John Locke y Federico Fröebel, plantean la importancia del juego en la enseñanza.⁴⁰

Albert Einstein, expresa la importancia de la libertad y el amor cuando al respecto dice:

Tomé lecciones de violín de los seis a los catorce años, pero no tuve suerte con mis maestros. Para ellos, la música se reducía a un juego mecánico. Comencé realmente a aprender a los trece años, sobre todo porque me enamoré de las sonatas de Mozart. En general, el amor es mejor maestro que el sentido del deber.⁴¹

Ello implica la necesidad de dar apertura a la elección, a la diferencia, dando con ello también un espacio al sujeto, a la invención y a la creatividad.

Ubicar al alumno como sujeto y centro de la enseñanza, coloca al maestro en una postura en la que su tarea primordial no es atiborrar de conocimientos y explicarlos, acumulándolos por memorización; sino convertirse también en sujeto que le presenta múltiples opciones para su libre elección por gusto y no por obligación.

Revisando la literatura pedagógica encontramos una rica y variada gama de elementos que contribuyen a la formación de los individuos, tanto en aspectos cognitivos, actitudinales como axiológicos. Para hacer posible la apropiación de estos elementos por parte del sujeto aparece la palabra *estrategia*, siendo más común su uso en el ámbito educativo en textos del siglo pasado y sobre todo en nuestro presente.

³⁹ Juan Jacobo Rousseau. **El Emilio**. Editorial Porrúa. México, 1990.

⁴⁰ Abbagnano, y Visalberghi. **Historia de la Pedagogía**. FCE. México, 1999.

⁴¹ Albert Einstein, **Albert Einstein: Notas Autobiográficas**. México. Edit. Alianza. 1984.

Cabe señalar que el término estrategia fue acuñado en su inicio en el ámbito militar, posteriormente fue utilizado el término en el ámbito empresarial y luego adoptado en el campo educativo.

Estrategia es...*el arte de preparar un plan de campaña*
El arte de *dirigir* una armada hacia una *posición decisiva*
El arte de *explorar las posiciones* donde el mayor número de tropas deberían ser colocadas *para ganar una batalla*.⁴²

Charles H. Travel

En esta definición se resaltan los aspectos que se considera pertinentes para ser rescatados en el ámbito educativo, del mismo modo se plantea el siguiente concepto de estrategia en el ámbito empresarial.

La mejor definición de estrategia es mirando el propósito, para *proveer tanto dirección como cohesión* a una empresa. Proveer dirección es el objetivo tradicional asignado a la estrategia, para *dar* a una empresa *sentido de propósito y de misión*.⁴³

Hugo E. R. Uytterhoeven

Para Acle Tomasini⁴⁴, en el campo de la planeación, define que la estrategia:

Es un conjunto de acciones que deberán ser desarrolladas para lograr los objetivos estratégicos, lo que implica priorizar los problemas a resolver, plantear soluciones y determinar los responsables para realizarlas, asignar recursos para llevar a cabo y establecer la forma y periodicidad para medir los avances.

Por tanto, la estrategia es una forma de pensar adaptativa, flexible y siempre creativa e innovadora. Ello implica pensar que el *profesor no estratega*, implica que mantiene el status quo; mientras que pensar en el *profesor como estratega*, implica que siempre explora nuevas formas para hacer mejor lo que debe hacer, orientado hacia el futuro.

De acuerdo a las ideas de Prócoro Millán⁴⁵ en el campo de la planeación educativa se tienen las siguientes consideraciones:

⁴² Fabián Martínez Villegas. **Planeación estratégica creativa**. Edit. Pac. México, 1991. P. 74.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Acle Tomassini. **Planeación estratégica y control total de calidad**. Edit. Grijalbo. México, 1990.

⁴⁵ Prócoro Millán. **Criterios mínimos metodológicos para la elaboración de planes, programas y proyectos de desarrollo en las entidades y dependencias de la UNAM**. UNAM, México, 2003.

En el ámbito de la planeación, una estrategia describe cómo lograr algo. Es un proceso para determinar el curso de las acciones que se necesitan instrumentar para avanzar en el logro de sus objetivos. [...] es la forma cómo se dirige el cumplimiento de un plan y la consecución de las acciones programadas. El éxito de un plan dependerá en mucho de las estrategias diseñadas para su realización y a su vez el éxito de las estrategias dependerá de su capacidad para vencer las resistencias en un ambiente de incertidumbre.

Para el diseño de las estrategias es necesario prever el diagnóstico, con su respectivo análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas; así como del abanico de opciones que se desprenden como escenarios posibles y deseables.

En términos de Martínez Villegas⁴⁶, la estrategia es una fórmula amplia para orientar qué se va a lograr, cómo se va a competir, en qué mercado se va a participar y con qué elementos se va a luchar. Una estrategia, viene a ser una combinación de fines y de medios, así como las orientaciones de cómo llegar a esos fines.

5.5.1. Las estrategias en el ámbito educativo bajo un enfoque constructivista

Hablar de estrategias nos vincula a no perder de vista los sujetos inmersos (maestro-alumnos) en un proceso en que se dan dos acciones dialécticas: enseñanza y aprendizaje.

Se hace necesario precisar el significado conceptual de cada término ubicándolo en un enfoque. En este caso el enfoque constructivista, donde *enseñanza* es un proceso de ayuda, apoyo o andamiaje a la actividad constructiva de los alumnos en su aprendizaje significativo. Al respecto *Comenio* (1590-1670) ya decía: *“Quiero encontrar la manera de que el maestro enseñe menos y el alumno aprenda más.”*

⁴⁶ Fabián Martínez Villegas. Op. Cit. P. 75.

Mientras que Anatole France expresaba que “*el arte de enseñar no es otra cosa que el arte de despertar la curiosidad de las almas jóvenes, para satisfacerla enseguida.*”⁴⁷

Así, el aprendizaje se concibe como un proceso constructivo interno, autoestructurante, subjetivo y personal. Se facilita por la mediación (instrumental o social e implica reconstrucción de saberes.

El punto de partida de los aprendizajes son los conocimientos y experiencias previas. Pero también subrayemos que el aprendizaje tiene un componente importante: el *afectivo*, tanto de sí mismo como el de la otredad, ya que implica autoconocimiento y éste lleva a la autoestima; motivos y metas personales; disposición para aprender; atribuciones sobre el éxito o fracaso; expectativas y representaciones mutuas.

De este modo, recuperamos al sujeto con su subjetividad y afectividad, donde la motivación constituye un detonante en el aprendizaje. La palabra *motivación*, proviene del latín: *moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción.*

Por su parte Moore define la motivación como “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera que lo hacemos...es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo, es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.”⁴⁸

Por lo tanto, una de las mediaciones realizadas por nosotros como docentes es nuestro propio actuar, que puede posibilitar esa mediación para detonar en la motivación de los alumnos para bien o para mal y las estrategias que utilizamos para que el alumno construya y estructure sus propios conocimientos.

⁴⁷ José Luis Figueroa Hernández. **Ética formativa**. UNAM. México. 1991. p. 49.

⁴⁸ Reeve, Jhonmarshall. **Motivación y emoción**. Edit. Mc Graw Hill. Madrid, España. 1995.

Dichas estrategias son procedimientos, secuencias de acción, que incluyen técnicas, actividades y operaciones específicas; éstas potencian el aprendizaje y generan la solución de problemas, donde la reflexión es indispensable.

Durante el diseño de las estrategias, es necesario tomar en cuenta el contexto sociocultural, los referentes en el alumno (previo diagnóstico); sus necesidades, hábitos, valores, ambiente (tiempo, espacio, número de alumnos); temas a abordar; tipo de actividad (práctica, análisis, síntesis, etc.), así como la evaluación.⁴⁹

5.5.2. Las estrategias didácticas, su orientación y momentos de aplicación

Tomando en cuenta la integración y coordinación de equipos de trabajo y grupos de aprendizaje, es necesario valorar la orientación que han de tomar las estrategias, por lo cual se pueden clasificar *de acuerdo a su orientación*:⁵⁰

Orientadas al trabajo grupal

- *Centradas en la tarea:*

Esta puede ser Individual, en equipos o en grupo (Plenarias: debate, panel, simposio, mesa redonda, rejilla, representantes, concordia-discordia, estudios de casos, investigación)

- *Centradas en el grupo:*

Construcción de esquemas conceptuales, sociodramas, obras teatrales, dinámicas grupales, tomas de decisiones, estudios de caso.

Orientadas al trabajo individual

- *Centradas en el profesor:*

⁴⁹ El propósito en este trabajo, es hacer hincapié en tomar en cuenta la importancia que tienen las estrategias didácticas como uno de los elementos que intervienen en el proceso formativo de los adolescentes, sin la intención de profundizar. Para ello, se recomienda remitirse a la obra de **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**, de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, misma que aparece en la bibliografía.

⁵⁰ Carlos Zarzar Charur. **Habilidades básicas para la docencia**. Edit. Patria. México, 1996.

Exposición, demostración, conferencia, resolución de problemas en el pizarrón, etc.

- *Centradas en el alumno:*

Preparación de examen, lectura específica, elaboración de fichas, reportes de lecturas, síntesis, comentarios, críticas, cuestionarios, problemas, realización de prácticas, experimentos, entrevistas, ensayos, exposiciones, investigaciones, resolución de casos.

Las estrategias se clasifican también *en función del momento de aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje:*

1. Preinstruccionales

Preparan al estudiante en el qué y cómo, avivan conocimientos y experiencias previas, generan expectativas dan apertura para conceptualizar. (*Ejemplos:* objetivos, preguntas orientadoras, organizadores previos, música, gimnasia cerebral, frases, juegos, PNL, etc.)

2. Coinstruccionales

Apoyan en la comprensión de los contenidos, centran la atención del alumno, apoyan al alumno a organizar, estructurar e interrelacionar ideas importantes. (*Ejemplos:* ilustraciones, mapas mentales, conceptuales, analogías, líneas del tiempo, obras teatrales, museos, metáforas, cuentos, música, juegos, PNL, etc.)

3. Postinstruccionales

Permiten sintetizar, integrar ideas y construir juicios críticos, permiten valorar sus aprendizajes. (*Ejemplos:* crucigramas, sopas de letras, síntesis, gráficos, organizadores, etc.)

Para la aplicación de las estrategias es también importante tener en cuenta la secuencia de aprendizaje:

1. *Motivación:* es la preparación para el aprendizaje: es una acción o incentivo en la cual el adolescente desea lograr alguna meta y es recompensado por alcanzarla.
2. *Atención:* es la recepción del estímulo, es el evento inicial de la secuencia de aprendizaje. El estudiante debe primero recibir la estimulación que es relevante para el aprendizaje que se pretende lograr.
3. *Percepción de rasgos selectivos:* el conjunto de expectativas y la atención con que el estudiante percibe los aspectos de estimulación relevante al aprendizaje. La percepción selectiva permite que rasgos de la estimulación externa entren en otros actos del aprendizaje.
4. *Almacenamiento en la memoria de corto plazo:* una vez que la información se transforma en patrones de códigos sensoriales tales como imágenes y sonidos puede entrar al sistema de memoria de corto plazo.
5. *Codificación semántica:* para el almacenamiento de la información en forma más estable la información se organiza en proposiciones, esquemas o imágenes con significados que permiten retener conocimientos generales no relacionados con el tiempo y el espacio.
6. *Memoria de largo plazo:* la información de corto plazo se relaciona con la memoria de largo plazo que tiene prácticamente una capacidad ilimitada de almacenamiento y permanencia de la información.
7. *Búsqueda y recuperación:* un aspecto central del aprendizaje es que el estudiante pueda recordar lo que aprendió de modo que pueda exhibirlo en su desempeño.
8. *Desempeño:* La actuación o desempeño del estudiante es un reflejo de lo que aprendió. Este indicador de aprendizaje también sirve de base para la retroalimentación, transferencia y generalización del aprendizaje.

Diversa es la gama de elementos a tomar en cuenta para elegir y/o diseñar una estrategia que permita al adolescente un aprendizaje significativo que realmente contribuya a su formación. Por tanto, el desafío ético del profesional académico está presente: ¡Asumámoslo!

5.6. MODELO HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKY COMO INTEGRADOR PARA LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Tomando en cuenta que los elementos que intervienen en la educación interactúan entre sí como sistema integrado, la formación es un proceso personal contextualizado en un ambiente social; en el que ejercen gran influencia la convivencia, las experiencias y los conocimientos adquiridos en él, y con los diversos grupos sociales. Entonces, reafirmamos que la formación cívica y ética es sólo un aspecto de la formación del ser humano, pero que no se limita al espacio áulico sino que se amplía a diversos escenarios y etapas construyéndose la integralidad, dejando una responsabilidad ineludible a la sociedad. Por lo que todos los sujetos debemos asumir nuestros roles con sentido ético; en los distintos espacios en que nos desenvolvemos, si queremos contribuir a la construcción de una sociedad progresista, libre, respetuosa y solidaria.

No obstante dada la complejidad de la *formación*, podemos centrar el análisis en un segmento de la realidad educativa: la escuela, donde todos quienes en ella interactuamos (profesores, autoridades educativas, personal en general, padres de familia y alumnos), nos constituimos en un grupo con un potencial importante no sólo para desempeñarnos en el rol correspondiente, sino para generar cambios significativos en nuestro medio y a su vez en la formación óptima de nuestros educandos.

La propuesta para mediar en la formación de los adolescentes consiste en recuperar como hilo conductor algunas de las ideas emanadas por Vigotsky en su teoría socio histórico cultural, pues como paradigma constructivista presenta

alternativas ante el modelo tradicional, permitiendo dar respuestas al hecho educativo, tanto en la explicación como en la posibilidad de crear procesos que permitan comprender cómo los estudiantes adquieren y construyen los conocimientos y cómo se da la relación entre la educación y el desarrollo de los sujetos.

Se considera como indispensable en la práctica pedagógica a la *actividad*⁵¹ que se desarrolla como consecuencia de la *necesidad*, a fin de alcanzar las *metas mediadas* por instrumentos pertinentes y diversos.

5.6.1. Algunas consideraciones teóricas del modelo histórico cultural

Cabe aclarar que el constructivismo deviene de los años 30 del siglo XX; sin embargo, en México se presenta en los años 80, objetivándose en la reforma curricular a educación básica.

Hay quienes definen el *paradigma constructivista*⁵² como un conjunto heterogéneo de planteamientos teóricos provenientes de varios ámbitos disciplinarios como la Biología, Neurofisiología, Psicología, etc., todos compartiendo la idea de que el conocimiento no se basa en su correspondencia con la realidad externa, sino que siempre se basa sobre construcciones que hace el observador, en el que se desarrollan procesos internos que permiten dicha construcción.

Por tanto, los postulados básicos que comparten todos los modelos constructivistas son:

Todo conocimiento tiene un origen genético (evolutivo).

Todo nuevo conocimiento parte de la existencia de conocimientos y experiencias previas.

⁵¹ Miguel Ángel Martínez Rodríguez. *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. En: *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 1, No. 1. Septiembre, 1999. <http://redie.ens.uabc.mx> 22/08/03.

⁵² Galindo Aldama García. *Las ideas de Vigotsky y sus aportaciones a la educación*. Universidad Abierta. En: <http://www.universidadabierta.edu.mx> 22/04/03.

El fenómeno educativo es un proceso permanente de autoconstrucción y reconstrucción.

La educación y el aprendizaje son procesos interactivos a través de los cuales, el sujeto construye su propio conocimiento.

Los nuevos conocimientos propician la formación de estructuras mentales cada vez más complejas.

Centrándonos en el modelo socio histórico cultural de Vigotsky, como su nombre lo indica, da una gran importancia al origen social del hombre, desarrollado en una cultura con determinados comportamientos, ideas, normas, etc., donde su vivencia pasada influye en la construcción de nuevos conocimientos y por tanto, el bagaje genético con el que nace, no lo es todo, sino que todos los elementos que se comparten para que a través del hecho educativo que se genera en la cultura (no limitado sólo a la escuela), el sujeto logre su *potenciación*⁵³ mediante la cooperación que le permita acceder a su zona de desarrollo próximo.

De este modo, el modelo constructivista de Vigotsky se podría resumir en los siguientes principios fundamentales:

Los procesos psicológicos humanos se deben estudiar a partir de un análisis genético, haciendo una revisión de los orígenes biológicos, sociales y culturales que han permitido la situación actual.

La actividad mental es exclusivamente humana.

El origen de los procesos psicológicos humanos, implica una serie de cambios evolutivos y cualitativos de orden filogenético ontológico.

El progreso cualitativo de los procesos psíquicos, se fundamenta en la interacción social.

Los procesos psíquicos se construyen e interiorizan a partir de instrumentos y agentes sociales y culturales (mediación social e instrumental).

⁵³ Marco Eduardo Murueta Reyes. **Psicología y Praxis Educativa**. Editorial AMAPSI. México, 1996. P. 30.

Para Vigotstky, el hecho humano no está garantizado por nuestra herencia genética, sino que el origen del hombre se produce gracias a la actividad conjunta que se da a través de los procesos sociales de la educación, ésta entendida en un sentido amplio.

Para el autor, la educación es un proceso de formación de las funciones psicológicas superiores a través de la actividad práctica e instrumental. Pero no individual, sino en interacción o cooperación social.

Entre las funciones psicológicas superiores tenemos la percepción, la atención, la inteligencia, el pensamiento, procesos de análisis, síntesis, reflexión, entre otras. Estos se constituyen a partir de los procesos mentales “rudimentarios” o “elementales”, que son los que el hombre trae consigo cuando nace.

Por tanto, los procesos psicológicos elementales son la percepción simple, memoria elemental, entre otras, las cuales con la interacción sociocultural, y mediadas por instrumentos, herramientas y signos, evolucionan con mayor complejidad. Por tanto, las funciones psicológicas superiores surgen en el curso del desarrollo psicológico del niño como resultado de un proceso dialéctico, no como algo introducido del exterior al interior.

La teoría vigotskiana involucra un conjunto de conceptos que nos permiten ir comprendiendo su modelo, entre los que podemos mencionar los siguientes:

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁵⁴, es decir, es el nivel de desarrollo real del niño tal y

⁵⁴ Vigotsky. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Edit. Grijalbo. Barcelona, España, 1979. P. 133.

como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas.

El fenómeno implicado en el concepto anterior sólo puede ser posible en el marco de interacciones sociales y culturales, ello nos remite a definir el concepto de cultura, mismo que tiene una acepción bastante amplia, pudiendo concebirse como “un conglomerado de representaciones y normas de comportamiento que se van ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia de innovaciones de los participantes de dicha cultura. La cultura ofrece un espacio de negociación de significados.”⁵⁵

Por su parte, Bruner define a la cultura como “un foro para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. En realidad, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones especializadas para intensificar esa característica de foro.”⁵⁶ De este modo, para Bruner:

“la educación es o debe ser –uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. En otros términos su realidad, considerada como “el mundo que circunda el desarrollo humano [la cual] es una clara construcción social, donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas y sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de los espacios sociales e históricos que determinan su configuración. Esto es, la realidad se construye en virtud del contexto sociocultural en que participa el hombre, en este caso el alumno.”⁵⁷

Para poder realizar dicha construcción y reconstrucción social, se hace necesaria la mediación social e instrumental. La primera es interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que constituye el proceso de mediación, mismo que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Este proceso de mediación social es el que define Vigotsky en su ley de la doble formación de los procesos psicológicos. La mediación instrumental es la que se da a través de instrumentos psicológicos definiendo a

⁵⁵ Andrea Olmos Roa. **Construcción de comunidades colaborativas en educación superior.** Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. 2000. P. 7.

⁵⁶ Bruner. **La educación, puerta de la cultura.** Editorial Visor. Madrid, España, 1988. P. 128.

⁵⁷ Olmos. Op. Cit. P. 7.

éstos como aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que podríamos llamar una situación o situaciones, una re-presentación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tener estos en nuestra mente y sólo cuando la vida real nos lo ofrece.

En estos procesos, la actividad humana juega un papel importante, de hecho Vigotsky parte de las ideas que Carlos Marx y Rubinstein atribuyeron a la actividad. Para Marx, la conciencia no surge pasivamente del impacto de los objetos, sino de la actividad del sujeto, concebido como agente sobre aquello. Para Rubinstein, los procesos mentales no sólo y simplemente se manifiestan a través de la actividad, sino que se forman a través de ella.

5.6.2. Importancia del modelo histórico cultural en el ámbito educativo

A pesar de la introducción de teorías constructivistas en el ámbito educativo, es un hecho que siguen desarrollándose en las aulas prácticas del modelo tradicional. Sin embargo, se pretende que dichas prácticas evolucionen a fin de contribuir a la construcción de procesos formativos de mayor impacto en los adolescentes e ir conformando un futuro más promisorio, acorde con las dinámicas de la vida actual; dirigidas a la formación de proyectos para la construcción de seres humanos, de país y de un mundo más democrático, equitativo y consciente, a fin de lograr un mayor impacto; para ello, se considera que el modelo vigotskiano aporta elementos que pueden coadyuvar en este propósito.

Por tanto, se pueden ir conformando en la práctica acciones que generen resultados distintos a los obtenidos con el modelo tradicional, pudiendo obtener procesos con otras características como se sintetiza en el siguiente cuadro:

MODELO TRADICIONAL	MODELO PROPUESTO
<i>Aborda procesos eminentemente cognitivos.</i>	<i>Genera procesos cognitivos y afectivos, así como habilidades y valores.</i>
<i>Se limita a contenidos programáticos (en ocasiones ni los agota), la enseñanza se da al alumno y éste la capta con una <i>motivación extrínseca</i>.</i>	<i>Parte de centros de interés generando actividades significativas, por tanto, el aprendizaje se da por <i>motivación intrínseca</i> y <i>mediada por motivación extrínseca</i>.</i>
<i>Parte de contenidos programáticos.</i>	<i>Parte de las necesidades y experiencias de los educandos.</i>
<i>Monopolio de la palabra por parte del profesor.</i>	<i>Se genera <i>participación colectiva</i>.</i>
<i>Se limita al espacio áulico, marcando características distintas entre los contextos escolares y de vida cotidiana.</i>	<i>Trasciende los muros del aula y la escuela, insertándose en la comunidad como forma de vida y para la vida.</i>
<i>Métodos autoritarios, no hay negociación.</i>	<i>Métodos democráticos, participativos, hay negociación.</i>
<i>Procesos poliádicos y unidireccionales.</i>	<i>Procesos diádicos, poliádicos y bidireccionales.</i>
<i>Se ignora la cultura. Se descontextualiza al sujeto.</i>	<i>Se incluye la cultura. Se contextualiza al sujeto.</i>
<i>Es un modelo de instrucción.</i>	<i>Es un modelo de cooperación ante la acción conjunta mediada.</i>
<i>Se limita o carece del sentido con significado.</i>	<i>El significado debe estar ligado a la acción y a la historia de la acción: a los argumentos humanos.</i>
<i>Se promueve el saber para saber.</i>	<i>Se promueve el saber para vivir.</i>
<i>Se generan prácticas de reproducción en forma mecanizada.</i>	<i>Se generan prácticas de análisis, reflexión crítica y construcción.</i>
<i>La evaluación se da con criterios impositivos y arbitrarios, generalmente unidireccionales e impuestos.</i>	<i>La evaluación se da con criterios democráticos y de participación colectiva.</i>

Fuente: la autora.

5.6.3. Propuesta para estructurar un modelo de enseñanza y aprendizaje en formación cívica y ética desde la perspectiva vigotskiana

El primer paso que todo ser humano da para realizar una acción planeada e intencionada es el *diagnóstico*, que no es nada menos que valorar la situación o estado que guarda una realidad o segmento de ella en el presente.

Si nos ubicamos en el ámbito escolar, esto implica conocer y analizar las problemáticas y necesidades, así como su jerarquización; concatenadas a la totalidad, a fin de comprender los efectos y las causas. En dicho análisis se deben involucrar las distintas miradas de los actores sociales incluyendo la de los adolescentes, de ahí la importancia de construir comunidades colaborativas que permitan un trabajo más comprometido y de mayor impacto.

De manera sintética se enuncian a continuación los pasos a seguir:

Proceso de inducción y desarrollo:

1. *Diagnóstico de la problemática que impera en la institución educativa:*

- A) Nivel comunitario
- B) Nivel institucional
- C) Nivel específico de la asignatura

Metodologías posibles:

- A) aplicación de la técnica TKJ (Técnica Jiro Kawakita)
- B) Investigación etnográfica :observación de prácticas académicas cotidianas (aula y escuela)

La técnica *TKJ*⁵⁸ es utilizada en el campo de la planeación participativa y considera tres etapas:

- I. La identificación del problema,
- II. La identificación de los coproductores del problema,
- III. La búsqueda de la solución del problema.

Su desarrollo conlleva la aplicación de un enfoque sistemático en el que todos los involucrados participan y deciden, generándose un sentido de compromiso y motivación.

De vital importancia es el involucramiento de los docentes en esta técnica, a fin de generar procesos dialécticos de desarrollo para posteriormente constituir comunidades de aprendizaje que vayan llevando al conjunto a una tarea compartida en su trabajo académico.

La técnica permite proyectar a los participantes tal como son, identificando así sus actitudes, someterlos a un proceso de concientización y sensibilización con el fin de corregir por autodescubrimiento en su caso las actitudes erróneas, integrar un

⁵⁸ Felipe Lara Rosano . **La técnica TKJ de planeación participativa**. Fundación Barros Sierra. Cuadernos prospectivos. 6-abril-1997. México.

equipo que antes funcionaba como grupo incoherente, además permite incrementar y armonizar las relaciones interpersonales de cada miembro del equipo.

Una vez detectados los problemas, sus coproductores y socializan las posibles soluciones, se da marcha a las propuestas, entre las que es pertinente la introducción del análisis descriptivo de los sistemas culturales de actividad existentes en el ámbito educativo.

2. Fase de análisis descriptivo de los sistemas culturales de actividad:

- A) Descripción en términos ecológicos de los escenarios físicos.
- B) Descripción de la actividad realizada en esos escenarios.
- C) Descripción etnográfica de los habitantes de escenarios y programas que permitan extraer información sobre aspectos no observables de escenarios y sistemas de actividad.
- D) Descripción de procedimientos de los sistemas de actividad, cómo se lleva a cabo la instrucción de la asignatura en el momento de intervención.

3. Fase de secuenciación del proceso cooperativo: actividad rectora y sistemas de actividad.

Reuniones de trabajo entre profesores que imparten la asignatura por turno.

- Análisis y reflexión de problemáticas.
- Propuestas para solucionar los problemas.
- Ejecución de propuestas y proyectos.
- Seguimiento y evaluación.
- Dialéctica de fases, retroalimentación, reconstrucción y evaluación continua.

5.6.4. Avances de una experiencia. Comunidades colaborativas y sistemas de actividad como mediación para el aprendizaje significativo, la identidad personal, geográfica y cultural

Los aportes del enfoque socio histórico cultural ofrecen una alternativa de operar los procesos educativos en las escuelas generando posibilidades de un trabajo libre, responsable y conciente hacia el desarrollo humano, sobre todo en momentos en que las sociedades en su conjunto presentan problemas de pérdida de valores, de identidad y proyecto de vida, sobre todo recupera la tesis del origen socio-histórico del conocimiento, situación que da pauta para generar una cohesión social fortalecida.

5.6.4.1. Premisas fundamentales

- La formación en valores no es impuesta de manera exógena, es un proceso mediatizado en el contexto cultural, es el propio sujeto, que a través de sus procesos psicológicos superiores y experiencias de vida, valora sus actos y complementación con fuerzas o influencias externas, toma decisiones conscientes que habrán de vertirse al exterior a través del lenguaje, actitudes y acciones concretas para contribuir a la construcción de un ambiente y espacio social de convivencia y bienestar común.
- La adopción de valores tiene como premisa básica la interacción del sujeto en un colectivo social inmerso en una cultura específica de intercambio integral, donde se gesta su propio proceso de *identidad personal, geográfica y profesional*, y a su vez, se convierte en productor y/o reproductor de pautas culturales que permiten la dialéctica del desarrollo social y cultural de su comunidad, convirtiéndolo en un sujeto histórico.
- Se tiene como punto de partida la actividad humana y paralelamente, como respuesta a las necesidades: a) se inicia con el acercamiento del adolescente de manera atractiva a la actividad específica; b) ésta se desarrolla de modo que

constituya para el sujeto un entretenimiento, agradable y placentera, y c) lo anterior da pauta a un proceso de asimilación del aprendizaje o de la cultura.

- La mediación social e instrumental en un ambiente agradable y afectivo propiciado por el propio grupo liderado por el docente, facilitará los procesos de desarrollo de la actividad misma, así como los de los adolescentes, encaminándose a su *zona de desarrollo próximo* a partir del descubrimiento y ejercicio de sus capacidades y potencialidades.

- El trabajo colaborativo permite la integración de temas transversales tratados con mayor efectividad por la comunicación y apoyo mutuo entre los docentes de distintas asignaturas, ello en beneficio de la formación de los adolescentes.

- Lo más trascendental en la ejecución de un sistema de actividad no es el resultado propiamente, sino el proceso; ya que son las mediaciones sociales e instrumentales en la interacción social en las que los sujetos incrementan sus conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, entre otros, y paralelamente transforman su medio ambiente.

- Es importante que en un grupo colaborativo se detecten, conozcan e impulsen las facultades, habilidades y características de cada uno de sus miembros; que desarrollen sus roles, a fin de impactar en los procesos formativos tanto del grupo como de su entorno social y material. En este caso se cuenta con un líder con iniciativa, sensibilidad, propositivo, carismático, y con actitud de acompañamiento y no autoritarismo, que da libre apertura a las ideas, así como los apoyos para su desarrollo, su rol en la institución es de directivo (Directora de la Escuela). En el equipo también se cuenta con personas con iniciativa, creatividad e innovación, sentido de reto, emotividad, sensibilidad, conocimiento, entusiasmo, respeto, solidaridad, carisma, energía, responsabilidad y compromiso.

5.6.4.2. Antecedentes

A lo largo de 10 años consecutivos, se ha venido desarrollando en la Escuela Secundaria Técnica No. 24 “Ing. Víctor Bravo Ahuja”, la Muestra Artística, Artesanal y Gastronómica del Estado de México, la cual inició por convocatoria del propio Gobierno del Estado, cuya intención era conmemorar la fundación de esta entidad federativa. La Directora del plantel, a su vez convocó a un grupo de docentes, (incluyendo a quien suscribe), a fin de que se llevara a cabo el evento en su primer año, aportando ideas diversas, mismas que fueron secundadas y enriquecidas por el grupo de docentes, quienes en aras del trabajo se reunieron, desarrollaron más ideas, planearon, organizaron y se responsabilizaron de las diferentes actividades, culminando con una muy ilustrativa exposición artesanal, y una variada y rica muestra de platillos del Estado de México con la respectiva ceremonia cívica en la que además tuvieron lugar vistosos bailables, constituyéndose como una muestra artística.

Al evento asistieron diversas autoridades escolares, sindicales y municipales así como los padres de familia. En cada muestra anual se desarrolló un arduo trabajo de investigación por parte de los docentes, alumnos y padres de familia participantes. Se realizaron visitas a museos, lugares culturales, talleres de alfarería, comunidades textiles, entre otros muchos; en ocasiones acompañados de un basto grupo de alumnos, en otras, los grupos eran reducidos, la finalidad era que experimentaran el acercamiento con el contexto y se involucraran en los trabajos desde el proceso de investigación. Asimismo, se realizaron otras actividades de apoyo por profesores de distintas academias, según las necesidades del evento.

5.6.4.3. Aportes a partir de las experiencias

A través de esos 10 años, cada evento se fue perfeccionando, tanto en riqueza cultural como su presentación, teniendo cada año más público externo; asimismo, se ha ido fortaleciendo el trabajo colaborativo, donde el propio equipo de docentes a través de las actividades en conjunto, ha incrementado su convivencia, y por tanto un conocimiento más profundo ya no sólo como compañeros de trabajo, sino como seres humanos, permitiendo establecer lazos más fuertes de amistad y compañerismo. Asimismo, la convivencia con los alumnos adolescentes, se tornó distinta a la del salón de clases, con matices de mayor integración, apertura y comunicación.

Otro aspecto importante, es que este tipo de actividades ha ido permitiendo conformar un trabajo más integrado entre las distintas asignaturas como: identidad estatal, geografía, formación cívica y ética, historia, español, educación artística, así como las actividades desarrolladas por orientación educativa y trabajo social, pues se han ido abordando contenidos temáticos de manera *transversal*, donde se coordinan algunas actividades y se apoyan por los miembros del grupo.

Por tanto, es posible abordar transversalmente temáticas relacionadas con la identidad personal, geográfica, histórica, grupos étnicos, lenguas autóctonas, características geográficas, económicas, sociales y políticas, se rescatan aspectos culturales, como artesanía, arte, costumbres, tradiciones, valores, gastronomía, historia, composición, redacción, ortografía, entre otros.

En cada muestra anual se abordó el conocimiento de un municipio distinto del Estado de México, a fin de profundizar en su conocimiento cultural, abordando aspectos gastronómicos y artesanales; asimismo, se enriqueció el conocimiento de un “estado invitado”, comenzando con las entidades colindantes al Estado de México; culminando en la décima muestra, con la “invitación” de todos los estados de la República mexicana.

Como parte de los procesos formativos se invitó a los alumnos y alumnas a “jugar el barro”, preparando la arcilla; modelando y decorando libremente figurillas, utilizando materiales variados, de su agrado y alcance, para hacer flores de papel, tallado en madera, etc., para diseñar diversas artesanías; bordado de servilletas; cojines, bolsas con técnicas y puntadas variadas.

Las chicas elaboraron blusas de manta bordadas, mismas que habrían de lucir en la Muestra, algunas auxiliadas por sus mamás, otras por su profesora de secretariado y la misma directora del plantel; asimismo, los chicos elaboraron gafetes y pañuelos con diseños libres de bordados, grabados y decorados con la leyenda “orgullosamente mexiquense”, también para ser portados en el evento.

Otra actividad fue la convocatoria para elaborar un lema sobre identidad estatal, donde todos los alumnos de primero y tercero participaron, expresando distintos aspectos que les fueron significativos, descubriendo nuevamente habilidades, motivaciones y sensibilidades diversas, premiando a los tres primeros lugares.

Todo esto, constituyó un trabajo profundo, amplio y minucioso, obteniendo grandes experiencias y satisfacciones:

✓ La actividad desarrollada por el grupo colaborativo ha permitido acercar al alumnado al conocimiento desde una estrategia vivida, donde descubre nuevas experiencias, las disfruta como parte de la cultura, llegándolas a adoptar en muchos casos como propias, dándose por ende, procesos de intercambio cultural.

✓ La experimentación en escenarios distintos, dada a través de las visitas a comunidades, museos, talleres artesanales, etc., donde se desarrollan interacciones con otras personas que aportan sus experiencias y conocimientos; el acercamiento y manipulación de materiales en comunión con los artesanos, permite conocer y experimentar los procesos de elaboración de diversas artesanías como cazuelas, textiles, zapatos, cinturones, etc., generando *respeto* y

aprecio al trabajo de los artesanos como *seres humanos* productivos, a los grupos étnicos, dialectos, costumbres, tradiciones, así como una *valoración* distinta a las *artesanías*.

✓ El acercamiento físico y no sólo teórico a los lugares despierta un mayor interés y aprecio del estudiante a los sucesos históricos, realizando análisis y aportaciones con un sentido más crítico de los aciertos y desaciertos en los hechos y procesos históricos, afianzando también su identidad personal, geográfica y cultural.

✓ El desarrollo del trabajo colaborativo y comunicativo entre los docentes, al ser observado por los alumnos, permite aprender y reproducir trabajo colaborativo con sus pares y profesores, generándose el sentido de *ayuda mutua y solidaridad*.

✓ El desarrollo de la *actividad* permite fomentar a los adolescentes el aprendizaje significativo.

✓ El intercambio y enriquecimiento cultural brinda a los adolescentes la posibilidad de construir *proyectos de vida con mayor visión, fundamentación y conciencia*.

✓ La *interacción social* permite *construir ambientes afectivos* que facilitan la *adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y vivencia de valores importantes para los adolescentes*.

✓ El sistema de actividad, permite la *integración* de los padres de familia y otros actores de la comunidad externa en las tareas académico-culturales de la escuela, trabajando conjuntamente con sus hijos, con maestros, alumnos, y directivos.

✓ Los padres se involucran en tareas de investigación con sus hijos, elaboración de materiales u otros elementos como por ejemplo: la elaboración de un platillo regional, implica investigación, intercambio social con otras personas y convivencia entre padres e hijos. La participación de un padre de familia apoyando a su hijo para portar un traje típico, implica investigar, convivir con otras madres de familia, docentes e hijos, generando en conjunto una mayor integración social y familiar.

✓ El sistema de actividad conlleva a partir de las necesidades a buscar la vinculación de la escuela con otras instancias políticas, educativas, culturales del entorno inmediato y lejano, como por ejemplo: museos, en los que se establecen colaboraciones al prestar parte de sus piezas; al proporcionar información especializada a través de entrevistas a informantes clave; escuelas como el Centro Educativo CEDVA, al facilitar y apoyar con alumnado que elabora y enseña aspectos específicos de su especialidad como decorado artístico de frutas, doblado de servilletas, entre otros.

✓ Permite rescatar la convivencia de los alumnos con los miembros de su familia (padres, abuelos, hermanos, tíos, etc.) propiciando *mayor integración y comunicación intrafamiliar*, iniciada con un pretexto académico y culminando con un acercamiento afectivo importante no sólo para el adolescente y su familia, sino para el proyecto de Nación.

✓ A través de la actividad, los adolescentes tienen la posibilidad de *preservar y enriquecer la cultura, así como afirmar y reconstruir su propia identidad* como mexicanos y mexiquenses mediante el rescate de valores, saberes, conocimientos y experiencias de los adultos y familiares, y paralelamente redescubrir la valía de sus seres queridos.

5.6.4.4. Hallazgos para reflexionar

En el proceso se vivieron experiencias que nos enriquecieron tanto a alumnos, maestros, directivos, madres y padres de familia.

- En muchos casos la elaboración de la artesanía no fue sólo la hechura de un objeto vacío de sentido, sino lleno de significados emotivos y afectivos, como ejemplo: el caso de la estrella de barro que significó para su autora la representación simbólica de su tío fallecido, quien la quería mucho y al que ella recordaba con mucho cariño, y por petición de él mismo, a modo de consuelo pidió que cuando lo recordara o necesitara sólo observara el cielo, donde idealmente él se encontraría siempre en una estrella.
- Aprendizaje por primera vez de la labor de bordado por una niña, cuya madre y abuela preservan dicha habilidad y costumbre. Esto implicó el rescate de la tradición por una nueva generación.
- Descubrimiento de habilidades distintas a las cotidianas en el salón de clase por parte de los alumnos, propiciando una percepción del adolescente desde otra perspectiva y por tanto una valoración distinta de la persona y cambio de actitud. Ejemplo: el caso de la alumna que era percibida en el aula como juguetona y distraída, y que al valorar su habilidad magistral en la producción artesanal, cambió su imagen en el grupo y se le asumió como especial, influyendo en su rendimiento académico, autoestima y trato de sus compañeros, ya que ella compartió además sus habilidades y conocimientos.
- Alumnos varones sorprendidos, contentos y satisfechos al descubrir que podían crear cosas que no habían imaginado hacer como un bello cojín bordado con gran perfección, pero sobre todo cariño y afecto, descubriendo que en las cosas hechas por ellos mismos van entretejiendo emociones, y por ello, el objeto alcanza un valor incalculable y especial, distinto a un objeto comprado.

- Se rompieron estereotipos en roles de género.

- Los alumnos descubrieron otras posibilidades para utilizar el tiempo libre, al realizar una artesanía dónde encontrar satisfacción personal, disfrute y relajamiento; e incluso, como posibilidad de utilizarla como medio para vivir al obtener de ello medios económicos.
- Capacidad de los alumnos para desarrollar varias actividades al mismo tiempo: tomar clase y estar bordando.

- Hacer del aula un espacio de convivencia, relajación y deleite.

- Enriquecernos mutuamente, docentes, alumnos y padres de familia, ya que como docentes aprendimos mucho de sus producciones artesanales, formas, tipos y estilos de bordado, tan variadas, así como formas de trabajo.

- La convivencia en otros contextos entre docentes y alumnos implicó un conocimiento más humano, pero también genera compromisos para ambos al deber existir congruencia entre el pensar, decir y hacer, como parte de los procesos formativos humanos.

- Extensión y continuidad de integración y comunicación entre los alumnos y su familia, al proporcionarse el apoyo mutuo y enseñanzas en casa para poder concluir sus artesanías y en algunos casos enseñarles sus madres sus saberes y habilidades.

CONCLUSIONES

El nacimiento del presente trabajo de investigación, se ubica en la inquietud primera, de valorar las intenciones formales del programa de formación cívica y ética iniciada en 1999, resultando interesante escuchar a los y las adolescentes, sus percepciones, experiencias, carencias y opiniones acerca de la materia cursada en sus tres años de secundaria, a través del análisis de las unidades y categorías ya revisadas en el capítulo cuatro, mismas que se obtuvieron de la lectura analítica de los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública.

No obstante, bajo el rigor metodológico de la investigación, se hizo necesario abordarla en tres dimensiones: En la primera dimensión, se recurrió a una revisión retrospectiva de los modelos de formación a través de la historia en distintos espacios geográficos, a fin de profundizar y conocer algunas experiencias pedagógico didácticas, así como la comprensión de las características contextuales, los intereses políticos, económicos e ideológicos involucrados en cada periodo analizado.

En la segunda dimensión, se realizó la investigación de campo, cuyas conclusiones nos invitan a reflexionar en las prácticas cotidianas, dando la posibilidad de re-crear nuevas estrategias de intervención, por lo que a continuación se registran algunas conclusiones de dicha dimensión.

Necesidad de la asignatura de Formación Cívica y Ética

- Los resultados de las entrevistas a los alumnos, han revelado que el 100% de ellos coinciden en la necesidad de que la asignatura es importante por el tipo de contenidos que se abordan. Estos contenidos que tratan temas sobre sexualidad, adolescencia, valores, autoestima, etc., les son significativos por las experiencias que están viviendo y dan pauta para generar cambios de actitud positivos hacia sí mismos y los demás; les orienta ética y cívicamente ayudándoles a tomar decisiones y conocer derechos y obligaciones.

- Lo anterior ratifica la necesidad de continuar con la asignatura, preferentemente con una mayor carga horaria al tratarse la formación humana de los adolescentes, debiendo ser sólida, integral y sobre todo más vivencial, ya que está en juego la formación de las generaciones que han de conducir los destinos de la nación en el futuro y se enfrentan a una sociedad en descomposición, que día a día los enajena, mal informa y manipula; haciéndose necesaria una conciencia analítica, crítica, reflexiva y transformadora de sí mismos y de su entorno.

- Es primordial que a lo largo de todo el programa se tenga continuidad en el abordaje de temáticas y actividades de apoyo para la *formación ética* pues si bien, en el programa de F.C y E., 1993, que se abarca en tres años, se trabajaba este aspecto, sólo en la primera parte del primer grado; en el Programa de la Reforma a la Educación Secundaria (RES) 2006, que sólo abarca dos años, sigue siendo limitado, pues se aboca más a la formación ciudadana.

- La intencionalidad de la RES 2006 es contribuir a desarrollar competencias en los alumnos, para lo cual se indica trabajar bajo la modalidad de proyectos; sin embargo, en el programa se plantean sólo al final de cada ciclo escolar; de este modo, queda limitada la concreción de sus conocimientos y expectativas en la real transformación de sí mismos y de su entorno. Se considera pertinente una mayor vinculación entre teoría y práctica a fin de impactar en una formación más sólida que a su vez les genere mayor seguridad y manejo de situaciones.

- En ambos planes de estudio (1993 y 2006), la asignatura se imparte en 8 horas distribuidas de distinta manera: en el plan 1993 se imparten 3 horas en 1º; 2 horas en 2º; y 3 horas en 3º, mientras que en el plan 2006 se distribuyen en 2 años (4 horas en 2º y 4 horas en 3º), lo cual se puede interpretar sólo como la concentración de contenidos. Dicha situación no abre espacios para aplicar la metodología (reflexión, análisis y trabajo grupal, entre otros), que permitan a los adolescentes que se expresen libremente en el aula y otros espacios institucionales, a fin de contribuir de manera más significativa en su formación

valoral. Consecuentemente deberá brindarse apoyo pedagógico y didáctico a los docentes, a fin de garantizar procesos formativos que trasciendan del nivel informativo.

- Se percibió a través de las entrevistas informales a los docentes (de modo general), una necesidad en el conocimiento y manejo de los métodos y estrategias idóneas para abordar los contenidos que se refleje en un verdadero aprendizaje significativo que pueda impactar en la formación valoral de los adolescentes.

- Es recomendable la conformación de comunidades colaborativas, una enseñanza más vivencial y el rescate de la transversalidad de las temáticas para lograr un aprendizaje más significativo, útil, eficiente, consciente e impactante en el proceso de formación de los alumnos y la transformación de su entorno.

Impacto de la asignatura a nivel personal y grupal

- Los resultados revelaron que el 90% de los alumnos entrevistados experimentó un impacto positivo a nivel individual, mientras que el 57% percibió el impacto a nivel grupal, este fenómeno deja ver la necesidad de mayor tiempo para poder profundizar, dar continuidad y vivencia real en los procesos formativos valorales, además de la necesidad de un mayor manejo metodológico y didáctico en la formación valoral por parte de los docentes.

- Lo anterior revela un posible manejo actitudinal convencional en cierta proporción de los alumnos, limitándose su *buen* comportamiento al aula para acreditar la asignatura, no asumiendo cambios de conducta por convicción que trasciendan en el mejoramiento de su vida cotidiana.

Relación entre método, contenidos y estrategias

- Ante la incongruencia detectada entre método, contenidos y estrategias, es pertinente conformar grupos no mayores a 25 alumnos, a fin de que puedan desarrollarse prácticas de diálogo y participación en donde todos y cada uno de los alumnos expresen sus ideas, comentarios y reflexiones.
- Priorizar los contenidos de acuerdo a las problemáticas específicas que se viven en cada grupo, con la finalidad de llegar a un nivel de análisis con mayor profundidad, significatividad y aplicabilidad para los alumnos e impactar en la construcción de ideas y acciones transformadoras de su medio y de sí mismos.
- Vincular a los padres de familia a la escuela en la formación integral de los alumnos, socializando los métodos y estrategias para la formación valoral, pero definiendo con toda claridad los roles que a cada uno corresponde.

Padres de familia

- Establecer mecanismos de participación de los padres, y orientaciones mediante diversas estrategias, donde se aborden temáticas de interés y necesidad para una adecuada comunicación y relación con sus hijos, así como en su formación valoral, intelectual y emocional.
- Generar espacios para la convivencia entre padres de familia, docentes y alumnos, a fin de profundizar en el conocimiento de los seres humanos que son.

Docentes

- Actualización del docente en las áreas específicas en que él sienta deficiencias, para que pueda desarrollar adecuadamente su trabajo profesional en un ambiente colaborativo.

- Que los organismos a quien corresponda, generen los espacios y/o vínculos idóneos para que los docentes puedan satisfacer sus necesidades de conocimiento y práctica de manera amplia.
- Profundizar en el manejo de métodos y estrategias para la formación valoral de los adolescentes así como su capacidad de análisis crítico de la realidad.
- Ante las necesidades de la RES 2006, conocer y profundizar con sentido crítico y constructivo acerca de la enseñanza por competencias, mediante proyectos y portafolios de evidencias, abarcando desde el diagnóstico, diseño, desarrollo, intervención y evaluación.
- Incrementar la participación colaborativa del docente no sólo con sus pares, autoridades y alumnos, sino trascender a la comunidad, en búsqueda de beneficios mutuos (comunidad y escuela), y eliminar el trabajo aislado.

Alumnos

- Dar continuidad a los procesos de búsqueda y definición de identidad y de formación ética como un proceso continuo a lo largo de los tres años de educación secundaria y no limitado a los dos años de formación cívica y ética, y mucho menos a unas cuantas temáticas del programa específico de la asignatura.
- Que los alumnos construyan proyectos de investigación e intervención, previo diagnóstico, con acciones socializantes y de colaboración, de beneficio comunitario, grupal e individual, para aplicar los conocimientos adquiridos, descubriendo y desarrollando competencias, priorizando necesidades y valorando recursos.

Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

- Este proceso debe ser previamente diseñado en función de las necesidades específicas mostradas mediante un diagnóstico, adaptándose a los regionalismos y respetando la diversidad propia de nuestro país.
- Proceso en el que se articulen coherentemente los métodos de enseñanza, los contenidos y las estrategias que faciliten la formación integral de los sujetos.
- Un diálogo libre, respetuoso y tolerante que permita la exaltación de un ambiente democrático dentro del aula, donde se analice, reflexione y se genere conciencia.
- La pertinente intervención del docente en el diseño, planeación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Escuela

- Gestión y administración pertinente, acorde a las necesidades de sus actores sociales.
- Ejercicio de liderazgo pedagógico por parte de los directivos.
- Actuación adecuada de los actores sociales en la institución, a fin de contribuir en la formación valoral de sus estudiantes, lo cual implica procesos complejos de reeducación y trabajo colaborativo donde se deben ir conformando comunidades de aprendizaje que impacten en el desarrollo institucional.

Todos los elementos analizados, nos conducen a pensar en nuevas formas de intervención educativa; entre las que se puede mencionar como una tercera dimensión del presente trabajo, la propuesta de construir comunidades colaborativas en las escuelas. Ello con el fin de involucrar a un mayor número de

actores en los procesos de responsabilidad social para la formación de los adolescentes, por lo que, una de las líneas propositivas trabajada en el quinto capítulo es la construcción de comunidades colaborativas, misma que no sólo se aborda de manera teórica; es decir, por un lado la teoría sociocultural de Vigotsky, orienta la posibilidad de un trabajo más integrador, pero por el otro lado y de manera complementaria, la experiencia, inquietud, compromiso y el sentido común de varios docentes, enriquecen la acción, para dar muestra del avance que de este trabajo se viene desarrollando en una de las escuelas secundarias, tomándola como estudio de caso, y donde se vienen realizando tareas colaborativas diversas, donde se comienzan a saborear algunos logros interesantes.

No obstante, existe aún mucho camino por recorrer y muchos retos que vencer, pues el proceso formativo es un *continuum* que no tiene fin, pero si en el camino se cosechan dulces frutos y resultados positivos, es ético compartir con los colegas las estrategias para construir modelos de formación en sus propias escuelas, *ad hoc* a sus necesidades y problemáticas a fin de que les permitan no sólo contribuir en la formación de sus alumnos, sino en la de sí mismos, experimentando gran satisfacción, convicción de nuestra vocación y misión de nuestra profesión.

*elige y aprende lo mejor,
y de todo lo que haz aprendido,
elige lo mejor y enséñalo a los demás.¹*

Tales de Mileto.

¹ José Luis Figueroa Hernández. **Ética Formativa**. UNAM. México, 1991. p. 17. Tomado de: Clarasó, Noel. Antología de textos, citas, frases, modismos y decires. 3ª. Edición. Ed. Acervo. Barcelona, España. 1978.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. FCE. México, 1999. 709 p.
- Acle Tomassini. *Planeación estratégica y control total de calidad*. Grijalbo. México, 1990. 302 p.
- Aldama García, Galindo. *Las ideas de Vigotsky y sus aportaciones a la educación*. Universidad Abierta. En: <http://www.universidadabierta.edu.mx> 22/04/03.
- Alvear Acevedo, Carlos. *La Educación y la Ley. La legislación en materia educativa en el México Independiente*. JUS. México, 1963.
- Bermúdez, J. Antonio y Véjar Vázquez, Octavio. *No dejes crecer la hierba. El Gobierno Avilacamachista*. Edit. Costa-Amic. México, 1969.
- Bertely Busquets, María. *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós, México. 2000. 131 p.
- Bolívar Espinoza, Augusto y Bonifaz Moreno, Luis Antonio. "Las reformas constitucionales". En: *El Cotidiano*. Revista bimestral, México, D.F. UAM-Azcapotzalco, No. 50, septiembre-octubre, 1992. Pp. 36-43.
- Braslavsky, Cecilia. *La educación secundaria en América Latina, prioridad de la Agenda 2000*. Secretaría de Educación Pública. Serie Cuadernos de la Reforma. México. 2006. 16 p.
- Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid, España. 1988. 216 p.
- Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo en Sinaloa (CEIDES). *Valores que se fomentan en los microcontextos escolares de Educación Primaria y Secundaria en Sinaloa*. SEP. Sinaloa, México. 2002.
- Chateau, Jean. *Los grandes pedagogos*. FCE. México, 1982. 340 p.
- Comenius, Juan Amos. *Didáctica Magna*. Porrúa, México, 1997. 198 p.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con reformas y Adiciones*. Ediciones Andrade. México, 1999. 158 p.
- Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México, 1996. 302 p.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc. Graw Hill. México, 2004. 465 p.
- Diccionario de Ciencias de la Educación*. Santillana. México, 1983. 656 p.

- Diccionario educativo esencial*. Larousse. México, 2000. 364 p.
- Einstein, Albert. *Notas Autobiográficas*. México. Alianza. 1984.
- Ferry, Gilles. *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. B. Aires, Argentina. 1997. 128 p.
- Figuroa Hernández, José Luis. *Ética formativa*. UNAM. México. 1991. p. 49.
- Freire. *Pedagogía da Autonomia*. Saberes neccesários à la prática educativa. Paz e Terra. 25ª. Edição. Brasil 1996.
- Galiz, Fernanda María. *El adolescente. Manual para entenderlo y encauzarlo*. Diana. México, 1997. 175 p.
- Garza Mercado, Ario. *Normas de estilo bibliográfico para ensayos semestrales y tesis*. COLMEX. México. 1995. 169 p.
- Giroux, Henry. "Educación posmoderna y generación juvenil". En: Nueva sociedad, No. 146, Caracas, Venezuela. Edit. Texto. 1996. Pp. 148-167.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Paidós. México, 1990. 289 p.
- Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional*. Edit. Vergara. México. 2000. 397 p.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La educación socialista en México (1934-1945)*. Ediciones SEP-El Caballito. México, 1985.
- Hegel, G. W. F. *Escritos Pedagógicos*. FCE. México. 1998. 188 p.
- Hernández Figuroa, José Luis. *Ética formativa*. UNAM. México. 1991. 123 p.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. "Educación de calidad, una reflexión sobre el trabajo docente". En Revista: Cero en conducta. México, 1992. Pp. 18-27.
- Honoré, Bernard. *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Nárcea. Madrid, 1980. 173 p.
- Juárez, Benito. *Apuntes para mis hijos*. UNAM. México. 2004. 69 p.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Tres cantos, Madrid, 2003.
- Kofi Annan. *Mensaje de la 47ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes*. UNESCO. Informe

- sobre la juventud mundial. SEP. México. Serie Cuadernos de la Reforma. México. 2005.
- Lane, Howard y Beauchamp, Mary. *Comprensión del Desarrollo Humano*. Pax-México, 1964. 485 p.
- Lara Rosano, Felipe. *La técnica TKJ de planeación participativa*. Fundación Barros Sierra. Cuadernos prospectivos. 6-abril-1997. México.
- Larousse. *Diccionario educativo esencial*. Larousse, México, 2003.
- Latapí Sarre, Pablo. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. FCE. México, 2003. 236 p.
- Latapí Sarre, Pablo. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. CESU-UNAM-Plaza y Valdez. México, 1999. 150 p.
- León-Portilla, Miguel y Silva Galeana, Librado. *Huehuetlatolli. Testimonios de la antigua palabra*. Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica. México, 1991. 253 p.
- Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación del 13 de julio de 1993. México.
- Maddaleno, Matilde. et al. *La salud del adolescente y del joven*. Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C. 1995. 572 p.
- Martínez Rodríguez, Francisco, et. al. "Evaluación del aprendizaje". Cuaderno No. 8, Estados de conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 1993.
- Martínez Rodríguez, Miguel Ángel. "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación". En: *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 1, No. 1. Septiembre, 1999.
<http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Martínez Villegas, Fabián. *Planeación estratégica creativa*. Edit. Pac. México, 1991. 74 p.
- Millán, Prócoro. *Criterios mínimos metodológicos para la elaboración de planes, programas y proyectos de desarrollo en las entidades y dependencias de la UNAM*. UNAM, México, 2003. 24 p.
- Montaigne, Michel de. *Ensayos completos*. Porrúa. México, 1991. 1120 p.
- Mora, Gabriel de la. *Formación de adolescentes*. CECSA. Mexico, 1986. 444 p.

- Moreau, J. *Platón y la Educación*. En: Jean Chateau (coord.). *Los grandes pedagogos*. F. C. E. México. 1982. Pp. 15-33.
- Muñoz Abundez, Gustavo. "El desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias en Aguascalientes". Universidad Autónoma de Aguascalientes. México. En Hirsch, Adler (Compiladora). En *Educación y valores*. Tomo I. Edit. Gernika, México, 2001. 526 p.
- Murueta, Marco Eduardo (Coord.). *Ser maestro. Código ético del docente: una propuesta a discusión*. Edit. AMAPSI. México, 2004. 17 p.
- Murueta, Marco Eduardo. *Psicología y Praxis Educativa*. Editorial AMAPSI. México, 1996. 51 p.
- Nardone, Giorgio y Watzlawick, Paul. *El arte del cambio*. Biblioteca de psicología. Textos universitarios. Herder. Barcelona, 2001. 206 p.
- OCDE. *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Edit. Santillana. México. 2003. 167 p.
- Olmos Roa, Andrea. *Construcción de comunidades colaborativas en educación superior*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. 2000. 170 p.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*. Fontamara. México, 1999. 170 p.
- Pereira de Gómez, María Nieves. *Educación en Valores*. Edit. Trillas, México, 1997. 183 p.
- Pick de Weiss, Susan y Vargas-Trujillo, Elvia. *Yo, adolescente*. Edit. Ariel escolar. México, 2000. 216 p.
- Piobetta J. B. *Comenio*. En: Jean Chateau. *Los grandes Pedagogos*. FCE. México. 1982. P.p. 11-124.
- Platón. *La República*. Edit. Porrúa. México, 1990.
- Poy Solano, Laura. "Asfixia el neoliberalismo opciones de desarrollo a la juventud" En periódico: La Jornada. Sábado 24 de febrero de 2007. P. 44.
- Reeve, Jhonmarshall. *Motivación y Emción*. Mc. Graw Hill. México. 1995. 271 p.
- Robles Garibay, Ignacio. *El adolescente*. Edit. Gernika. México, 2004. 526 p.
- Rousseau, Juan Jacobo. *El Emilio*. Edit Porrúa. México. 1979. 387 p.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ética*. Grijalbo. México, 1978. P. 58.

- Savater, Fernando. *Ética para Amador*. Ariel. México. 1999. 189 p.
- Savater, Fernando. *Política para Amador*. Ariel. México, 1992. 233 p.
- Secretaría de Educación Pública. *Adolescentes y aprendizaje escolar. Análisis y reflexión de la práctica docente en la escuela secundaria*. Guía de trabajo. Subsecretaría de Educación Básica. México [D.F.]: SEP, 2005. 374 p.
- Secretaría de Educación Pública. Boletín 203. "Presentó SEP propuesta para reforma de secundaria a directivos de educación en los estados". Del 25 de julio de 2003. En <http://sep.gob.mx>.
- Secretaría de Educación Pública. *Comunicado del 17 de agosto de 2005*. En: <http://www.sep.gob.mx>. 26 de nov. de 2006.
- Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Programas para la Educación Media Básica*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. SEP. México, 1981.
- Secretaría de Educación Pública. *Libro para el Maestro. Formación Cívica y Ética*. SEP. México, 2000.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *Plan y Programas de Estudio. Educación Secundaria 1993*. SEP. México, 1993.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de F. C. y E.* SEP. México, 1999.
- Secretaría de Educación Pública. *Programas de Estudio por Asignaturas. Primer grado. Educación Secundaria*. SEP. México. 1992.
- Secretaría de Educación Pública. *Programas para la educación Media Básica*. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México. 1981. P. 512.
- Secretaría de Educación Pública. *Programas de Estudio Comentados. Educación secundaria. Formación Cívica y Ética*. México. 1999.
- Secretaría de Educación Pública. *Reforma Educación Secundaria 2006*. (RES.2006) En: <http://www.sep.gob.mx>. 26 de nov. de 2006.
- Secretaría de Educación Pública y Cultura. Sinaloa. Centro Estatal de Investigaciones y Desarrollo Educativo de Sinaloa (CEIDES). *Valores que se fomentan en los microcontextos escolares de educación primaria y secundaria en Sinaloa*. SEPCS-CEIDES. México, 2002.

- Solana, Fernando. *Historia de la Educación Pública en México*. FCE-S.E.P. México. 1981. 645 p.
- Stenhouse, Laurence. *La investigación como base de la enseñanza*. Edit. Morata. Madrid, 1993. 183 p.
- Suárez Pérez, Claudia Angelina. Et. al. *Desarrollo Humano II. Adolescencia*. Edit. Trillas. México, 1997. 103 p.
- Suárez Pérez, Claudia Angelina. Et. al. *Desarrollo humano III. Adolescencia*. Edit. Trillas. México. 1997.
- Toledo Hermosillo. María Eugenia. *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Paidós. México. 2001. 182 p.
- Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edit. Grijalbo. Barcelona, España. 1979.
- Yurén Camarena, Teresa. *Éticidad, valores sociales y educación*. UPN. México, 1996.
- Yurén Camarena, María Teresa. *Formación, horizonte al quehacer académico*. UPN. México, 1999. 111 p.
- Zarzar Charur, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. Edit. Patria. México, 1996.
- Zemelman Hugo. *Conocimiento y Sujetos Sociales*. COLMEX. México. 2000. 226 p.
- Zemelman, Hugo. *El papel de la educación en las actuales circunstancias de México y América Latina: desafíos éticos y teóricos*. Documento elaborado en el marco del Diplomado organizado por el Departamento de Actualización. Dirección de Educación Superior, de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. 2005.
- Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría*. Anthropos-COLMEX. México. 1992. 256 p.
- Zúñiga Barrón, Santiago, et al. "Familia-valores-escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa". En: Hirsch, Adler (Compiladora). *Educación y valores*. Tomo I. Edit. Gernika, México, 2001. Pp.159-192

INTERNET

<http://www.sep.gob.mx>

<http://www.suracapulco.com.mx>

<http://elistas.net.org.mx>

<http://wikipedia.org.mx>

ANEXOS

ANEXO 1
GUÍA DE ENTREVISTA A LOS ALUMNOS

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Alumno	-Necesidad de la asignatura.	1. Crees necesario que se imparta la asignatura de F.C. y E? ¿Por qué? 2. Qué les aporta la asignatura de F.C. y E?
	-Impacto personal y grupal de la asignatura.	3. Durante los tres años que cursaste la asignatura de F.C. y E., ¿Hubo algo importante que te haya aportado a ti en lo personal? 4. Qué consideras que aportó la asignatura a nivel grupal?
	-Valores fortalecidos.	5. ¿Consideras que en tus clases de F.C. y E., durante los tres años se fomentó el respeto, la solidaridad, la justicia y la convivencia? 6. De estos valores (respeto, la solidaridad, la justicia y la convivencia), ¿cuál crees que se haya fomentado más en clase? ¿Por qué?
Docente	-Actitud abierta.	7. Consideras que durante los tres años en que llevaste la asignatura de F.C y E., tus maestros tuvieron una actitud abierta, de disposición a escucharte con respeto e interés? ¿Por qué? ¿Puedes mencionar algunos ejemplos?
	-Ejercicio responsable de la autoridad del profesor para resolver conflictos.	8. ¿Crees que los profesores que te impartieron la asignatura durante los tres años, ejercieron su autoridad de manera responsable para resolver conflictos? ¿Por qué? ¿Podrías comentar algunas situaciones?
Proceso de enseñanza y aprendizaje	- Forma en que se llevan a cabo las clases.	9. ¿Fueron tus clases de F.C. y E. desarrolladas de manera entusiasta y activa?, ¿Qué tipo de actividades se desarrollaban?, ¿Se fomentaba el interés por mejorar las relaciones entre el grupo y las demás personas?
	- Práctica de análisis, reflexión e investigación	10. Durante los tres años que cursaste la asignatura, ¿tuviste actividades que te permitieran desarrollar tus habilidades de análisis, reflexión e investigación? ¿Podrías dar algunos ejemplos?
	-Seguridad y capacidad para tomar decisiones fundamentadas	11. Cómo resultado de esas prácticas de análisis, reflexión e investigación, ¿te sientes una persona más segura?, ¿con la capacidad de tomar decisiones de manera fundamentada?, ¿En qué te sientes ahora más seguro(a)?
	-Valores fortalecidos	12. De tu escala personal de valores, ¿Cuáles consideras se vieron fortalecidos durante el desarrollo de la asignatura de F.C. y E.? ¿Por qué?
Evaluación	-Aspectos que se evalúan en la asignatura	13. Podrías mencionar algunos rasgos que te evaluaban tus maestros durante los tres años para poder acreditar la asignatura? ¿Qué aspectos se te tomaban en cuenta? ¿Cómo consideras esa evaluación? ¿Qué te agradaba y que te desagradaba de la evaluación? 14. Para finalizar la entrevista: ¿Podrías hacer algunos comentarios de la asignatura de manera general?, ¿Podrías hacer algunos comentarios generales respecto a tus maestros que te impartieron la asignatura de F.C. y E durante los tres años?

ANEXO 2
Guía de entrevista semi estructurada a docentes

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Contenidos	1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el manejo de contenidos de la asignatura de F.C.y E.? 2. ¿Cuáles son sus comentarios respecto al Programa de la asignatura de F.C. y E.? ¿El factor tiempo es el adecuado para cubrir su programa?
Estrategias	3. ¿Qué importancia tienen las estrategias didácticas en la asignatura? 4. ¿Cuáles son las estrategias que más utiliza y por qué?
Métodos	5. ¿Qué métodos o mecanismos utiliza para que sus alumnos logren una formación valoral?