



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

“EL SIGNIFICADO DE LA DEMOCRACIA, EN EL INSTITUTO ESCUELA A.C.”

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:

ADRIANA BRIBIESCA CORRAL

DIRECTORA:

MTRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY



MÉXICO, D. F., OCTUBRE DE 2008.



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.

***Laurita, que la memoria me permita
recordar siempre tu ejemplo y el de
mi querido padre.***

INTRODUCCIÓN GENERAL	4
Capítulo I. EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	18
▪ Antecedentes de la asignatura	18
▪ Propósitos y alcances de la Formación Cívica y Ética	25
▪ La acción docente	30
▪ Expectativas de los estudiantes y los docentes en relación con la asignatura	39
▪ Diferentes conceptos de democracia	43
▪ Bibliografía	45
Capítulo II. LA DEMOCRACIA EN EL TERCER GRADO DE SECUNDARIA DEL INSTITUTO ESCUELA, A.C	47
▪ Ser adolescente	47
▪ Descripción del espacio en el que se ubica el Instituto Escuela, A.C.	50
▪ Formaciones imaginarias de los estudiantes	57
▪ El significado de democracia para los educandos.....	71
▪ Bibliografía	75
Capítulo III. EL INSTITUTO ESCUELA, A.C. Y EL SIGNIFICADO DE DEMOCRACIA	76
▪ Caracterización de la docente	83
▪ Cómo se ve la docente a sí misma	85
▪ Cómo ve la docente al estudiante	87
▪ Cómo ve la docente al conocimiento.....	89

▪ Práctica docente y democracia	93
▪ Bibliografía	98

Capítulo IV. EL EJERCICIO DE LA DE DEMOCRACIA EN EL

INSTITUTO ESCUELA, A. C. 101

▪ Filosofía del Instituto Escuela, A.C.	102
▪ Situaciones comunicativas y democracia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Formación Cívica y Ética	111
▪ La democracia, contenido escolar o práctica cotidiana	115
▪ Trascendencia de la práctica democrática en el aula y sus posibles alcances para la vida	118
• Bibliografía	121

CONCLUSIONES GENERALES 122

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 125

ANEXOS GENERALES 130

- Anexo 1, Formato para la transcripción de entrevistas.
- Anexo 2, Cuestionario para la Planta docente del Instituto Escuela, A. C. Tercer grado de secundaria.
- Anexo 3, Guía de entrevista para los docentes encargados de impartir la materia de Formación Cívica y Ética en el Instituto Escuela, A. C.
- Anexo 4, Cuestionario para estudiantes de tercer grado del Instituto Escuela, A. C.
- Anexo 5, Guía de entrevista para grupo focal con alumnos de tercero de secundaria del Instituto Escuela, A. C.
- Anexo 6, Guía de entrevista para docentes de tercero de secundaria del Instituto Escuela, A. C. (en general)

INTRODUCCIÓN GENERAL.

A finales del siglo XX y principios del XXI, en nuestro país surge un gran interés por incorporar a los niños y jóvenes en los procesos democráticos, prueba de ello es la Consulta Infantil y Juvenil 2000, implementada por el Instituto Federal Electoral (IFE) y cuyo objetivo fue "... desarrollar una experiencia de educación cívica que contribuyera al despliegue de competencias para la vida democrática" (Elizondo y otros, 2000, p. 13); este ejercicio ha derivado en diversos programas interinstitucionales e investigaciones de académicos que convergen para el logro del objetivo antes mencionado.

Pero el interés por conocer acerca de las formas de participación de los jóvenes en la vida democrática es un asunto que atrae a nivel mundial, esto lo demuestra el estudio realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo denominado *La educación cívica y ciudadanía, Proyecto de Educación Cívica de la IEA*, en el que participaron veintiocho países, tres de ellos ubicados en el continente americano (Chile, Colombia y Estados Unidos). Entre los propósitos de éste destaca la necesidad de "...identificar y examinar en un marco comparativo, las formas como se prepara a los jóvenes para asumir su papel de ciudadanos en las democracias" (Torney-Purta y otros, 2001. p.10).

1.

En México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se enfatiza la necesidad de "...aprovechar la acción educativa cotidiana a fin de impulsar una nueva ciudadanía. La educación debe contribuir a la formación de un nuevo ciudadano. Para ello deberán adecuarse los contenidos educativos y las relaciones de todos los actores de la escuela, a fin de que ésta oriente su acción hacia la formación de personalidades autónomas, sensibles ante la pobreza y la injusticia, defensoras de sus derechos, responsables con sus obligaciones y respetuosas de las normas; personalidades

inspiradas en el espíritu del diálogo, del bien común y la convivencia pacífica”. (Presidencia de la República: 2001)

Los cambios vertiginosos en el acontecer político de nuestro país, el triunfo del Partido Acción Nacional en las elecciones del año 2000, entre otros, plantean un reto a la nueva administración; si se considera que la gran mayoría de nuestra población está constituida por niños, niñas y jóvenes, quienes emitirán su voto en las próximas elecciones para la presidencia de la República en el año 2006, en consecuencia, atender el asunto de la Formación Cívica y Ética del grupo en cuestión, resulta prioritario.

Para el año de 1999 la administración del gobierno zedillista a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó el nuevo programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética que se aplicaría en las escuelas secundarias del país y en el que se señala: ...*“La Asignatura de Formación Cívica y Ética se ha formulado para dar respuesta a los retos y necesidades que la complejidad del mundo moderno impone a la educación, y para que los jóvenes estén en condiciones de fortalecer su identidad, de mejorar sus posibilidades de convivencia, de tener un marco de conocimientos y nociones que los habiliten para situarse en el contexto social y para que se desarrollen en el ejercicio responsable de su libertad, así como para contribuir a sentar las bases de la extensión de una cultura política que dé sustento a la democracia en nuestro país e impulse el desarrollo político y social de nuestra nación”*. (SEP: 2001. p. 3).

Al mismo tiempo que en la política de Estado se instrumentan acciones, en el ámbito académico se generan propuestas, en este sentido se puede mencionar el trabajo que se encuentran realizando los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y Dinamarca, quienes desarrollaron la investigación denominada: “Democracia en la Educación o Educación para la Democracia en la Escuela Secundaria” (2004); este trabajo consiste en un estudio de caso entre la población de jóvenes de tercero de secundaria del Distrito Federal, Hidalgo y Dinamarca, o bien, la tesis doctoral de Ana Flores Pacheco (2002), de la Universidad Autónoma Metropolitana, quien indaga sobre la introducción de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la Escuela Secundaria.

2.

El conocimiento de la investigación “Democracia en la Educación o Educación para la Democracia en la Escuela Secundaria” (2004) que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional y mi incorporación a ese grupo motiva el interés por profundizar en el estudio de un caso en particular, indagar sobre *el significado que tiene la democracia para los alumnos de tercer grado y los maestros del Instituto Escuela A.C. (IE)*². Este interés se incrementa con otros aspectos, al introducirme al ámbito bibliográfico, en el que se puede observar que en la currícula de la educación secundaria se han suscitado una serie de cambios los cuales se pretenden revisar a partir de la noción de democracia.

Asimismo a diario se constata que existen en nuestro país diferentes concepciones de democracia, a través de los medios de comunicación reconocidos politólogos, académicos, periodistas y funcionarios debaten sobre las implicaciones que tiene la participación de la ciudadanía en los procesos democráticos, lo mismo sucede al revisar los libros de texto, periódicos y revistas; estos últimos publican cotidianamente artículos en los que se discuten o plantean cuestiones del acontecer cotidiano que tienen que ver con la democracia. El ámbito educativo no escapa a este fenómeno que llega a las aulas en donde estudiantes y maestros viven la “democracia” de modos diversos.

Esta investigación se centra en el tercer año de secundaria; la Educación Secundaria en nuestro país forma parte de la Educación Básica (once años), tiene como antecedente inmediato la educación primaria que abarca seis grados y como precedente la instrucción preparatoria de tres años; este nivel educativo adquiere su carácter de “obligatoriedad” en el año de 1993.

Existen cuatro modalidades de atención en este nivel (SEP: 1976, p. 582); a) general, b) técnica, en sus diversas variedades [la tecnológica agropecuaria (ETA), capacita a

² Institución privada.

los estudiantes para el trabajo productivo agropecuario y la industrialización de sus productos; la tecnológica industrial (*ETI*), forma técnicos industriales y, la tecnológica pesquera (*ETP*), brinda una enseñanza para la captura e industrialización de productos marinos y lacustres], c) telesecundaria y d) para trabajadores (éstas generalmente brindan el servicio en horario matutino)³.

Las dos primeras laboran en sistema escolarizado y cuentan con un mismo currículo nacional a excepción de los talleres y laboratorios que son de mayor carga horaria en el caso de las secundarias técnicas, además las clases son presenciales, atendidas por un docente para cada asignatura. En las telesecundarias, las materias académicas son impartidas por televisión, funcionan con los mismos programas de estudio que las generales y los estudiantes cuentan con un monitor o telemaestro por grupo quien los asesora en sus dudas.

Las secundarias para trabajadores reciben a aquellos alumnos que por alguna causa no pudieron ingresar a la secundaria general, ya sea porque exceden la edad reglamentaria de 15 años, 11 meses y 29 días, o bien, porque están incorporados a los sectores productivos. Estos planteles generalmente laboran en horario nocturno, de 19:00 a 22:00 horas.

Cabe señalar que dentro de las escuelas secundarias hay tres tipos de mecanismos administrativos de control marcadamente diferenciados: 1) **federal**, las escuelas son sostenidas por el Gobierno Federal y controladas técnica y administrativamente por la SEP, 2) **estatal**, el sustento, administración y supervisión técnica es ejercido por el gobierno de las diferentes entidades federativas y 3) **particular**, los planteles son mantenidos y administrados por un organismo privado; en este caso, la supervisión técnica corre a cargo de la SEP, los gobiernos de los estados o por alguna Institución Autónoma (SEP: 1976). En el Distrito Federal existen aproximadamente un total de 1367 secundarias; el cuadro siguiente detalla la estadística por modalidad.

³ En términos oficiales existen claves para denominar a cada modalidad; Secundaria General (DES), Secundaria Técnica Federal (DST), Telesecundaria (DTV), Secundaria para Trabajadores (DSN). Además de las modalidades indicadas existen la Escuela Profesional de Arte Federal (DAL), la Secundaria General Autónoma (UES) y el Centro de Educación Artística Federal (DAR), mismos que no se consideran en este trabajo.

1. SECUNDARIAS EN EL DISTRITO FEDERAL⁴	
MODALIDAD	NÚMERO
Generales federales	556
Técnicas	210
Telesecundarias	48
Para trabajadores	95
Total de escuelas secundarias con sostenimiento federal	909
Generales particulares	409
Técnicas particulares	47
Telesecundaria técnica particular	1
Para trabajadores particular	1
Total de escuelas secundarias con sostenimiento particular⁵	458

Fuente: Archivo de investigación.

Con base en el gráfico anterior se puede concluir que: la educación secundaria se imparte desde el sostenimiento público o desde el particular, el objeto de estudio de esta investigación se centra en una escuela con sostenimiento privado, esto se debe a que el acercamiento al campo de estudio de las concepciones de democracia en alumnos y docentes de escuelas particulares ha sido, hasta la fecha poco estudiado en este espacio, ello puede deberse entre otras causas a que el número de escuelas públicas rebasa en mucho a las particulares, a que es más fácil tener acceso para realizar este tipo de estudios en las primeras, porque a la propia SEP le interesa realimentar su información, a que las repercusiones de estas causas se concentran en que hasta ahora no se ha encontrado referencia bibliográfica que reporte datos sobre el tema en el ámbito de las escuelas particulares.

⁴ Estas modalidades existen en la República Mexicana.

⁵ Cabe señalar que las escuelas particulares se ajustan a los planes y programas de estudio que rigen a la educación pública.

En consecuencia se ha elegido al Instituto Escuela, A.C., situado en una zona clasificada por el INEGI como de desarrollo medio, se ubica en Prolongación Corregidora 592, Colonia Miguel Hidalgo de la Delegación Tlalpan, en México, Distrito Federal; labora en horario matutino. Los alumnos son jóvenes provenientes de familias clase media, cuyos padres en su gran mayoría son profesionistas, el rango de edad de los estudiantes de tercero de secundaria fluctúa entre los 14 y 15 años. Los grupos en este plantel educativo están conformados con 20 ó 25 estudiantes.

Cabe señalar que los jóvenes se encuentran en una etapa caracterizada por la redefinición de algunos rasgos de su personalidad que implica necesariamente una toma de conciencia, ellos están expuestos a nuevas experiencias de vida que los alejan cada vez más del mundo de la infancia, una etapa que les exige definir su posición ante nuevos recursos y facultades; demuestran franca rebeldía a los patrones establecidos en sus familias, escuela y la sociedad en general ya que enfrentan conflictos de libertad creciente para explorar un nuevo mundo “el de los adultos”, son críticos pero a la vez propositivos, gustan retar a la “autoridad” para reafirmarse, los grupos de amigos son importantes y hacer lo que el grupo define como rasgo de identidad, también lo es (escuchar cierto tipo de música, vestir con atuendos a la “moda”, iniciarse en el hábito de fumar, leer ciertos libros, etc.). Crear una identidad, elegir, luchar por el derecho a pensar diferente que los padres, los maestros, implica riesgo.

Los jóvenes pues, viven cambios severos en diferentes terrenos, el físico y el psíquico. (Elizondo: 2002) y en consecuencia también en su búsqueda de alternativas sociales como el ejercicio de la democracia en los diferentes espacios en los que participa.

3.

Las condiciones económicas, sociales y políticas de la última década del siglo XX y principios del XXI, obligan a volver la mirada a la generación más numerosa en nuestro país y plantear reflexiones acerca de la manera en que están siendo formados actualmente los niños y jóvenes para incorporarse a la vida democrática, para ello es indispensable indagar sobre la forma en que las diferentes instituciones sociales y

específicamente la escuela, en el proceso enseñanza-aprendizaje, contribuye en esta labor. En congruencia con este tipo de preocupaciones surge la pregunta de investigación motivo del presente trabajo:

Con relación a la asignatura de Formación cívica y ética, ¿cuál es el significado de democracia que tienen los alumnos de tercer grado de secundaria y los docentes del Instituto Escuela, A.C.?

Asimismo y congruente con el problema de investigación se derivan los siguientes cuestionamientos:

- a. ¿En qué consiste la asignatura de Formación cívica y ética que se imparte en el tercer grado de la escuela secundaria?
- b. ¿Cuáles son los significados que sobre democracia tienen los alumnos de tercer grado de educación secundaria del Instituto Escuela, A.C.?
- c. ¿Cuáles son los significados que sobre democracia tienen los maestros del Instituto Escuela, A.C.?
- d. ¿De qué manera la noción de democracia que poseen los maestros del Instituto Escuela A.C., influye en las formas de enseñanza de los contenidos?
- e. ¿Cómo se vive la noción de democracia en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de Formación cívica y ética del Instituto Escuela, A.C.?

4.

Dos conceptos fundamentales a los que remite constantemente este trabajo son: “democracia” y “significado”. Varios autores han tratado de definir que se entiende por cada uno de ellos.

El término democracia proviene de la palabra francesa *democratie*, sus orígenes son griegos, deriva de *demokratía* cuyas raíces etimológicas son *demos* (pueblo) y *kratos* (gobierno); democracia significa una forma de gobierno en la que el pueblo gobierna, implica una comunidad en la que existe alguna forma de igualdad política entre personas. (Held: 2001).

También se la define "...como aquél arreglo de las instituciones que se constituyen en gobierno gracias tanto a la práctica libre, directa y secreta de los votos como a la participación de ciudadanos que se reconocen en el ejercicio tolerante y razonado de la deliberación pública. Esta práctica implica necesariamente la existencia previa de un piso mínimo de derechos humanos: el derecho a estar informado sobre asuntos públicos, así como las libertades para expresarse, para publicar, para organizarse y para reunirse. (IFE: 2005. p.18)

Robert Dahl, conceptualiza a la democracia moderna como "el resultado del paso de un sistema oligárquico competitivo a un sistema poligárquico inclusivo, centrando la atención en las paradojas y en las contradicciones que se desarrollan entre la universalidad de sus normas y la multiplicidad de sus diferencias" asimismo señala cuáles son las instituciones que deben estar presentes para que un orden político pueda ser catalogado como poligárquico: 1. cargos electivos para el control de las decisiones políticas, 2. elecciones libres, periódicas e imparciales, 3. sufragio inclusivo, 4. derecho a ocupar cargos públicos en el gobierno, 5. libertad de expresión, 6. existencia y protección por la ley de variedad de fuentes de información y 7. derecho a constituir asociaciones u organizaciones autónomas, partidos políticos y grupos de intereses" (Ciudad Política: 2005, pp. 2-4).

Finalmente la democracia "...puede ser entendida como un método o conjunto de reglas procesuales para la constitución del gobierno y para la formación de mecanismos en los que se sostienen las decisiones políticas, es decir, aquellas que vinculan a toda la comunidad" (Fernández: 2004, p.27).

Con relación al término de "significado" se encuentran las aportaciones del estructuralista Ferdinand Saussure, quien señala que las palabras son signos lingüísticos, los signos están constituidos por la asociación de una imagen acústica o significante y una imagen mental o significado; estos dos elementos son indisolubles.

En una lengua, la palabra tiene múltiples acepciones y para seleccionar la acepción adecuada es necesario situarse en un contexto, "... el contexto es el marco de

referencia con respecto al cual los signos adquieren un significado determinado” (Ávila: 1984, p. 27); existen diferentes contextos o marcos de referencia en una situación comunicativa: el semántico, el situacional, el físico y el cultural. El significado es la representación mental que tiene la persona, es lo construido por la experiencia individual y también con relación a la cultura, por consenso.

Por su parte Josefina García Fajardo señala que cada elemento léxico se relaciona con el registro de su significado formando una unidad a la que denomina signo lingüístico, éste tiene dos caras; el registro del elemento léxico (imagen acústica y de significado) y el registro de su significado (imagen conceptual). El registro de una cadena de sonidos sin una de significados no podría usarse con función lingüística, “... La relación que cada elemento léxico tiene con su imagen conceptual, es lo que nos permite, a los seres humanos, hablar de nuestra representación de las cosas y de los hechos sin que estos se encuentren presentes en el lugar en el que se habla de ellos; e incluso sin que tengan realidad fuera de nosotros cuando se les menciona”. (Fajardo: 1997, p. 36).

Se define al significado también como “... Palabras que tienen el poder de evocar en los otros una representación conceptual que, idealmente se ajusta a aquella que intentaba expresar. Mediante las palabras y sus combinaciones estructurales sistemáticas somos capaces de construir complejos sistemas conceptuales que otras personas pueden compartir, dado que han internalizado las mismas representaciones convencionales del significado para las palabras y las estructuras de las oraciones”, es decir, son sistemas compartidos que permiten entendernos. El sistema de significados compartido tiene dos componentes fundamentales el sistema cognitivo y el intercambio de significado en situaciones comunicativas a través del lenguaje. (Nelson: 1988, pp.19-23)

5.

En concordancia con el problema de investigación planteado, el objetivo general de esta indagatoria es el siguiente:

Conocer el significado de democracia que tienen docentes y alumnos del Instituto Escuela, A.C. y la forma en que se vinculan con los contenidos de la asignatura de Formación cívica y ética, a fin de reflexionar acerca de la manera que esta práctica social adquiere en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos específicos que orientan el trabajo son los siguientes:

1. Conocer los contenidos de la asignatura de Formación cívica y ética que se imparten en el tercer grado de la escuela secundaria con la finalidad de relacionar sus propósitos y alcances con diferentes conceptos de democracia.
2. Identificar los significados de democracia que tienen los alumnos de tercer grado de educación secundaria del Instituto Escuela, A.C.
3. Ubicar los significados de democracia que tienen los maestros del Instituto Escuela, A.C.
4. Definir la manera en que la noción de democracia de los docentes del Instituto Escuela, A.C., influye en las formas de enseñanza de los contenidos de Formación cívica y ética.
5. Reconocer cómo se vive la noción de democracia en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de Formación cívica y ética.

6.

Para la obtención de datos⁶ se utilizaron los siguientes instrumentos, mismos que proporcionaron información de carácter cuantitativo y cualitativo; para el caso de los estudiantes se aplicaron:

- Cuestionario para el grupo de estudiantes que cursa la asignatura de Formación cívica y ética

Este instrumento pretende recuperar datos que permitan comprender el sentido que tiene la Formación cívica y ética en la Escuela Secundaria

⁶ Estos se obtuvieron a finales del año escolar 2004, cuando aún no se había implementado la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES); actualmente denominada RES.

Mexicana, con la finalidad de establecer relaciones con el proceso de enseñanza que se lleva a cabo en el Instituto Escuela, A.C.

- Guía de entrevista, se aplicó a seis estudiantes conformados en dos grupos de tres cada uno; el primero se conformó con tres adolescentes de **alto rendimiento** (es decir, con promedio superior a nueve de calificación) y, el segundo con chicos de **bajo rendimiento** (con promedio de siete hacia abajo).

La aplicación de este instrumento se llevó a cabo con la participación del entrevistador y los tres estudiantes de alto rendimiento, en primer lugar; en segundo, con los de bajo rendimiento.

El objetivo de este instrumento es recuperar las ideas que tienen los estudiantes del Instituto Escuela, A.C. sobre la democracia, el sistema político mexicano, sus expectativas personales y las percepciones que estos poseen acerca de sus posibilidades de participación social y política.

Para la aplicación de este instrumento, la división de los educandos en dos conjuntos, correspondientes a alto y bajo rendimiento responde a la marcada oposición que de manera natural y continua se establece en el aula en relación con el aprovechamiento y cuya repercusión es signada por un numeral que representa “aprobado o reprobado”.

Para los docentes se aplicó:

- Un cuestionario para profesores de 3er grado de secundaria de toda la escuela, cuyo objetivo es indagar, entre otros aspectos sobre el proceso de enseñanza en el aula en general (no únicamente en la de Formación cívica y ética); y
- Una guía de entrevista, para docentes que imparten la asignatura de Formación cívica y ética.

El objetivo de este último es encontrar la relación entre categorías como: instituciones políticas, problemas de actualidad y problemas coyunturales a

fin de detectar la relevancia que éstas tienen con la vida cotidiana en la escuela, la asignatura y la sociedad.

El análisis de los datos consistió en un procesamiento estadístico de la información, contrastado con los testimonios obtenidos en las entrevistas efectuadas a estudiantes y maestros, a la luz del marco teórico-metodológico seleccionado.

7.

La transcripción de estas entrevistas se hizo de manera literal, tratando de recuperar el sentido del diálogo en la situación comunicativa llevada a cabo en las entrevistas realizadas. Para la transcripción de las entrevistas se diseñó un formato de tres columnas que consiste en primer lugar en la recuperación de los datos generales, los cuales se presentan en el encabezado; en segundo, se establecen tres columnas, en la primera, se sitúa al que interviene, en la segunda se apunta la pregunta o respuesta correspondiente; en la tercera, denominada observaciones se da cuenta de los elementos ambientales que pudieron haber intervenido o influido en el desarrollo de la entrevista cuando ésta se estaba llevando a cabo. (véase anexo 1).

2. CLAVES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	
Código	Significado
...#	No es inteligible el audio.
#...	No se concluye la idea.
/.../	Muletillas.
(---)	Colaboración o interrupción en el discurso.
o...o	Repeticiones.
(...)	Pausa al final de las palabras.
(zzz)	Pausa en el discurso.

Fuente: Archivo de investigación.

A los fragmento de entrevistas realizadas a los alumnos de alto y bajo rendimiento que posibilitan ilustrar algunos de los planteamiento vertidos a lo largo de esta exposición, al final se les señala con una clave que se construye, en el caso del investigador con una E que significa entrevistador seguida de las tres primeras letras de su nombre; para los

entrevistados se utiliza una M para señalar que se trata de la profesora de grupo y también las tres primeras letras de su nombre; para hacer referencia a los estudiantes, se usan: ARM, BRM o ARH, BRH que indican grado de rendimiento (alto o bajo) y sexo, posteriormente un guión seguido de las tres primeras letras de su nombre, véase el siguiente cuadro.

3. CLAVES DE PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS.	
E-AND	Entrevistador Anders
M-LAU	Maestra Laura
ARM-DAN	Alumna Alto Rendimiento, Daniela
ARM-ROC	Alumna Alto Rendimiento, Rocío
ARH-RAF	Alumno Alto Rendimiento, Rafael
BRH-SAN	Alumno Bajo Rendimiento, Sandino
BRH-JAV	Alumno Bajo Rendimiento, Javier
BRH-ENR	Alumno Bajo Rendimiento, Enrique

Fuente: Archivo de investigación

8.

A partir de las preguntas de investigación expuestas y de los objetivos que se pretenden alcanzar en la indagatoria, se presenta la siguiente estructura: una Introducción general y cinco capítulos constituidos por un conjunto de aspectos cada uno.

En el primero se aborda: El programa de la asignatura de Formación cívica y ética, en éste se pretende responder en qué consiste la asignatura de Formación cívica y ética que se imparte en el tercer grado de secundaria; se inicia una reflexión acerca del origen de esta materia en este nivel educativo, su fundamentación, sus objetivos, su estructura y los materiales didácticos que sirven de base a su desarrollo en el aula.

En el segundo: La democracia en el tercer grado de secundaria del Instituto Escuela, A. C., se responde, cuáles son los significados que sobre democracia tienen los adolescentes de tercer grado del IE en relación con los conceptos vertidos en los contenidos curriculares propuestos para este nivel educativo.

En el tercero: El Instituto Escuela, A.C. y el significado de democracia, se pretende reflexionar acerca de los significados que sobre democracia tienen los profesores de esta escuela y la relación que esta concepción establece con la práctica docente.

En el cuarto y último: El ejercicio de la democracia en el Instituto Escuela, A. C., se reflexiona acerca de la manera en que la noción de este objeto de estudio y que poseen los profesores de esta institución influye en las formas de enseñanza de los contenidos curriculares y el modo en que ésta se vive en el aula de FCyE.

Se exponen también las Conclusiones generales que se derivan de este proceso de investigación, de igual forma, algunas de las líneas posibles de continuidad en el campo de las indagatorias relativas a problemas sociales vigentes. No se omite exhibir las referencias bibliográficas y hemerográficas en las que se fundamenta teórica y metodológicamente este trabajo, así como incluir una sección destinada a la presentación de anexos entre los que se incluyen los instrumentos de investigación aplicados a los estudiantes y profesores del Instituto Escuela, A.C.

Finalmente y antes de dar paso al desarrollo de los capítulos que constituyen este trabajo deseo expresar mi gratitud a mis queridísimas hermanas, cuñados y sobrinos a quienes les digo, que siempre hay algo nuevo que aprender; a Dali, por compartir su experiencia y acompañarme en esta ardua faena que cierra un importante ciclo de mi vida; a Marita, Ángel y Manu, por el tiempo que les arrebaté; a Georgette y a la comunidad educativa del Instituto Escuela, A.C., por haberme abierto las puertas para conocer el íntimo acontecer en el plantel; a Paty Ducoing Watty, por su comprensión y apoyo; a los maestros Gilberto Guevara N., Javier Olmedo B., Miguel Ángel Niño U. y Mónica Lozano M., por sus valiosas observaciones y a Aurora quien me invitó a colaborar en el proyecto del que deriva este trabajo.

EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.

En este capítulo la pregunta central de investigación que se pretende responder es ¿en qué consiste la asignatura de Formación cívica y ética que se imparte en el tercer grado de secundaria?, es decir, se inicia una reflexión acerca del origen de esta materia en este nivel educativo, su fundamentación, sus objetivos, la estructura de ésta y los materiales didácticos que sirven de base al desarrollo de la misma en el aula.

El objetivo específico que se relaciona con el mencionado cuestionamiento es: conocer los contenidos de la asignatura de Formación cívica y ética que se imparten en el último año de la educación básica con la finalidad de relacionar sus propósitos y alcances con los diferentes conceptos de democracia.

La estructura del capítulo consta de cinco puntos: en el primero, se hace mención a los antecedentes históricos de la asignatura en cuestión; en el segundo, a las expectativas que se sientan con la intención de que sean logradas por los docentes y estudiantes; el tercero parte de una reflexión que los propios docentes exponen en los cuestionarios sobre su acción en el aula; en el cuarto punto se plantea la relación entre los intereses de los adolescentes y los propósitos del programa del curso; y por último, se revisan desde la teoría diferentes concepciones de democracia.

Antecedentes de la asignatura.

En el marco del discurso político, según lo establecido en el artículo tercero constitucional, en México, la educación es un derecho y el Estado está obligado a proporcionar los servicios educativos básicos, es decir, la educación impartida por éste

debe ser gratuita, laica, ajena a cualquier doctrina religiosa, basada en el conocimiento científico, democrática y nacional; desde esta perspectiva pretende ser:

Formativa. Al procurar que los estudiantes adquieran conciencia de sus derechos y que compartan la responsabilidad de hacerlos cumplir; asimismo, que el acatamiento de sus compromisos posibilite la realización de los derechos ajenos. En este sentido, se pretende incidir en su carácter, en sus valores, prácticas sociales, actitudes, destrezas y configuraciones en el conocimiento de sí mismo.

Laica. En cuanto se desprende de los principios del artículo tercero constitucional, la educación civil se fundamenta en la sociedad con independencia de las religiones, sin dogmas y sin verdades absolutas y excluyentes.

Democratizadora. Al propiciar el desarrollo de una cultura encaminada al diálogo, que revitalice los valores basados en los derechos humanos, fundamentada en el respeto, la libertad, la igualdad y la tolerancia como condiciones de la concordia.

Nacionalista. Cuando se consolidan una serie de compromisos sociales y personales al establecer un vínculo común de pertenencia a la Nación cimentado en la identidad nacional, en la conciencia de la pluralidad cultural y en el orgullo de ser mexicanos.

Universal. Al sustentar la conciencia de ser humano y de compromiso con el hábitat, es decir, al fomentar el sentido de respeto, colaboración y reciprocidad entre los individuos y las naciones.

Preventiva. En tanto que brinda información para que los educandos adquieran elementos que les permitan prever soluciones a diferentes tipos de problemas, por ejemplo, anticipar las consecuencias de sus actos y elegir un estilo de vida apegado a la legalidad y acorde a sus propias potencialidades.

Comunicativa. Al promover y potenciar el diálogo con la finalidad de desarrollar habilidades y destrezas que faciliten la comunicación.

Como puede observarse, en éstos principios emanados de la Carta Magna mexicana y la Ley General de Educación, es de considerarse que en la educación secundaria prevalezcan y que el pensamiento eje que ha de transmitirse y comunicarse a los jóvenes, es que como individuos les corresponde aprender a relacionar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y les demanda.

Entre las instituciones más vinculadas a la producción, circulación y recepción del discurso educativo destacan: la escuela, cuya finalidad primordial es la transmisión de conocimientos formales; la familia y la iglesia, cada una de ellas con discursos propios. La primera es la institución que por su naturaleza, sus funciones y estructura cumple de manera estricta con objetivos políticos; el sistema escolar de cualquier sociedad, es reflejo fiel de la política e ideología de los grupos dominantes o partidos políticos en el poder.

En 1923 se fundó en México el sistema de educación secundaria, durante cerca de setenta años fue una continuación opcional de los estudios “primarios básicos” y adquirió un marcado componente vocacional; en los cincuentas la mayoría de estudiantes tenían como meta concluir únicamente los seis años de educación primaria, sólo aquellos que deseaban continuar estudios profesionales cursaban la secundaria como escalón para seguir con su trayectoria académica en alguna preparatoria o universidad.

En 1929 se buscó un complemento para este nivel con una preparación técnica; en 1932 se integraron algunas materias optativas; en 1934 se introdujeron actividades en talleres, laboratorios y orientación vocacional; en 1937 se declara la gratuidad de este sistema y en 1960 se crea el sistema de secundarias técnicas.

Entre los diversos factores que condicionaron el aumento de la matrícula en secundaria se encuentran los siguientes: el surgimiento de la telesecundaria para atender a los adolescentes del medio rural, prioritariamente; el aumento de la población de este nivel en la década de los sesenta había crecido exponencialmente y no era raro encontrar estudiantes que terminaban sus estudios correspondientes al nivel de preparatoria, la mayor accesibilidad a la escuela secundaria, y un mercado laboral que se había

acostumbrado a trabajadores con esa preparación. A pesar de ello, este nivel adquirió su carácter de obligatoriedad en 1993 en el contexto de las Reformas administrativas a la Constitución Mexicana.

En 1990, la SEP en relación con las escuelas secundarias había abierto diversas opciones para ofrecer a la población que concluía la educación primaria. En 1993, cerca de 60% de los alumnos de secundaria estaban inscritos en la modalidad “general”, 28% en las “técnicas” y 12% en las denominadas “telesecundarias” (SEP: 1993).

Esta reforma administrativa constituyó un compromiso con la dinámica nacional e internacional que el país tenía que cumplir ofreciendo una educación en términos modernos; paradójicamente este acontecimiento coincidió con el estancamiento de los salarios de los maestros y con un movimiento por el cambio político entre ellos y el Estado.

La Modernización educativa era criticada en virtud de considerársele neoliberal, ya que en cuanto a la inclusión o cambio de asignaturas respondía a la tendencia de los cambios curriculares en el plano internacional, asimismo, la variación de tiempo dedicado a las materias delineaba la relevancia que éstas adquirirían en esta etapa, por otra parte, la repercusión que los horarios y la importancia de éstas adquieren en cuanto a la movilidad y al salario de los docentes y en consecuencia al desmantelamiento de las reformas sociales obtenidas por el magisterio en décadas anteriores. Sin duda, el Plan de Estudios de 1993 fue un parteaguas en la política educativa que marcó a las escuelas secundarias en el ámbito formal.

En el Plan y Programas de estudio de Educación Básica Secundaria se encuentran a partir de 1999, los cursos de Formación cívica y ética, cuyo propósito es fomentar en los educandos los valores individuales y sociales que consagra la Constitución, particularmente los del artículo tercero. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida, son valores que los alumnos deberán hacer suyos”²

² Sobre este punto se profundizará en “Propósitos y alcances” de este documento.

Los antecedentes de la instauración de la asignatura de Formación cívica y ética se encuentran en dos materias: Civismo y Orientación educativa; la primera era impartida de manera sucesiva en el primero y segundo grado y la segunda, en el tercero.

En cuanto al propósito general de los cursos de Civismo, es relevante apuntar que se trataba de ofrecer a los educandos 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 acción ciudadana” (SEP: 1993, p. 121).

En relación con Orientación educativa, los contenidos de ésta conferían “mayor importancia al desarrollo personal y social del estudiante y tiene como propósito apoyar la continuidad de su formación y su inserción en las actividades de la colectividad y de la vida colectiva” (SEP: 1993, p. 121).

Obsérvese que en términos generales ya existe en este programa una orientación hacia los valores y actitudes que han de fomentarse en los educandos a lo largo de su educación básica.

Para la producción de los libros de texto que se utilizarían en el despliegue de la asignatura de FCyE, la Secretaría de Educación Pública emitió un documento que establecía los objetivos y contenidos que habrían que seguirse en el primero y segundo año; diversas editoriales privadas convocaron a especialistas para el diseño y elaboración de libros de texto; éstos se sometieron a concurso y fueron dictaminados por un cuerpo de expertos designados por esta secretaría; en la primera etapa resultaron seleccionadas cuatro casas editoriales: Noriega, Fondo de Cultura Económica, Santillana y Esfinge³; en la segunda etapa se incorporó el texto producido por la editorial Patria en el año 2000; en el transcurso de seis años, la SEP había autorizado quince libros producidos por once casas editoriales.

³ En el año 2000 la FCyE, únicamente se impartió en el Primer grado de Educación secundaria; en el 2001 se implementó para el segundo.

En los libros de texto autorizados en la materia de Formación cívica y ética se adopta un enfoque (SEP: 1999, p.8) congruente con las siete características citadas, las cuales constituyen un marco específico para el ejercicio de la escolarización laica con su halo de valores universales y cuya relación con el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan y Programas de estudio para la escuela secundaria es evidente; en ambos se señala que el fundamento de una educación de calidad se encuentra en una sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas.

Sin embargo, estos documentos básicos referidos a los estudios de la escuela secundaria continúan basados en una pedagogía abstracta que, de información que se puede correlacionar con los libros de texto que presentan enfoques estrictamente históricos, raíces etimológicas, hechos ajenos a la realidad de los estudiantes, ejemplos que no dan cuenta de problemáticas compartidas por los jóvenes y de información irrelevante para la vida cotidiana de los escolares que busca homogeneizar el conocimiento; se transmiten contenidos desvinculados del entorno social específico donde se realiza la práctica educativa y por este medio, se profundiza la separación entre el conocimiento escolar y las demandas sociales necesarias (véase capítulo III).

La Formación cívica y ética, asignatura obligatoria a partir del ciclo escolar 2000-2001 en la escuela secundaria, tiene como objetivo “proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que las y los jóvenes desarrollen capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas, que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad” (SEP: 1999, p. 9).

La asignatura de Formación cívica y ética, centrada en los Derechos humanos⁴, puede definirse desde dos dimensiones: la cívica, como un proceso de desarrollo personal en el cual los adolescentes se apropian de valores que los orientan como integrantes de una sociedad política, nacional e internacional, que les otorga la condición de ciudadanos, de acuerdo a una Carta magna en la cual se inscriben derechos y obligaciones vigentes, como respuesta a un desarrollo histórico y cultural; la ética, tiende a formar un conjunto de conocimientos y valores que posibilita al sujeto, el

⁴ Abordados desde el Plan y Programas de Estudio 1993.

conocimiento de sí mismo y de los otros, así como a reconocer las implicaciones de sus elecciones en el marco de la existencia de diversas opciones, al igual que asumir con criterio las consecuencias del modo de vida por el cual se opta.

Cívica y ética coadyuvan en la escuela secundaria a introyectar en los sujetos un conjunto de valores que definirán o influirán en su futuro, es decir, en su actuar como ciudadanos con una identidad sociocultural en el plano local, regional, estatal, nacional e internacional.

El proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela secundaria se lleva a cabo en el momento en el que los adolescentes, sujetos de este nivel, construyen nuevas maneras de entender el mundo que les rodea, mediante la exploración activa, la experimentación, la reflexión, la discusión, el debate, la exposición de puntos de vista, de opiniones, etc.; en consecuencia, esta etapa podría aprovecharse por la comunidad educativa, para enfrentar la dinámica de los retos que la sociedad actual plantea y que como se ha comprobado, no responde al encuentro de una sola respuesta para cada interrogante, es decir, se requiere elaborar conocimiento interdisciplinario, original y que responda a un planteamiento innovador.

En una revisión bibliográfica para un acercamiento a los conceptos de democracia y educación destacan los siguientes autores: Elizondo (2002); Sandoval (2000), Bradley (2002), Ruiz (2003); Dewey (2004); y de estas aportaciones se desprenden las siguientes preguntas: ¿quién participa en la toma de decisiones?, ¿la democracia vigente en la educación es participativa?, ¿cómo se toman las decisiones en el aula?, ¿con qué finalidad se organizan y participan los sujetos?, ¿la enseñanza de la democracia tiende a la protección de individuo o a la búsqueda del bien común?, ¿dónde se toman las decisiones democráticamente: en el ámbito político, en la familia, en la escuela secundaria?.

Estas interrogantes en el desarrollo del capítulo se relacionan con los contenidos curriculares de la materia de Formación cívica y ética de la escuela secundaria, y la concepción y ejercicio de democracia que se presentan en el libro de texto y se abordan en la cotidianidad del aula de tercero de secundaria.

Propósitos y alcances de la Formación cívica y ética.

El objetivo general de la asignatura de Formación cívica y ética es el siguiente:

“proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que las y 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” (Programa de Formación cívica y ética: 2000, p. 9).

Obsérvese que desde este objetivo se intenta alentar la capacidad que tienen los adolescentes de apropiarse de un conjunto de valores que incidan en el futuro en su desempeño como ciudadanos, al mismo tiempo les permita adquirir habilidades para la toma de decisiones que posibiliten mejorar su entorno físico y social.

Los propósitos del programa de la asignatura se plantean a través de interrogantes, las correspondientes al tercer grado de esta asignatura son:

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

Estas interrogantes en primer lugar se relacionan de manera estrecha con los temas y subtemas del libro de texto, también justifican la necesidad de estudiar en toda sociedad el significado de las leyes, el funcionamiento de las instituciones, al igual que los mecanismos y estrategias de la forma de gobierno que rige en el territorio nacional; abren la puerta para que el sujeto incurra en problemáticas relacionadas con la responsabilidad de prevenir y preservar la salud en torno a sexualidad y adicciones, así como a plantearse metas que van del presente al futuro. Por último, se vincula el yo personal con el yo social, es decir, se orienta del reconocimiento al sí mismo hasta el planteamiento de propuestas que afectan una colectividad e incluso una dimensión social.

Un primer acercamiento⁵ a las características de los libros de texto utilizados en la escuela⁶ permite destacar los siguientes aspectos (véase la siguiente portada):



⁵ En el Instituto Escuela, A.C. la docente y estudiantes manejan varios materiales y libros de texto de la asignatura; con la finalidad de mostrar un ejemplo de los contenidos que se abordan en este grado se presenta este análisis.

⁶ Véase bibliografía del capítulo y general.

El libro de tercer grado es uno de los elementos fundamentales del corpus de esta investigación, se compone de 232 páginas, la imagen de la portada y la contraportada presenta una parte del mural “Por una seguridad completa para todos los mexicanos” (1952-1954) de David Alfaro Siqueiros, esta obra se encuentra en muros y techos del vestíbulo del auditorio del hospital de La Raza, ahí plasmó Siqueiros el pintor polémico y activista político “Muerte del trabajador y marcha hacia delante, la energía creadora” y “Por una seguridad social integral al servicio del pueblo”⁷, haciendo uso de una perspectiva valerosa del arte barroco representa el esfuerzo de los trabajadores mineros, el peligro de los accidentes de trabajo y el deber del estado de proteger a sus ciudadanos.

Para una referencia más amplia en relación con esta portada, vale recordar que la pintura mural contemporánea en México se encuentra en muros y techos de edificios públicos, esparcidos en diversos lugares del territorio nacional; esta manifestación de las artes plásticas esboza la tendencia a convertirse en un vínculo directo entre los autores/artistas y el pueblo que sirvió de referente, que las inspiró e incluso que las contempló.

Siqueiros pintó su primer mural en 1923 en la Escuela Nacional Preparatoria de la Ciudad de México. En 1921 convocó a “Construir un arte monumental y heroico, un arte humano, un arte público” y un grupo de artistas plásticos mexicanos dedicó parte de su tiempo a manifestar desde la pintura los ideales que gran parte de la sociedad de esa época enarbolaba bajo los cánones de la revolución mexicana.⁸

El libro es una más de la multiplicidad de cosas que incrementan el entorno actual, es un objeto que se encuentra en diferentes culturas. Si las culturas consiguen ser estudiadas no únicamente en su diversidad como característica general, sino en su misma diversidad interna, cada una obtiene su valor en relación con otras culturas que comparten con ella los mismos objetos o un conjunto de elementos definitorios.

⁷ Título con el cual también se conoce a esta obra.

⁸ Véase en anexos, la portada del libro.

En este sentido, la naturaleza conferida a la cultura escolar supone una dimensión diferencial y comparativa: en la escuela el libro utiliza un discurso prioritariamente lingüístico, aunque una amplia parte de él sea imagen, es decir, en este caso, la relación entre pintura y verbo pasa por una mediación de la fotografía, se trata de una foto de una parte del mural, no se considera como una copia de lo real, sino como una emanación de lo real pasado; lo que constata la foto recae no sobre el objeto sino sobre el tiempo.

Vistas algunas características del libro y la portada estas dos partes presentan una distribución en la que los colores denotan la diferencia establecida a través de rectángulos en el que el rojo y el verde acompañados con dos tonos bajos de los mismos conforman el diseño de la portada.

Este libro está formado por los siguientes capítulos:

1. Los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana, acuerdos para la convivencia y el desarrollo del país.
 - La constitución: La constitución ley suprema para la convivencia y el desarrollo social de México.
 - El Estado mexicano y su forma de gobierno: La soberanía; La forma de gobierno en México: república democrática y representativa; Separación de poderes; La federación. Poderes federal, estatal y municipal.
 - Atributos y responsabilidad de la autoridad: Ejercicio de la autoridad; Recursos ante la autoridad.
 - La participación social como vía de influencia en los asuntos públicos: Características de la participación social democrática; Cualidades de la participación democrática; Los puntos de contacto entre la participación política y la participación social; Las responsabilidades de los ciudadanos.

2. Responsabilidad y toma de decisiones individuales.

- Sexualidad y género: Implicaciones de la sexualidad en las relaciones humanas.
- Aspectos emocionales de la sexualidad: el respeto a los otros; Madurez emocional y responsabilidad en las relaciones sexuales; Prevención de enfermedades de transmisión sexual; El SIDA ¡sí da!; La maternidad y la paternidad precoces y sus efectos sociales.
- Prevención de adicciones: Decisión personal ante la farmacodependencia; Legislación e instituciones que atienden la farmacodependencia; Efectos del consumo y del tráfico de drogas en el entorno social y en el país; Papel de los medios de comunicación.
- Estudio, trabajo y realización personal: Trabajo y realización personal. Las posibilidades creativas del trabajo; Creatividad y trabajo; La dignidad del trabajo; Las relaciones entre intereses y oportunidades de formación y de trabajo; Género, estudio y trabajo: criterios de equidad; Panorama regional de las oportunidades de formación y de trabajo posteriores a la secundaria; Posibilidades de combinar educación y trabajo a lo largo de la vida; Fuentes de trabajo; Los derechos básicos de los trabajadores.

3. Responsabilidad, toma de decisiones colectivas y participación.

- La participación social democrática: Estudio de un caso.
- Participación juvenil en el mejoramiento del entorno: Trabajemos en equipo; Investiguemos con método.
- Elaboración y presentación del proyecto: ¿Qué vamos a investigar? Presentación del proyecto; Criterios de evaluación y apreciación del trabajo.

Antes de iniciar el primer capítulo del libro de tercero, se encuentra una nota la que tiene como destinatarios a los profesores que se titula La Formación cívica y ética: un desafío.

La bibliografía para el alumno y para el maestro, así como los créditos y agradecimientos, constituyen la parte final de este material; también se encuentran dos documentos anexos: La declaración universal de los derechos humanos y Las principales actividades económicas de los Estados.

El formato del libro es en tamaño carta vertical. En la presentación del índice se utiliza un color para el nombre de cada uno de los capítulos: se usa el rojo para el uno, el azul para el dos, y el verde para el tres. En el desarrollo de los capítulos, una pleca de dos centímetros aproximadamente, de los colores correspondientes se encuentra en la parte final de cada una de las hojas; además en los títulos y en los subtítulos también se utiliza de manera sistemática esta gama de colores; esta distribución tiene la función de guiar al lector en la detección de cada una de las partes que lo constituyen.

Aunque el interés principal de esta investigación se centra en el análisis de lo verbal, vale destacar que la imagen también juega un papel relevante en la producción de este libro, por ejemplo, se encuentran fotografías de diferente tamaño, de colores, en tonos negros, grises y blancos; dibujos de diferentes tipo: de colores y monocromáticos, siluetas y caricaturas; de estas últimas se hallan páginas enteras con las características de los comics a colores, por ejemplo, viñetas, globos, etc. También hojas con ilustraciones en un solo tono que sirven de fondo a lo escrito. Es rara la parte del libro que no cuente con una fotografía o dibujo.

La acción docente.

En este punto se presenta en primer lugar, un panorama de lo que cotidianamente acontece en las aulas de la escuela secundaria y del cual no está exento el Instituto Escuela, A.C. Las acciones que se describen, si bien se centran en los estudiantes, es por su representación cuantitativa, sin embargo, esta dinámica se lleva a cabo por la presencia del docente; de tal forma que cuando éste no asiste, suelen establecerse dinámicas diferentes y otras actividades.

Los estudiantes de tercero, al igual que los de primero y segundo llegan a la institución alrededor de las 8:00 de la mañana, pues en punto de esta hora suena el timbre y los jóvenes acuden presurosos a sus aulas. La algarabía, las risas, los saludos a gritos dejan de escucharse en los patios y pasillos; los educandos acompañados de sus profesores, formalmente se instalan en sus respectivos lugares donde el silencio empieza a imperar, sobre todo cuando el profesor entra. Es cierto que éste no llega de manera automática y que en no pocas ocasiones el profesor tiene que imponerse en voz alta para que el grupo le dispense su atención.

Los adolescentes deben permanecer sentados en mesas dobles aproximadamente cincuenta minutos, tiempo que dura la clase y disfrutarán de un receso de diez minutos entre cada una de las tres primeras horas; a las once, tendrán veinte minutos de descanso, durante éste vuelven a oírse las voces, los gritos, los silbidos. En el café de la escuela se hace una larga fila para adquirir algún alimento que posteriormente se compartirá con otros compañeros del mismo nivel e incluso de preparatoria, en las mesas dispuestas para tal efecto; el desplazamiento, las carreras, el bullicio son indicadores de que los estudiantes se comportan sin la coerción propia del aula de estudio y que vuelven a ser ellos mismos.

Posteriormente, los grupos retornarán a sus salones. Al igual la dinámica descrita con las variantes que cada docente considere pertinente para el tratamiento de los contenidos establecidos en el programa, ésta continuará hasta que concluidas las seis horas obligatorias, y entonces, los estudiantes tendrán la posibilidad de regresar a sus hogares, en muchas ocasiones en grupos, en parejas, acompañados por alguno de sus padres pero generalmente expresando sus inquietudes, sus problemas, su experiencia y también haciendo planes para la realización del trabajo escolar o de mediano plazo como pueden ser exámenes, el final del curso o las vacaciones.

Este conjunto de actividades también brinda a los adolescentes la oportunidad de ampliar sus márgenes de socialización, a compartir el aprendizaje con sus pares, a expresar a sus colegas o a veces a algún profesor inquietudes o problemas que no se atreven a tratar con sus padres, por ejemplo, sus sentimientos, sus fracasos,

cuestiones relativas a su sexualidad, contacto con el alcohol o alguna droga, situación económica, conflicto de ellos con su familia nuclear o entre los padres, o de éstos hacia otro miembro de la familia.

Sin duda, este intercambio de experiencias fortalece los lazos de amistad, genera mecanismos y estrategias para vencer los obstáculos y construir optimismo, para planificar el futuro, exteriorizar sus temores en su proceso de transición a la vida adulta, de manera particular, sobre sus posibilidades, gustos y preferencias para continuar estudios superiores y para ingresar al campo laboral.

Los estudiantes al referirse a las actividades que realizan en su tiempo libre, insisten en su acercamiento al deporte, a la música, al consumo de videos, asistencia a fiestas; aunque algunos informan que no hacen nada, en este estudio no se aportan datos acerca de la diferencia por géneros de la utilización del tiempo libre (obsérvese el cuadro siguiente que da cuenta de las respuestas emitidas en la pregunta 5 del Cuestionario para estudiantes de tercer grado).

Actividad	Frecuencia⁹
Oír música	16
Leo, o toco un instrumento	14
Convivir con un amigo	12
Asistir a fiestas	9
La computadora	7
Deporte	7
Ver televisión	6
Ver videos	3
Trabajo	3
Otra actividad	3

Fuente: Archivo de investigación.

⁹ El cuestionario se aplicó a 26 estudiantes; mismos que podían elegir más de una opción para responder.

La acción docente entendida como práctica social, posibilita un acercamiento que da cuenta de algunos elementos colectivos y sociales del profesor con el que interactúan los estudiantes en la adquisición del conocimiento programático establecido.

En el Instituto Escuela, A.C., la profesora encargada de impartir la materia es licenciada en Historia y atiende, en este nivel y el de preparatoria, las asignaturas relacionadas con esta disciplina del campo de las Ciencias sociales; tiene tiempo completo, lo cual implica la atención de varios grupos en cada jornada. Este hecho en el ámbito de la escuela secundaria, no es un caso excepcional, en general, los profesores no disponen del tiempo suficiente para la preparación de sus clases, revisión de trabajo, asignación de calificaciones, atención personal a los estudiantes que lo requieren, reuniones de carácter académico en las que se propicie el intercambio de ideas con los otros colegas, atención a los padres de familia, asistencia a jornadas de evaluación colegiada y cursos de actualización, entre otras.

Obsérvese que las características de esta escuela privada, de no ser masiva y de poseer un enfoque teórico metodológico de reconocimiento a la problemática social y a las particularidades de los sujetos, aliviana de manera peculiar la relación entre los estudiantes, entre éstos y los profesores, al igual que entre éstos y sus pares y de los mismos con los directivos.

Su espacio fue diseñado y se ha ido desarrollando con una concepción de escuela, a pesar de ello no deja de ser reducido y las aulas en términos de tamaño resultan pequeñas para el grupo de treinta estudiantes que se tiene como promedio, para el mobiliario y demás accesorios didácticos que se requieren para esta práctica profesional. Este hecho en términos de dimensiones, afecta a estudiantes y profesores para el desarrollo de los programas que han de llevar a cabo durante un ciclo escolar completo.

El panorama descrito es un acercamiento al medio en el que los sujetos llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, propio de la acción docente en torno a la asignatura de Formación cívica y ética, cuyo objetivo general en términos específicos plantea una serie de criterios que posibilitan a los estudiantes en el aula oportunidades

de expresión entre las que destacan: conocerse a sí mismo, conocer su sociedad, comprender la intención de ambas esferas, aplicar los contenidos a la vida personal (Programa de Formación cívica y ética: 2000) y en el que el conocimiento de los valores tiene un papel importante.

¿Qué es un valor? El valor como objeto de conocimiento ha sido y continúa siendo abordado desde la perspectiva de diferentes disciplinas como la filosofía, la sociología, la antropología cultural, la pedagogía, la psicología, entre otras.

Un valor aparece en el momento en que las cosas dejan de dar igual, de ser indiferentes, cuando algo atrae o suscita la preferencia de los sujetos, es decir, los valores constituyen lo contrario de la indiferencia. Por ejemplo, en el libro de tercer año (p: 196), se encuentra el siguiente texto:

Si hacemos un resumen de las características de la participación social democrática recordaremos que debe ser:

Vinculada a valores, especialmente a los valores sociales de la comunidad, es decir, aquellos que buscan el beneficio común.

Obsérvese que el término *valores* se vincula con un sentimiento que logra ser comunicable al presentarse acompañado, cuando menos de un juicio apreciativo que expresa una evaluación sobre la naturaleza humana. En esta dirección, los sentimientos son respecto al valor lo que las sensaciones son relativas al conocimiento, y el aburrimiento es el sentimiento de la ausencia de valor, es decir, es la expresión de que algo carece de interés de los sujetos.

Para Reboul (1999, p: 39), todo valor se define por el sacrificio. En este sentido sacrificio es equivalente al esfuerzo que implica que lo que se ofrenda tiene también un valor, no se reduce a un simple intercambio de dar y recibir sino que se hace con conocimiento de causa; con esta orientación, el sacrificio/esfuerzo debe ser libre y debe estar justificado. Véase en el mismo libro (p: 196) una de las características de la participación social en un párrafo del tema 1, La participación social democrática:

Reflexiva, porque se fundamenta en un análisis de la información, acerca de la situación sobre la que deseamos influir.

Préstese atención en el ejemplo, a que todo aprendizaje requiere de un esfuerzo, es decir, no se aprende nada sin lo que Reboul (1999) denomina sacrificio y reduciendo la educación a la enseñanza escolar, es decir a la formal, se aprende en la escuela: aprender permite pasar de un estado a otro más deseable, liberarse de una ignorancia, de una duda, de una torpeza, de una incompetencia, etc., es conseguir ser y hacer mejor y en este sentido *mejor dice valor*.

Pero también, el valor genera una impresión que puede transformarse en motivo de la acción e impulsar la toma de decisiones que incluso impliquen abnegaciones. Por ejemplo, el sentido de justicia ante la discriminación racial o explotación sexual que sufren algunos seres humanos suele llevar a la realización de acciones en su custodia.

También se asocia con deseo, y a una norma de conducta que se traduce en práctica ordinaria; para reconocer a los valores, registrar su relación con la realidad y explorar su relación entre ellos, los autores de los materiales de estudio siguiendo la ruta de otros estudiosos (Stephenson y otros, 2001; Fierro y Carvajal, 2003), los dividen en dos grandes clases: concretos y abstractos.

a) Valores concretos. Estos son singulares, México y no la patria en general; mi familia y no el sentimiento familiar. Se expresan generalmente mediante nombres propios e implican valores tradicionales.

b) Valores abstractos o genéricos. Estos son generales e incluso universales: la justicia, los derechos humanos; se expresan mediante adjetivos o por nombres comunes sustituibles por adjetivos, por ejemplo, la justicia por lo justo.

Los valores abstractos que aparecen en el desarrollo de la instrucción escolar son intelectuales; en otras palabras, la enseñanza en el ámbito escolar tiene por objetivo último lo abstracto, la generalización, lo transportable a otro nivel¹⁰. En la parte inicial de la lección: “Relación entre las garantías individuales y sociales y las convenciones internacionales sobre derechos humanos” (p: 36) se lee:

¹⁰ Sobre este aspecto se profundizará en el punto “La democracia, contenido escolar o práctica cotidiana” del capítulo IV.

Los derechos humanos son valores fundamentales de la persona que se reconocen en todo el mundo y sin los cuales éstas no podrían desarrollarse plenamente. Se les llama derechos humanos y se definen como fundamentales para todo individuo porque se refieren a circunstancias muy básicas que las sociedades han llegado a determinar como indispensables para toda persona.

Véase en este ejemplo como la enseñanza de los valores no se queda en una dimensión abstracta, su finalidad se orienta a hacerlos concretos para cada sujeto y de manera particular atiende a la relación *entre los individuos y los otros*. La capacidad de valorar es inherente al ser humano, va unida a su competitividad simbólica y es la expresión de su relación con el mundo.

En otro libro de Formación cívica y ética 2 (Ávalos y otros: 1999), también utilizado por la maestra, una vez expuesta su definición, los autores aclaran que en “todo lo que hacemos requerimos valores” y presentan una clasificación de éstos: éticos y cívicos, estéticos, científicos, religiosos. Pero a lo largo de las páginas que lo constituyen sólo se centran en los éticos y cívicos, a éstos los incluyen en un solo tipo y de manera explícita no incluyen a los morales, es decir, esta nominación queda soslayada entre los éticos y entre estos últimos se considera a la tolerancia y a la responsabilidad.

En el mismo texto, los valores cívicos son los que inspiran el comportamiento individual o colectivo en una comunidad, es decir, posibilitan formas de proceder acordes con las condiciones sociales. En esta clasificación se incluye a la justicia y a la libertad.

Reboul (1999, p: 51) también plantea una representación tipológica que excluye a los cívicos y contiene a los morales:

a) Intelectuales. Son universales en su esencia. La escuela comunica no sólo saberes sino saberes que le son específicos como el sentido del método y del esfuerzo, la igualdad entre semejantes, la justicia distributiva, en resumen, los valores ligados a la razón.

b) Estéticos. Estos son esencialmente concretos, es decir singulares. El componente abstracto del arte –los cánones de belleza- es fundamentalmente relativo a una cultura. Su valor consiste en el patrimonio de las obras de arte que

cada siglo enriquece simultáneamente con sus creaciones y sus descubrimientos.

c) Morales - Éticos. El ser humano para desarrollarse se ve forzado a elegir y es en esos momentos de indeterminación en los que nace el acto moral. La educación moral es el desarrollo de la capacidad para enfrentar la vida, lo cual implica potenciar las facultades de juicio, moderación, aprobación, deliberación, decisión, disposición y compromiso por y para sí mismo y para con los demás.

d) Cívicos. La calidad de la vida en una sociedad está relacionada con los valores que inspiran el comportamiento de sus miembros de manera individual y colectiva. Estos valores se relacionan con la vida ciudadana, son los que inspiran actuaciones civilizadas.

A manera de síntesis, obsérvese el siguiente cuadro.

4. CLASIFICACIÓN DE VALORES¹¹.				
Libro de 1º	Abstractos	Concretos		
Libro de 2º	Éticos y cívicos	Estéticos	Científicos	Religiosos
O. Reboul	Intelectuales	Estéticos	Morales	

Fuente. Formación cívica y ética 1 y 2 (2000) y O. Reboul (1999)

Lo expuesto permite observar la complejidad que conlleva el término de *valor* en cuanto construcción sociocultural que encierra de manera imbricada juicios apreciativos, emociones, sentimientos, aceptación de normas, etc. y de manera particular, cuando se aborda en el campo de la educación impartida en la escuela a adolescentes.

Sin dar por agotado el tema, sino al contrario, ligeramente esbozado, para cerrar esta exposición es pertinente apuntar que, por sus características, la educación formal comporta valoraciones que se traducen en intencionalidades explícitas o implícitas; por eso se afirma, como ya se apuntó, que no hay educación sin valores, sin sacrificio,

¹¹ En el libro de tercero, aunque como se ha expuesto se enfatiza la educación en valores, no se hace una clasificación de éstos.

agrega Reboul (1999), pues a ésta siempre se le encauza hacia algo que se considera interesante, valioso, apreciable y deseable socialmente para desarrollar las capacidades de los sujetos e impulsar la identidad, la cohesión y el progreso. En este sentido, educar a alguien es hacerle comprender que no se obtiene nada a cambio de nada, es decir sin esfuerzos, sin arriesgarse a fracasar.

En términos generales se reconoce como buena educación al conjunto de gestos, de palabras, de costumbres en el acto de comer, la acción de vestirse, etc. que son percibidos como símbolos en una cultura determinada. En cuanto a los valores de la educación, es decir, todos aquellos que conciernen al acto de aprender y sus resultados¹², Reboul (1992, p: 19), distingue tres tipos:

a) Los valores de los fines de la educación. Los valores para los que ésta prepara, por ejemplo, pueden privilegiar la integración en el medio y la fidelidad al pasado. Otros favorecen la autonomía del individuo, el espíritu crítico, el juicio y el sentido de la responsabilidad.

b) Los valores intrínsecos a la misma relación educativa. Indispensables para la educación misma. En las culturas tradicionales se insiste en la obediencia, el respeto, la disciplina. Una sociedad más moderna insistirá en la iniciativa, la creatividad, la libre cooperación.

c) Los valores que sirven a la educación como criterio de juicio: el niño bueno, el buen alumno, el perfecto cristiano. Se privilegia al individuo capaz de desenvolverse, de tener una iniciativa y espíritu de equipo.

La enumeración de estos tres tipos estrechamente vinculados permite observar la complejidad en el proceso de aprendizaje de los valores que implica diferentes aspectos: cognoscitivos, sociales, afectivos, culturales. Pero también evidencia que la educación formal no tiene como fin al niño sino al hombre que será en el futuro y por lo tanto son los valores del hombre “moderno” los que inspiran prioritariamente a esta educación.

¹² Aprender en un sentido amplio que también implica formar.

Como se ha apuntado, el valor se define por el deseo; búsquese el deseo sea para satisfacerlo u orientarlo y se tendrá la base de una pedagogía de los valores. Pero la educación no puede fundamentarse en el deseo, aunque deba tenerlo en cuenta allí donde existe; por ende toda educación se desenvuelve entre estos dos polos, el deseo y lo deseable.

En síntesis, en el proceso educativo formal de la escuela secundaria mexicana que de 1994 a 2000 pugna por recuperar su función formativa, se implanta la Formación cívica y ética, y con ella la categoría pedagógica de la enseñanza de los valores como componente del proyecto educativo oficial. En este marco se trasmiten contenidos y saberes específicos como la igualdad entre semejantes, la justicia distributiva, la responsabilidad en el trabajo, el sentido de libertad; es decir, los valores ligados a la racionalidad.

Expectativas de los estudiantes y los docentes en relación con la asignatura.

Una definición sencilla y accesible del término de expectativa remite a dos acepciones, la primera se refiere a qué se espera antes de una acción, y la segunda al interés e impaciencia que el sujeto experimenta antes de la realización de un hecho.

Lo relacionado con la espera, se ejemplifica en el siguiente ejemplo:

Por ejemplo, con Fox, así cuando alguien dice algo que hace mal Fox, pus o sea como todo el salón está casi de acuerdo pus... ya nada más se dicen algunas cosas en contra de el y ya, no es así la gran discusión (*), por eso también no se llega a conclusión ni nada. Por ejemplo, con Fox, así cuando alguien dice algo. (BRH-JAV)

Obsérvese que este estudiante relaciona acuerdo con discusión y conclusión, es decir, como casi existe la coincidencia en términos de opinión no se abre una gran discusión y en consecuencia no se logra una conclusión. Sin embargo, es notorio que el estudiante esperara un vínculo más estrecho entre estos tres términos.

En relación con interés e impaciencia, ante la situación véanse los siguientes ejemplos:

A mí me pareció un poco interesante lo de los funcionarios públicos y todo eso, pues como que también ni lo, ni lo tomé bien, así que no, no sé bien. (BRH-JAV)

Pues saber, porque así tú sabes que hay diputados y cosas así pero no sabes, ni para qué están, ni para qué son, ni para qué les pagan, nada más. (BRH-JAV)

Si, yo sigo, yo sigo en pie con mi, con mi este pensamiento de que el presidente no sirve de nada, de que no debería existir el poder ejecutivo. (BRH-SAN)

Más bien que se dividiera en varias partes varias porque eso de que sólo haya un solo presidente si está muy, muy absolutista. (BRH-SAN)

Estas intervenciones engarzan conocimientos obtenidos en el aula de Formación cívica y ética, con puntos de vista u opiniones derivados de la experiencia de los adolescentes en cuanto al sentimiento de desencanto en relación al desempeño y a las funciones de los integrantes de la Cámara e incluso, se pone en duda la existencia del poder ejecutivo en el cual el principal responsable es el Presidente de la República.

El resultado de esta entrevista focal con los estudiantes también muestra que éstos conocen el funcionamiento de la noción de democracia electoral; obsérvense las siguientes intervenciones:

Pues se formaron equipos, hicieron su partido, tenían que hacer, bueno tenían que poner los ideales del partido o sea, desde todo, desde el escudo, el candidato (BRH-JAV)

Y cómo resolver los problemas. (BRH-SAN)

Entonces eso iba en tus propuestas a la población. (BRH-JAV)

Y luego se hicieron elecciones y ganó un partido. (BRH-SAN)

Estos ejemplos permiten vislumbrar el gusto y la emoción de los estudiantes en tareas de grupo en las que predominan la actividad, la creatividad e incluso la originalidad, al mismo tiempo que dan cuenta de la forma en que los estudiantes plantean sus propuestas, propongan soluciones y plasmen sus ideales.

Ejercicios de esta naturaleza rebasan las expectativas de la asignatura, en cuanto permiten la expresión de los deseos y del interés (me gustaría, sería bueno) de los

estudiantes, al permitirles abordar temas como: el poder legislativo, la nacionalización de la industria, adjudicación de impuestos, tratado de libre comercio y otros¹³.

El siguiente ejemplo, hace evidente el conocimiento y la significación que para los estudiantes tiene una amplia dimensión de la vida política del México actual:

¿Y cómo ganaron las elecciones? (E-AND)

Influencias, tráfico de influencias, fue de una manera un poco..., Unos la verdad los convencíamos de que ahí de que nuestras propuestas estab... eran las buenas, otros nada más votaban por nosotros por hay de vota por nosotros-bueno sí- de que ni sabían pero votaban por nosotros. (BRH-SAN)

Es que no dijeron que (sí) había fraude electoral ahí. (E-AND)¹⁴

Sí, más o menos. (BRH-Aos)

¿Tenemos testigos?. (E-AND)

Bueno a uno de mi salón le compré unas papitas para que votara por nosotros. (BRH-JAV)

Sí hubo fraude, un poco. Ah, pero de todas maneras sí hubiéramos ganado porque si ganamos (...) (BRH-JAV)

¿Ajá, y eso sirve de lección a la realidad?. (E-AND)

Es que había partidos que así nomás decían: solucionar el problema de la educación, pero no sabían ni cómo, ni nada. (BRH-SAN)

Estos fragmentos del diálogo entre el entrevistador y los estudiantes, muestra que éstos tienen clara conciencia de los mecanismos que en la práctica política de este país, se utilizan para consolidar una victoria a partir del fraude. Los adolescentes saben que el producto de una elección no es transparente y aunque reconocen la anormalidad, no se muestran autocríticos y justifican el fin incluso asumiéndose como los poseedores de un saber.

Si entre los objetivos de la asignatura estuviera el de realizar un diagnóstico para conocer la percepción que los estudiantes tienen del funcionamiento de la vida política

¹³ Archivo de investigación (RABD-IE.)

¹⁴ El entrevistador no tiene como lengua materna el Español.

en el país, las respuestas vertidas por estos adolescentes además de representar una crítica al sistema establecido, darían pie para formular contenidos más acordes con el desarrollo de éstos.

A una pregunta del entrevistador en relación con la importancia de la materia de Formación cívica y ética en su vida actual, los estudiantes responden:

Es que a lo mejor como la llevamos como de tipo discusión y así, probablemente; más bien si es importante pero yo creo que los temas si tampoco son tan desarrollados. (BRH-SAN)

Sí, yo siento que no nos debían enseñar las normas y todo eso. (BRH-JAV)

Que no nos deberían enseñar tanto las normas de..., yo siento que más la Cívica y ética debían ser de que te enseñaran los procesos para, para este votar, ir a hacer valer tus derechos pues, cómo opinar. (BRH-SAN)

¿Y eso de las normas y valores, no te parece que debían ser parte de la materia? (E-AND)

Es que técnicamente como que, es importante pero de la manera en que se dan pus, o sea te explican y te definen los valores, pero también no te enseñan ni a aplicarlos ni nada. O sea es que no es algo que se tenga que enseñar tampoco, pero pus... (BRH-JAV)

Obsérvese en esta secuencia, que los estudiantes ante las expectativas que guardan con relación a la materia expresan el poco desarrollo que se le confiere a los temas tratados en el aula; pero también como dan su punto de vista acerca de la formas de enseñanza que deberían asumirse en esta asignatura, contraponiendo “norma” con “procesos”.

En cuanto al cuestionamiento de que las normas y valores tienen como programa curricular, los estudiantes se muestran más críticos; no niegan la importancia de estos contenidos, sin embargo, añaden que estos no se plantean en aras de una aplicación y que se quedan en el plano de la definición, e incluso aluden tácitamente a la oposición malo-bueno.

El tema de las expectativas en cuanto a la asignatura abarca las formas de enseñanza, y da margen para que los estudiantes infieran diferencias entre escuelas e incluso lleguen a manifestar puntos de vista diferentes.

¿Pero sí ayuda esta materia a opinar? (E-AND)

Sí, de la manera que lo estamos tomando sí, pero yo supongo que hay escuelas donde nada más les definen todo. (BRH-JAV)

También depende de cada persona, porque hay personas que nada más van, se sientan, toman la clase y no les importa en realidad. (BRH-ENR)

Y hay otros que sí toman en serio, lo aplican lo que aprenden. (BRH-ENR)

Estas intervenciones, muestran que hay un sentido de identidad de los sujetos en relación con su escuela, misma que por supuesto no es homogénea, de ahí que el alumno dos (BRH-JAV) pueda plantear un supuesto; sin embargo, el alumno tres (BRH-ENR) se refiere a que la heterogeneidad existente entre las escuelas, también se manifiesta al interior de un grupo, es decir de las características de los participantes.

Diferentes conceptos de democracia.

En la asignatura de Formación cívica y ética es posible hacer cortes de carácter metodológico que permitan profundizar en su fundamentación; de esta manera una revisión al libro del maestro destaca que la Formación cívica es un proceso en el cual los sujetos “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”, de la misma forma los orienta para incorporarse a acciones de construcción del “bienestar colectivo al interior de las diversas comunidades a las que pertenecen” (Formación cívica y ética: 2000, p.9).

Por Formación ética se concibe un proceso de desarrollo humano que “faculta al individuo a reconocer las implicaciones de elegir, de acuerdo con valores, entre diversas opciones, y lo ayuda a asumir responsablemente esas consecuencias” (Formación cívica y ética: 1999, p.10).

Siendo que la Formación cívica y ética en la escuela secundaria pretende contribuir a que los sujetos se sientan integrantes de una comunidad, de una cultura, de una memoria colectiva y de una historia que coadyuve a la formación de ciudadanos pertenecientes a un país con una identidad sociocultural propia, resulta congruente que el contenido de democracia sea uno de los prioritarios en la estructura programática.

Como democracia se asumen en primera instancia, diferentes concepciones derivadas de una revisión que involucra distintos aspectos y dimensiones que permiten elaborar la siguiente tipología:

- Representativa, se caracteriza por una división precisa de las labores, en la cual los ciudadanos tienen el control del poder.
- Deliberativa, es reconocida por la participación y se caracteriza porque la deliberación es un discurso que conduce a la toma de decisiones, y como una forma de vida en la que prevalece la participación de la gente en todas las esferas en las que se actúa.
- Directa, ésta enfatiza la participación de todos los ciudadanos mediante el voto; es distinta a la anterior en cuanto al procedimiento que se utiliza.
- Libre mercado, en ésta el individuo y lo que él decide en términos de su preferencia es lo que cuenta, el mercado es un procedimiento democrático, la comunidad es instrumentalmente buena, siempre y cuando tenga como resultado la satisfacción de las preferencias de tanta gente como sea posible.
- Acción extra-parlamentaria, propone la acción política que se plantea como opuesta al sistema político establecido.
- Participante comunitaria, tiene una acción determinante en la vida diaria de la comunidad, sin embargo, el individuo no está interesado en la vida política a la cual ve como algo distante de su desempeño.

Bibliografía.

- Alba Filiberto, Irma Ángeles (2000). *Formación cívica y ética 3. Cuaderno de actividades*, México: Ángeles Hermanos.
- Ávalos Lozano Ma. Dolores y otros (2000). *Formación cívica y ética 3*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Boyer Gómez, Ivonne y otros (2000). *Formación cívica y ética 3. Secundaria*, México: Nuevo México.
- Cantón Arjona, Valentina y otros (2001). *Formación cívica y ética 3. De leyes y democracia*, México: Limusa-Noriega.
- Cervantes Hesles, Martha Beatriz (2000). *Formación cívica y ética 3*, México: Esfinge-Milenio.
- Dewey, John (2004). *Democracia y educación, Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, España: Morata, S.L.
- Elizondo, H. A; Fernández, A. A. y Rodríguez Mc. L. (2002). *La consulta infantil y juvenil 2000. Una enseñanza de democracia*, México: UPN-IFE.
- Fierro, Ma. C. y Carvajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*, México: Geodisa.
- Huerta Ibarra, José y otros (2003). *Formación cívica y ética 3*, México: Santillana XXI.
- IEDF (2002). *Tú en la democracia*, México: Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Levinson Bradley, A.U. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México: Santillana-Aula XXI.
- Martínez Díaz, Fabiola y otros (2001). *Libro de texto Formación cívica y ética, tercero de secundaria*, México: Fernández Editores.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido y la adquisición del significado compartido*, Madrid: Alianza.
- Reboul, Oliver (1999). *Los valores de la educación* (1ª edición en esta colección), Barcelona-España: Idea Books.
- Ruiz Ávila, D. (2003). "La ideología del discurso Cívico Ético en la escuela secundaria mexicana". Ponencia, *VII Congreso Nacional de Lingüística de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*, México: Universidad de Guadalajara.

Sandoval Flores, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México: UPN-Plaza y Valdés.

SEP. (2000). *Formación cívica y ética, Educación secundaria, Libro para el maestro* México: SEByN.

_____. (1999). *Programas de Estudio comentados. Educación. Formación cívica y ética*, México: SEP.

_____. (1999). *Plan y Programas de Estudio de educación básica. Secundaria*, México: SEP.

_____. (1993). *Educación básica, Secundaria. Plan y Programas de Estudio*, México: SEP.

Stephenson J. y otros (comps.) (2001). *Los valores en la educación*, Barcelona-España: Gedisa.

LA DEMOCRACIA EN EL TERCER GRADO DE SECUNDARIA DEL INSTITUTO ESCUELA, A.C.

Este capítulo responde a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los significados que sobre democracia tienen los alumnos de tercer grado del Instituto Escuela?, en íntima relación con este cuestionamiento se vincula el objetivo particular: identificar los significados de democracia que tienen los alumnos de tercer grado de este nivel educativo en la institución motivo de la indagatoria.

Su estructura se constituye de tres puntos, en el primero se exponen algunas características de los estudiantes, en el segundo se hace una descripción de la delegación Tlalpan en dónde se ubica el citado Instituto, por lo cual se inicia haciendo referencia a algunas peculiaridades de esta demarcación del Distrito Federal; en el tercero, se revisan diferentes nociones de significado y se establece relación con la concepción de democracia para los adolescentes que asisten a esta institución; estas referencias sobre democracia se retoman de las verdidas en los cuestionarios aplicados.

Ser adolescente.

Los sujetos de este nivel de la educación formal, tienen una edad comprendida en el período de la vida humana conocido como adolescencia; esta etapa ha sido ampliamente abordada por psicólogos (Erikson: 1978), médicos (Lamoglia: 1999), sociólogos (Goffman: 1986), educadores (Dewey: 2004; Rousseau: 1993), literatos (Mann: 2005) lo cual demuestra la complejidad de este periodo; sin embargo, el tema no se agota y surgen interrogantes vinculadas a las instituciones que se encuentran ligadas al tratamiento de los jóvenes. Por ejemplo ¿qué significa ser adolescente para el mismo adolescente?, ¿cómo se relaciona el adolescente con sus pares?, ¿cómo suelen tratar los padres de familia y los profesores al adolescente, es decir la familia y la escuela?

De los diversos enfoques existentes en torno a la temática de la adolescencia, se encuentra aquella que se establece a partir de la pubertad (Limón, Saúl., 2003) y se liga con el campo de la biología y la medicina que enfatizan las transformaciones endócrinas y morfológicas, variables asociadas con factores de índole socio-económico, histórico y sociocultural². Este hecho, a pesar de que en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se considera adolescente a toda persona mayor de doce años y menor de dieciocho.

Otro enfoque derivado de la concepción de adolescencia, se refiere a la edad asociada con género, en él se marcan de manera especial las diferencias acorde con el ser hombre o ser mujer; en nuestro país, generalmente éstas suelen manifestarse primero en las mujeres. Socialmente existen ritos de iniciación y formas estandarizadas de acción que señalan el paso de esta edad a la juventud; por ejemplo, en el caso de las niñas la *fiesta de quince años*.

Los adolescentes de tercero de secundaria del Instituto Escuela al igual que la generalidad de los mexicanos, se encuentran expuestos a una serie de cambios y transformaciones que en la mayoría de las ocasiones no alcanzan a explicarse e incluso a entenderlas. En otros términos, su cuerpo sufre cambios que lo ubican en un lugar intermedio entre el ser niño y el ser adulto, esta situación le impide manejar con facilidad las relaciones con su familia, particularmente con sus padres y con sus maestros quienes además de representar la autoridad, en múltiples ocasiones han olvidado lo que vivieron en esta etapa y justifican las acciones de los jóvenes con la frase “son adolescentes” (Levinson: 2002).

Otra forma de referirse a la adolescencia es como la etapa de tránsito a la vida adulta, con esta expresión se señala el período de cambio entre la infancia y el ser adulto; visto como tránsito, se brinda la oportunidad al sujeto de transgredir socialmente antes de llegar a la superación emotiva que incluso puede llevarlo a situaciones de arrepentimiento. Sin embargo, desde esta perspectiva conviene recalcar que toda

² Este enfoque es el que más se maneja en los contenidos escolares.

experiencia propicia enseñanzas nuevas en un proceso de renovación constante (Dewey: 2004)

Abordar este período de la vida, como conducción socio-histórica es otra tendencia³, en ella se concreta la noción de que esta etapa propia de ciertas sociedades es efecto de un modelo socio-económico y de la distribución del trabajo.

Otro planteamiento sitúa a la adolescencia como condición compleja en la que se pretende lograr una integración; esta favorece el acercamiento a una comprensión del fenómeno que viven jóvenes de ambos sexos que en su desarrollo se formulan un conjunto de interrogantes en torno a su cuerpo, mismas que se relacionan con lo biológico, lo psicológico, lo económico, lo emocional y afectivo, vinculado a aspectos socio-culturales que lo conforman, lo marcan y pueden llegar a destruirlo.

En síntesis, la problemática de la adolescencia en esta sociedad es compleja y en este estudio se concibe al joven como un sujeto que se encuentra inmerso en un conjunto de cambios tanto físicos como emocionales, afectivos, sexuales y que necesita de apoyo psicológico y social que coadyuve a la conformación de su identidad socio-cultural, así como a la construcción de un proyecto posible de desarrollar en su vida futura; esta posición no niega la existencia de crisis de diversa índole, pero su afección no es exclusiva del adolescente sino que permea a la familia, a la escuela, a quienes lo rodean y a los grupos sociales en los que está inmerso y que definen las condiciones de su vida: ¿hay o no oportunidades en el futuro para ellos y ellas?, ¿tienen o no oportunidad de no reiterar los modelos que los adultos les presentaron?, ¿están dispuestos o no a enfrentar los retos de auto conocerse, de control, de ubicación en el lugar del otro, de establecer interrelaciones de participación y organización que dinamicen su autonomía, su autoestima en la vida cotidiana?

En el desarrollo de este trabajo la caracterización del sujeto, de manera prioritaria la del educando, posibilita ir despejando estas interrogantes de acuerdo con las peculiaridades de los jóvenes del Instituto Escuela, A.C.

³ En las sociedades indígenas mexicanas, incluso en la actualidad no se maneja la concepción de adolescencia con esta visión occidental, el tránsito de la niñez a la vida adulta, se manifiesta por los cambios de carácter fisiológico.

Descripción del espacio en el que se ubica el Instituto Escuela, A.C.

Esta institución se encuentra en la Delegación Tlalpan; cuyo nombre deriva de dos vocablos náhuatl, "tlalli" que significa: *tierra* y "pan" *sobre*; sin embargo, se le agregó la palabra firme, "lugar de tierra firme". Colinda al norte con las delegaciones Álvaro Obregón, Coyoacán y la Magdalena Contreras, al este, con Milpa Alta y Xochimilco, al sur, con el Estado de México (municipio de Huitzilac) y el Estado de México (municipio de Santiago Tianguistenco); al oeste con el Estado de México (municipio de Jalatlaco), y la delegación Magdalena Contreras.

Tlalpan, por su número de habitantes ocupa el quinto lugar entre las trece delegaciones del Distrito Federal y está organizada en cinco zonas territoriales constituidas por colonias, barrios y pueblos; su superficie y distribución poblacional varían según se presenta en la siguiente tabla:

5. Delegación de Tlalpan			
Zona territorial	Superficie en km²	Habitantes	Porcentaje
Centro de Tlalpan	22.94	163, 209	28
Villa Coapa	9.084	118,291	20
Padierna-Miguel Hidalgo	11.33	148, 582	25
Ajusco Medio	4.092	59, 509	10
Pueblos rurales	231.1	99, 447	17
T o t a l.	71,546	589 038	100

Fuente: Archivo de investigación.

Recapitulando, esta delegación está habitada por un 47.96% de hombres y 52.04% de mujeres, de los cuales un alto índice corresponde a jóvenes que cursan la educación básica.

De la población menor de catorce años, el 49.29% son mujeres y el 50.71% hombres; entre los quince años y más el predominio se centra en las mujeres con el 52.80% sobre la población masculina con un 46.9%.

Asimismo, se registra en cuanto a la estructura por edad de la población lo siguiente: individuos hasta catorce años, representan el 26.75%; de quince a treinta y nueve un 45.72%, en el rango de los cuarenta a los sesenta y cinco años un 21.57 % y en el que va de los sesenta y cinco y más, el 4.39%; los no especificados el 1.57%.

Servicios con los que cuentan los tlalpenses en el rubro social e incluso recreativo son los centros culturales: la Casa Frissac, el Instituto Javier Barrios Sierra y el Museo de Tlalpan; de Educación Ambiental: Fuentes Brotantes y El Teporingo; dieciocho bibliotecas entre las que destaca la del Centro de Investigaciones Históricas (CENIHT) y la del Centro de Investigaciones de Estudios Sociales y de Antropología Social (CIESAS); trece Centros Recreativos Comunitarios; diez Deportivos, el más importante de ellos es el ubicado en la Villa Olímpica establecimiento que albergó a los atletas de las justas deportivas de la Olimpiada México 1968. Sobresalen por su extensión y relevancia para el esparcimiento de habitantes propios y visitantes de la delegación los parques ecológicos de Loreto y Peña Pobre, el de la Ciudad de México, el Bosque de Tlalpan y el Nacional del Ajusco.

Tlalpan tiene una fuerte infraestructura de salud, ya que en esta demarcación se encuentra la denominada Zona de Hospitales, ahí se ubican los Institutos Nacionales de: Nutrición; Cancerología, Cardiología, Neurología y Neurocirugía, Pediatría; Psiquiatría; también el Hospital General “Dr. Manuel Gea González”, los psiquiátricos: “Fray Bernardino Mata” y “Dr. Juan N. Narro” este último para la atención a infantes; está también el Centro Nacional de Rehabilitación y los hospitales privados Ángeles del Pedregal y Médica Sur, entre otros.

Existen en operación veinte Centros de Salud, dos clínicas del ISSSTE, una del IMSS, once Casas de Salud, dispensarios e innumerables consultorios periféricos. Al igual que muchas otras delegaciones padece el problema de los perros callejeros, mismos que por su situación de abandono se convierten en focos de infección; para el control de algunas enfermedades transmitidas por los cánidos y felinos, está el Centro de Control Canino (CENCOCAN).

Para la procuración de justicia, se ubican cuatro Agencias investigadoras y cuatro Coordinaciones territoriales de seguridad y procuración de justicia; por otro lado existen: una Estación de bomberos, tres juzgados de Registro civil, diecisiete mercados públicos, y alrededor de veintidós cementerios, de los cuales algunos cuentan con servicio de velación y cremación.

En los últimos años se ha manifestado un interés por fortalecer la procuración de servicios educativos de carácter informal con la finalidad de acercar a niños y jóvenes a las nuevas tecnologías (TIC), para ello se han creado catorce Centros de Cómputo, distribuidos en las diferentes zonas territoriales.

Esta delegación con relación a las otras existentes en el Distrito Federal, cuenta con la mayor proporción de habitantes con algún grado de educación primaria, así como de estudios a nivel medio básico y superior; pese a ello en el nivel medio superior la totalidad del Distrito Federal se encuentra por encima de ésta; los porcentajes están distribuidos de la siguiente manera: el 21.31% no tiene educación posprimaria, el 22.12% cuenta con educación superior, 21.93% cursa estudios medios superiores, 27.98% posee instrucción media básica y 3.66% ostenta algún grado de educación primaria (www.tlalpan.gob.mx).

En la demarcación existen planteles educativos para la atención de estudiantes en todos los niveles educativos; en la siguiente tabla se exponen datos estadísticos vinculados a la educación inicial. Las abreviaturas que corresponden a las modalidades y se relacionan con las Direcciones de las cuales depende cada una de ellas. Los datos también contemplan la cantidad de infantes inscritos en este tipo de centros que se ubican en instituciones de salud, universidades, reclusorios, entre otros.

1. Educación Inicial, Ciclo Escolar 2004-2005⁴			
Modalidad	Hombres	Mujeres	Escuelas
DDI	86	72	2
DJN	7,526	7,117	73
KCC	6	5	1
NDI	358	322	12
PDI	219	225	7
PJN	3,340	3,151	137
Totales	11,535	10,892	232
Población Total	22,427		

Fuente: Archivo de investigación.

DDI Centro de Desarrollo Infantil */

DJN Preescolar

KCC Preescolar Indígena.

NDI Centro de Desarrollo Infantil de Otras Secretarías */

PDI Centro de Desarrollo Infantil Particular */

PJN Preescolar General particular.

*/ Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) que imparte la modalidad de Preescolar.

Obsérvese que la población se reparte entre el sistema particular y el público, como es el caso de los Centros de Desarrollo Infantil y el Preescolar General Particular que en total tienen inscritos a 6,935 estudiantes y cuentan con 144 escuelas; lo cual implica que cada plantel tiene un promedio de 48 estudiantes, esto sin especificar la cantidad de aulas, recursos humanos y de servicios que las mismas brindan.

La siguiente es una tabla en la que se exhiben datos con relación a la educación primaria en esta delegación; al igual que en el caso anterior, las modalidades corresponden a diferentes subsistemas educativos. En ésta se incluyen las nocturnas, los internados e incluso una denominada indígena.

⁴ Este es el año en el que se recogieron los datos de esta investigación.

7. Educación Primaria Ciclo Escolar 2004-2005			
Modalidad	Hombres	Mujeres	Escuelas
DBN	29	42	2
DIX	174	180	1
DPR	25,701	24,838	118
KPB	28	24	1
PPR	10,184	10,079	111
Totales	36,116	35,163	233
Población Total		71,279	

Fuente: Archivo de investigación.

DBN Primaria Nocturna Federal.
DIX Primaria Internados Federal.
DPR Primaria General Federal.
KPB Primaria Indígena.
PPR Primaria General Particular.

De acuerdo con los datos expuestos en la tabla 7, de las modalidades existentes, sólo una corresponde al tipo de sostenimiento particular y en ella están inscritos 20,263 estudiantes, distribuidos en 111 escuelas las cuales brindan atención aproximadamente a una tercera parte de la población general de este nivel educativo que es de 71,279 educandos y se divide en 233 escuelas.

En esta demarcación política existen ocho modalidades de escuelas secundarias, tres de las cuales pertenecen a subsistemas particulares, es el caso de la DTV (Telesecundaria Particular), la PES (Secundaria General Particular) y la PST (Secundaria Técnica Particular) que en total atienden a una matrícula de 9,356 en 55 escuelas, es decir, cuentan con un promedio de 170 estudiantes por plantel, y en términos proporcionales representan alrededor del 30% de la población total que es de 32,307 educandos, en contraparte, las 40 escuelas restantes atienden a una población de casi 574 estudiantes cada una.

8. Educación Secundaria Ciclo Escolar 2004-2005			
Modalidad	Hombres	Mujeres	Escuelas
DES	6,282	5,947	22
DSN	159	73	1
DST	5,202	5,288	17
DTV	91	53	1
PES	4,216	3,817	47
PST	517	662	7
Totales	16,467	15,840	95
Población Total		32,307	

Fuente: Archivo de investigación.

DES Secundaria General Federal.
 DSN Secundaria para Trabajadores Federal.
 DST Secundaria Técnica Federal.
 DTV Telesecundaria Particular.
 PES Secundaria General Particular.
 PST Secundaria Técnica Particular.

Aunque esta investigación se centra en el nivel educativo de la secundaria, los datos de la siguiente tabla corresponden a lo que en México se conoce como Preparatoria, Bachillerato y Vocacional; se incluyen por ser el nivel inmediato superior al cual acceden los egresados de la educación básica, véase el siguiente cuadro:

9. Educación Media Superior			
Modalidad	Particulares	Públicas	Totales
UNAM (Inc. *)	24	0	24
DGB (Inc.)	12	0	12
DGETI (Inc.)	7	1 ⁵	8
CONALEP	0	2	2
UNAM	0	1	1
No Inc.	1 ⁶	0	1
Total	44	4	48

Fuente: Archivo de investigación

*Inc. incorporada.

UNAM-(Inc.)	Incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México.
DGB (Inc.)	Incorporadas a la Dirección General del Bachillerato.
DGETI (Inc.)	Incorporadas a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
UNAM	Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México.
No Inc.	Sin incorporación, instituciones cuyos estudios no están incorporados a ninguna de las anteriores.

Obsérvese que en el rango de las escuelas particulares, la mayor parte está incorporada a la UNAM⁷, este hecho está relacionado con el interés de muchos jóvenes de continuar estudios superiores en esta institución que absorbe a la mayor población en Educación superior, cuenta con una amplia gama de carreras y es reconocida en el plano nacional e internacional, incluso como la primera universidad en América Latina.

En el mismo cuadro se detectan tres subsistemas públicos que dependen de la SEP, la DGB la DGETI y CONALEP; en relación con los dos últimos, vale resaltar que los estudiantes al concluir esta etapa de formación cuentan con la opción terminal de un oficio que posibilita su incorporación al campo laboral.

⁵ En Tlalpan existe un Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS).

⁶ ITESM, Campus Ciudad de México.

⁷ Éste es el caso del Instituto Escuela, A.C.

Los datos que se exponen en torno a la educación básica y su continuidad en el nivel de preparatoria, evidencian ventajas en cuanto al conocimiento de la generación considerada en el rango de este nivel educativo por sexo, por modalidad educativa, por tipo de sostenimiento y por género; sin embargo, también deja cuestiones pendientes como la relación entre inscripción y asistencia, proporción entre el tipo de sostenimiento, el número de establecimientos para la atención a esta población e incluso abre líneas de investigación hacia los índices de deserción y reprobación dentro de los subsistemas expuestos.

El Instituto Escuela, A. C.⁸ se ubica en la zona territorial, Padierna-Miguel Hidalgo, en ésta hace aproximadamente dos décadas se inició una expansión demográfica considerable que ha corrido de manera pareja con el auge de la construcción de viviendas, restándole espacio a la zona de reserva ecológica y limitando la distribución de recursos y servicios como el agua, el transporte así como incrementando las dificultades de acceso a los desarrollos habitacionales.

Formaciones imaginarias de los estudiantes.

La educación mexicana durante el siglo XX tuvo un marcado déficit en relación con la educación moral (Latapí: 2002); pocas fueron las carreras profesionales que en su plan de estudios incluyeron la asignatura de Ética, por ejemplo, actualmente, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en ninguna de sus licenciaturas, ni en sus programas de posgrado se incluye esta materia; situación similar acontece en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)⁹. Este hecho plantea algunas consideraciones sobre la formación profesional de los docentes que imparten esta materia en la educación secundaria.

En otras palabras, en 1999 cuando esta asignatura se incluye en el Plan Nacional de Educación Básica, un factor determinante para su operación fue que en el país no existían profesionales con una formación específica en esta área de conocimiento; en

⁸ Véase capítulo 1.

⁹ Datos tomados en junio de 2005.

consecuencia la SEP se vio obligada a poner en juego una serie de estrategias para habilitar a profesores que pudieran impartir la materia: se llevaron a cabo en el plano nacional cursos de capacitación, dirigidos a directivos y a docentes frente a grupo para preparar al personal sobre los contenidos (enfoques sobre ética, formación y educación moral, relación valores-historia-cultura), diseñados de antemano para las áreas técnicas de esta institución. Para tal cometido se seleccionaron a aquellos profesores que anteriormente impartían Civismo, Orientación vocacional e Historia, de igual forma a los que tenían derecho a incrementar su número de horas/clase; mientras, la Escuela Normal Superior de México diseñaba un programa de estudios específico de la asignatura denominado Licenciatura en Formación cívica y ética; al respecto véase el siguiente ejemplo: entrevistador/docente.

¿Cómo seleccionas los temas para la materia de Educación Cívica? (E-AND)

Ah, ahí me rijo por el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, doy los temas que a que, que, que tiene marcados la Secretaría de Educación Pública. (M-LAU)

Este hecho de formación profesional del sujeto, propicia un acercamiento a la problemática del mismo, la cual a través del tiempo ha sido tratada desde múltiples disciplinas: antropología, filosofía, sociología, lingüística, literatura, historia, pedagogía, etc. y de acuerdo al enfoque con el que se aborde, esta subjetividad puede adquirir diversos estatutos; es decir, el sujeto puede verse como multidimensional: ontológico, epistemológico, lógico-gramatical, lingüístico, psicológico, del inconsciente, social, ideológico, histórico y cultural.

En otras palabras, esta categoría de sujeto, también tiene una nominación variada en las distintas disciplinas que la abordan, desglose que hace referencia a la estructura dialógica del campo de conocimiento de la comunicación humana: hablante/oyente; emisor/receptor; locutor/interlocutor; locutor/alocutario; destinador/destinatario; enunciador/enunciario; enunciador/co-enunciador; y sujeto de la enunciación/sujeto del enunciado.

La citada nominación repercute en el tratamiento que se asigna a los sujetos desde los diferentes campos; en el de la educación es factible citar: educador/educando, profesor/alumno, docente/estudiante, maestro/discípulo, asesor/asesorado, entre otras; cualquiera de estas formas verbales que se elija tiene una connotación en la manera en que los sujetos se ven a sí mismos, ven al otro y se interrelacionan en las diferentes situaciones comunicativas en las que participan durante las actividades escolares, es decir, lo que piensa el docente que es, coadyuva de manera decisiva en la producción discursiva.

En la aplicación de instrumentos de esta investigación se eligió a un grupo de estudiantes de 3º de secundaria; a los seleccionados (3 con promedio alto y 3 con bajo)¹⁰, se les aplicó una entrevista en situación de interlocución cara a cara que se derivó de las circunstancias de comunicación y las instancias de lenguaje propias de las condiciones de producción discursiva.

En cuanto al movimiento de los actores, vale recordar que éste se inserta en una dimensión histórica, que en cuanto a los educandos se relacionó con su desempeño como estudiantes en términos de aprovechamiento y eficacia y, para la docente, con el hecho de que impartiera la asignatura de Formación cívica y ética en este grado escolar.

Todos ellos eran estudiantes regulares, no repetidores; pertenecían al turno matutino; tenían como promedio de edad 15 años; en el grupo de bajo rendimiento se encontraban tres hombres y en el de alto un hombre y dos mujeres. La docente entrevistada tenía el nivel de licenciatura en Historia; con aproximadamente una edad de 35 años y 15 de servicio.

La interacción se relacionó con las formaciones imaginarias (Pecheux: 1978)¹¹, esta categoría se refiere a la representación del lugar social que cada uno posee, de la posición de los sujetos en el discurso; de la interacción que se suscita de: los

¹⁰ Véase Introducción: 6.

¹¹ De las aportaciones de este autor, para esta investigación, se ha hecho una delimitación que posibilite un análisis operativo.

educandos a los educandos; de los educandos a los investigadores, de los educandos a su profesora y de ellos a los directivos del plantel, véase el siguiente cuadro.

10. Formaciones imaginarias, estudiantes bajo rendimiento	
Sujetos y lugares sociales	Observaciones
$a^1 \longrightarrow a^1$	Cómo se ve el estudiante de bajo rendimiento a sí mismo.
$a^1 \longrightarrow aos$	Cómo ve el estudiante de bajo rendimiento a los otros.
$a^1 \longrightarrow b$	Cómo ve el estudiante de bajo rendimiento a la profesora.
$a^1 \longrightarrow c$	Cómo ve el estudiante de bajo rendimiento al conocimiento ¹² .

Fuente: Pecheux: 1978

a^1 Estudiante de bajo rendimiento.

$a^1 \longrightarrow aos$, se refiere a la relación con todos los compañeros de grupo.

En relación a cómo se ve el estudiante de bajo rendimiento a sí mismo, obsérvense los siguientes ejemplos que se han seleccionado teniendo en cuenta la exposición del pronombre personal de primera persona del singular “yo” y la de la tercera persona del plural:

O a veces sí logras convencer a la otra persona o te logran a convencer a tí, pero como que... como que nunca quieres que... (BRH-SAN)

Como que nunca quieres que te convenza. (BRH-SAN)

En este ejemplo, el sujeto se manifiesta como alguien que a veces, no siempre, logra convencer, pero que nunca quiere que esa acción recaiga sobre él; de esta manera expresa que el “sí mismo” no es aislado sino se encuentra en una relación con *otro* que marca el lugar social correspondiente (triunfo o derrota).

Si vemos a un actor que está ahí en Big-Brother tiene una playera, no voy y me compro esa playera ¿verdad?, pero hay gente que sí, que sí le afecta. (BRH-SAN).

¹² A la asignatura de Formación cívica y ética en términos generales y a la democracia en particular.

Obsérvese que la negación “no voy” da margen a este educando para autodefinirse en relación con los MCM y los *otros*. El reconocimiento de lo que se es lo sitúa en una perspectiva de menosprecio a los que actúan de manera diferente a él.

Ay, hay muchas veces que es así como pose, como tratar de querer de quedar bien diciendo ese tipo de cosas y ni siquiera saben por qué, por eso también yo por ejemplo, cada que me dicen que no vea esas cochinadas les digo, a ver dime por qué. (BRH-JAV)

En esta intervención cabe retomar la actitud del sujeto de depreciación ante los *otros* y la que asume desde una perspectiva de reto al cuestionar ante la negación.

Por ejemplo, hubo en ejercicio de civismo donde nosotros hicimos nuestro partido y fue bastante interesante porque pudimos ver... yo creo que eso fue lo que más me gustó. (BRH-JAV)

En este caso el educando expresa que su “sí mismo” evidencia satisfacción ante el hecho de que el yo/nosotros asume la oportunidad de hacer algo propio “nuestro”.

Es que yo vi como que teníamos varios, diferentes puntos de vista y entonces discutíamos mucho y hasta el último llegábamos a un acuerdo que lo, que este equilibrado entre sus ideas y las mías y entonces que nos surgieron ideas muy desarrolladas. (BRH-JAV)

En este ejemplo, la percepción del “sí mismo” se confronta con los diferentes puntos de vista del otro, que se discute, debate en aras de alcanzar un acuerdo que va más allá de los planteamientos iniciales.

Sí, yo siento que no nos debían enseñar las normas y todo eso. (BRH-SAN)

Que no nos deberían enseñar tanto las normas de..., yo siento que más la Cívica y ética debían ser de que te enseñaran los procesos para, para este votar, ir a hacer valer tus derechos pues, cómo opinar. (BRH-SAN)

En estos casos, el mismo sujeto cuestiona la enseñanza de las normas, contenido fundamental en la asignatura de FCyE; es decir, se ve a “sí mismo” como alguien forzado a asumir un proceso de enseñanza contrario a sus expectativas.

Sí, de la manera que lo estamos tomando sí, pero yo supongo que hay escuelas donde nada más les definen todo. (BRH-JAV)

Yo no, no quiero estar nada involucrado. (BRH-JAV)

En la primera intervención el educando asume la visión que tiene de “sí mismo”, pero enseguida continúa hablando de sí en segunda persona (vas a salir..., y no tienes..., es tu derecho). Ésta es una estrategia discursiva mediante la cual el hablante involucra al oyente que lo ha cuestionado sobre su futuro y su participación en procesos democráticos, es decir, es un “tú” equivalente a “yo”. Esta primera estrategia se refuerza en el segundo comentario (yo supongo) en el que el sujeto diluye el compromiso y le da margen a retomar su papel de “yo” para afirmar que no desea estar involucrado en nada.

Mj (...) es que el país tiene muchos, es que todos como que vuelven al gobierno. (BRH-JAV)

Es que si por ejemplo, si hay distribución de drogas, vuelves al gobierno, si hay este que la iglesia se está metiendo con el Estado, vuelves al gobierno, vuelves a los panistas, si hay pobres, vuelves al gobierno, entonces es como, todo sale de ahí. (BRH-JAV)

Pero pus es como lógico pensar por tí, por tu propio bien, por tu bienestar. Si no pus, o sea a mí no me parece que debería que sea así, pero también si te pones a pensar es lógico porque o sea, eres tú, tú te conoces a tí, tú hablas contigo dentro de tí, o sea es lógico. (BRH-JAV)

En la primera intervención de este bloque, el sujeto se refiere a todos de una forma inclusiva, es decir, al ver a “todos” se está viendo a “sí mismo” en una relación restringida entre los problemas sociales y los vínculos que éstos establecen con el gobierno. En la siguiente su discurso, lo construye teniendo como base la segunda persona del singular, sin embargo, el “yo” se manifiesta cuando vierte su punto de vista sobre el individualismo, mismo que posteriormente justifica al referirse al diálogo factible de realizarse consigo mismo, por ejemplo:

Pues yo diría que sí. (BRH-SAN)

Para que represente tus ideas y todo. (BRH-SAN)

En relación con el cuestionamiento de cómo ve el estudiante de bajo rendimiento a los *otros* estudiantes del grupo, es menester precisar la importancia que éste tiene para detectar el lugar social que cada uno de los integrantes del grupo juega al interior del

aula de Formación cívica y ética en el Instituto Escuela, véanse las siguientes intervenciones:

Todo se vuelve ahí de que gritos y (...) pero ya nadie alza la mano ya todos discutimos más entre alumnos (...). (BRH-SAN)

Por ejemplo con Fox así cuando alguien dice algo que hace mal Fox, pus o sea como todo el salón está casi de acuerdo pus...ya nada más se dicen algunas cosas en contra de él y ya, no es así la gran discusión (...#), por eso también no se llega a conclusión ni nada. (BRH-JAV)

Es que ahí depende mucho de quién discute y contra quién está discutiendo hay unos que, hay unas parejas como que siempre como que nada más soltamos ideas y nunca llegamos a ninguna conclusión, a veces ni siquiera escuchamos las del otro y supongo que hay otras parejas que sí lo hacen. (BRH-JAV).

En los tres casos, los estudiantes hacen referencia al espacio “ahí, todo el salón” en el que se suscita parte de la situación comunicativa descrita, asimismo, en el primer y tercer ejemplo, se utiliza un nosotros inclusivo “todos discutimos, soltamos ideas y nunca llegamos, escuchamos las del otro”; en el segundo, se utiliza el impersonal “alguien dice, se dicen algunas cosas, no se llega”; sin embargo, los tres insisten en la existencia de la discusión “discutimos, discusión, discutiendo” en aras de alcanzar un consenso mediante esta acción con la intervención del *yo*, del *otro* y del *nosotros*, objetivo que no siempre se logra “no se llega a conclusión, ni nada; no se llega a ninguna conclusión; a veces ni siquiera escuchamos”.

Esta reflexión acerca del discurso de los estudiantes de bajo rendimiento hacia los otros, evidencia la complejidad que se genera con la acción de discutir/consensar en un grupo, en otras palabras, de propiciar una aproximación a la democracia participativa.

En el siguiente bloque de ejemplos los estudiantes al referirse al *yo* en relación con el *otro*, ponen en juego mecanismos discursivos de ubicación y de formas de acción que consideran conducen a la obtención de determinados resultados:

Pus hay unos, varios de nuestro salón que nunca opinan o que siempre están callados. (BRH-SAN)

También si no sabes el tema pues no, bueno o sea. (BRH-SAN)

Si no sabes del tema para qué discutes. (BRH-Aos.)

Cada quien se queda con los puntos con los que antes estabas. (BRH-ENR)

Véase en la percepción del estudiante uno, hacia los otros un intento de clasificación, que raya en una tendencia de homologar a partir de oposiciones sin marcada correlación, es decir, no pensar, no propicia una relación directa con el estar callado “nunca opinan o que siempre están callados”. El estar callado significa entre otras, estar en silencio, escuchar, etc.

Mediante una condición se inicia el segundo enunciado que desemboca en una negación velada, marcada por el cuestionamiento “para qué”; mismo que se complementa con el último enunciado en el que se afirma que todos permanecen en la situación inicial. Sin enfatizar, de forma determinante, el lugar social que se adjudica el *yo* frente a *los otros*, cabe rescatar una actitud de crítica, de negación a la práctica discursiva suscitada en esta situación comunicativa.

Otros ejemplos que ilustran esta relación de $a^1 \longrightarrow aos$ (cómo ve el estudiante de bajo rendimiento a los otros estudiantes), son los siguientes, mismos que se exponen por cada uno de los tres sujetos que participaron en esta entrevista a profundidad.

Aquí muchas veces dice que está mal y que, y que no sirve pero lo hacen pero lo hacen sin tener una crítica constructiva. (BRH-ENR)

Si ni siquiera sabes por qué, no me digas nada. (BRH-JAV)

Si, luego hay gente que defiende un punto de vista así se aferra a su punto de vista y ni siquiera sabe por qué, sólo siente que está bien, no sabe. (BRH-SAN).

En los últimos dos, la interrogante “¿por qué?” está presente como mecanismo introductor que da margen a una negación “no me digas nada..., no sabe”. Esta posición es semejante a la primera que con el adverbio de lugar “aquí” se refiere al espacio en el que desde su punto de vista prevalece el autoritarismo “lo hacen sin tener una crítica constructiva”.

Estas intervenciones correspondientes a los estudiantes de bajo rendimiento en la materia de Formación cívica y ética, tienden a demostrar que en esta aula, el significado del término democracia, se instaura en un rango de carácter social que propicia retomar características de la Democracia Representativa, misma que declara la existencia de una división precisa de tareas, y de la Participación Comunitaria¹³, en la cual mediante la acción que el sujeto lleva a cabo en la vida diaria se percibe distante de su desempeño; en este caso, no político en el sentido estricto, pero sí participante en una tarea en la que se parte del supuesto de su interés.

Continuando con el análisis de la categoría de Formaciones imaginarias se presenta, con relación a los estudiantes de alto rendimiento el siguiente cuadro en el que se muestran: la representación del lugar social que cada uno posee, de la posición de los sujetos en el discurso: de los educandos a los educandos; de los educandos a los investigadores, de los educandos a su profesora y de ellos a los directivos del plantel:

11. Formaciones imaginarias, estudiantes alto rendimiento	
Sujetos y lugares sociales	Observaciones
$a^2 \longrightarrow a^2$	Cómo se ve el estudiante de alto rendimiento a sí mismo.
$a^2 \longrightarrow b$	Cómo ve el estudiante de alto rendimiento a la profesora.
$a^2 \longrightarrow c$	Cómo ve el estudiante de alto rendimiento al conocimiento.

Fuente: Pecheaux: 1978.

a^2 Estudiante de alto rendimiento.

$a^1 \longrightarrow b$, se refiere a la relación del/de los alumno/os con la docente.

En relación a cómo se ve el estudiante de alto rendimiento a sí mismo $a^2 \longrightarrow a^2$ obsérvense los siguientes ejemplos, cuya selección responde a la presentación del pronombre de primera persona del singular yo y de la de tercera persona del plural *nosotros*.

No, así está muy bien, o sea yo estoy muy cómodo con esto, tengo la seguridad de que si expreso una duda o una inconformidad con lo que me están diciendo, se me va a decir por qué es así, se me va a aclarar mi duda, no me van a enseñar la historia o lo que me están enseñando no

¹³ Léase como una dimensión de la Democracia Representativa.

me lo van a enseñar como una forma de que así es y ya, sino me van a dar la oportunidad de que yo vaya descubriéndola, poco a poco. (ARH-RAF)

En este fragmento, el estudiante al dar cuenta de sí, utiliza “yo estoy”, una situación de estado que a partir del presente “tengo”, “expreso” perfila una orientación hacia el futuro “se me va a decir”, “me van a dar la oportunidad”.

En el siguiente ejemplo, el estudiante se introduce con “yo considero” y cierra con “no creo”, primera persona del singular con su respectiva conjugación; con la diferencia de que en el segundo caso utiliza una negación; posteriormente juega un *tú* que en términos objetivos es un *yo* “para que tú como habitante”. Estos tres mecanismos coadyuvan a mostrar la forma en la que se imagina a sí mismo.

Yo considero que se deberían enseñar en las escuelas, pero no sólo como así es el mundo y esto se estableció, si observar y analizar qué es lo que está pasando para que tú como habitante y ciudadano poder erradicarlo a futuro y no sólo que el artículo tal habla de la educación, no creo que es importante. (ARM-ROC)

En otro ejemplo, la formación imaginaria $a^2 \longrightarrow a^2$:

En México se supone que en todo este problema de la política de votaciones y eso tiene que haber democracia, yo no estoy muy seguro de que se lleve a cabo, este la verdad, no podemos, como somos adolescentes no podemos juzgar y apoyar siempre ...la actividad de que (...) es que no hay democracia, no sabemos lo que está pasando, da la impresión de no haber democracia porque, pero pues ahora por ejemplo, ahora con el rollo este de Fox, eh (...) las encuestas indicaron que iba a ganar Fox y ganó Fox, y pues todos creían que iba a ganar el PRI. (ARH-RAF)

Obsérvese que el sujeto al referirse a su entorno, inicia con “yo no estoy”, es decir, con la primera persona que posteriormente en el interior de su discurso se transforma en un *nosotros* “no podemos” y continua exponiendo las condiciones del país y su situación de adolescente, manifestando su incapacidad de intervención por el hecho de ser integrante de esta etapa de la vida.

En cuanto a cómo los alumnos de alto rendimiento ven a los *otros*, sus compañeros, se presentan los siguientes ejemplos:

Pues platicándolo entre todos, digo habrá cosas con las que definitivamente no estarás de acuerdo con la otra persona, pero hay cosas que por sentido en común o el entorno en el que vivimos son muy lógicas o muy factibles para todos. (ARM-ROC)

Bueno, por lo general como en todo hay alguien que liderea ¿no?, o hay ciertas personas que siempre hablan más que otras, pero sí como que, si es un por lo general todos están (#...). (ARM-ROC)

En estos casos, es pertinente destacar que el “yo” se relaciona de manera íntima con el “todos” (el grupo); también que aún reconociendo su pertenencia al grupo establece subconjuntos en los que se interceptan “ciertas personas” con otros. De la misma forma, en esta última oposición están presentes expresiones como “sin fundamentos” y “que siempre hablan”. En otro ejemplo, se pueden observar los mecanismos expuestos y la relación de éstos con $a^2 \longrightarrow a^2$

Si por lo general, no es al (...) el (...) como en todos lados siempre las opiniones son muy diversas ¿no?, hay muchas personas que piensan muchas cosas diferentes hay mucha pluralidad somos personas que tenemos algo en común, por ser adolescentes o no sé por qué razón pero siempre llegamos a conclusiones o siempre hay un punto de acuerdo entre todos, entonces nunca se llega al pleito y a la agresión. (ARM-ROC)

Estos fragmentos discursivos muestran elementos de la significación que para los alumnos tiene su pertenencia a un grupo, aún y a pesar de las marcas de diferenciación que establecen “siempre hay un punto de acuerdo entre todos”.

En relación con la percepción que el estudiante de alto rendimiento tiene en cuanto a su profesora $a^2 \longrightarrow b$, se exhibe el siguiente fragmento:

Cuando hay problemas muy grandes, habla con todo el salón para evitar futuros altercados; por ejemplo, una pelea. Entonces el maestro (...) no es posible que estemos criticando si la a ti y cómo lo haces, a tu grupo; entonces es así como que a todos nos están enseñando cómo comportarnos para evitar conflictos. (ARH-RAF)

Para este sujeto, la profesora adopta un papel de mediadora en el grupo, con la finalidad de inculcarles formas de comportamiento “para evitar conflictos”, lo cual puede leerse como negociaciones.

En otro ejemplo:

En Matemáticas que dar tú opinión, tú pues nada más contribuyes a la clase dando resultados y eso, porque como la opinión (...) en Matemáticas es distinto que en Civismo porque en Civismo tú puedes tener un punto de vista distinto, distinto al de los demás en un entorno pero como que en Matemáticas ya está como establecido y entonces no hay muchos puntos de vista. (ARH-RAF)

El sujeto da su opinión a partir de su experiencia en las sesiones de Matemáticas y en las de Civismo (Formación cívica y ética); para él, en la primera no se trata de verter opiniones, los resultados se adquieren a través de un planteamiento que no es discutible, a diferencia de lo que acontece en el segundo caso en el que “tú puedes tener un punto de vista distinto”; este fragmento, de manera implícita alude al papel que el profesor adopta frente al grupo, bastante se ha discutido si el conocimiento en Matemáticas puede verse como algo ya establecido, carente de diferencias en los puntos de vista y por consiguiente estático (cabe señalar que ya en el Plan de estudios 1993 se señalaba que los enfoques que conducirían a la educación centraban “... la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión y el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actividades para intervenir en una sociedad democrática y participativa”¹⁴

Por ejemplo, hubo una ocasión en la que vimos esclavitud, por ejemplo y nos empezaron a explicar qué es la esclavitud, dónde hay esclavitud, en dónde hay esclavitud en el mundo y analizamos las razones por las cuáles hay esclavitud en el mundo; entonces siempre como que hay mucho ese análisis crítico de parte del grupo, los maestros nos invitan a hacer ese análisis. (ARM-ROC)

En este fragmento se demuestra una dinámica de enseñanza en la que prevalece una estrategia analítica; el estudiante, enfatiza las actividades de explicar, analizar y realizar análisis crítico “de parte del grupo” en el que los maestros juegan un papel relevante.

Considerando las definiciones de democracia que se han expuesto en este documento, estas situaciones comunicativas como la descrita, se acercan a lo definido como Democracia deliberativa.

¿Cómo ve el estudiante de alto rendimiento el conocimiento? $a^2 \longrightarrow c$

¹⁴ SEP. Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria.

Y razones sobre todo, porque ¡ay! no sé... de repente hay escuelas (...) porque bueno yo estuve en otra escuela tradicional en este país y este (...) y estas escuelas te dicen un tema, te imparten un tema pero así es porque así lo dicen los maestros, entonces tú tienes que acatar ese tema y no lo razonas, entonces esta escuela, por ejemplo, si nos da mucho la oportunidad que si el maestro dice algo tú puedas cuestionarlo, tener tus dudas y opinar sobre el tema (...) (ARM-ROC).

El estudiante al dar su opinión en cuanto al conocimiento, lo ubica en una diferenciación existente entre los diversos tipos de escuela, no explicita la oposición existente con la tradicional, pero sí afirma que “un tema”, conocimiento, es de tal forma porque así lo dicen quienes sustentan la autoridad “los maestros”; también marca la diferencia entre las jerarquías que se dan del profesor al estudiante “tú tienes que acatar”. Al referirse al Instituto Escuela, enfatiza que en éste prevalece la oportunidad de plantear cuestionamientos, dudas y opiniones, lo cual sin duda abre nuevas perspectivas en la actitud del adolescente ante el conocimiento.

Porque no te enseñan realmente a amar lo que estás viendo, o sea, yo cuando llegué a esta escuela yo venía de una escuela tradicional ¿no?, una escuela, no de monjas, pero si te enseñaban la educación y bueno ¿no?, yo llegué pensando que eso era lo único ¿no?, que es como los caballos que les ponen las cosas esas aquí (...#) y ya no hay nada más, si tú llegas a esta escuela y te das cuenta que sí puedes razonar, que tú tienes un razonamiento propio ¿no?, que no eres tu compañero y que puedes ver más allá ¿no?, esta escuela si te permite hacer esto, te permite fomentar la iniciativa propia y que tú quieras investigar ¿no? (...) (RAM-ROC)

De la misma forma esta estudiante, confronta su experiencia pasada con la actual y recalca lo importante que para su vida significa razonar, plantearse expectativas, desarrollar iniciativas propias y promover el sentido de investigar; acciones que de manera similar al caso anterior, se relacionan con la participación, el debate y la organización características de la democracia deliberativa.

Un último ejemplo de la caracterización del estudiante y su relación con el conocimiento es:

...hace poco cambiaron los planes de estudio para la educación secundaria y la preparatoria, a nosotros, a nosotros, perdón, nos va a

tocar el nuevo programa de la preparatoria y entonces lo que estamos viendo es que tan (...) eh, por ejemplo, dan Geografía nada más en primero de secundaria a partir del próximo año y eso es nada más (...) es algo que no está bien porque en un año hay que ver lo que nosotros aprendimos en dos, que es mucho. todo lo de ubicación geográfica, todo lo de Geografía, luego pasaron lo de Física a segundo nada más, también es muy complicado porque Física es un tema muy complicado, porque Física es un tema muy (#...). (ARH-RAF)

Finalmente este comentario evidencia la preocupación del estudiante “nos va a tocar el nuevo programa”, por el conocimiento que se aborda en la secundaria y la continuidad “es algo que no está bien porque en un año hay que ver lo que nosotros aprendimos en dos”, que éste tiene con la preparatoria; sin duda se refiere a una problemática que aún no ha sido solucionada y que permea el conjunto de conocimientos de la educación básica y su tránsito a la preparatoria. Es loable que un joven de este nivel exprese inquietudes por la complejidad y las orientaciones que afectan a todo el sistema de educación y que con seguridad sellan aspectos del desempeño académico de las nuevas generaciones; también en sentido inverso de los investigadores a los investigadores, a los educandos, a los profesores y a los directivos.

Este entramado de las formaciones imaginarias de los sujetos responde a la relación que establecen los interlocutores entre sí, y a que todo hablante cuando dice algo a alguien establece una configuración para su discurso. El emisor toma en cuenta a su receptor de acuerdo con una perspectiva histórica y sociocultural.

Esta teoría objetiva del sujeto analiza los procesos de imposición/disimulación que lo constituyen, es decir, disimulación de la sujeción, del sometimiento y la ilusión de la autonomía constitutiva del mismo (Pecheux: 1978). Esta aproximación teórico-materialista de la subjetividad enfoca el funcionamiento de las representaciones y del pensamiento, desde la relación del sujeto con su lugar social y cómo éste representa a aquél.

Los educandos, los educadores y las autoridades de los respectivos planteles con los cuales se interactuó fueron accesibles, sencillos, en general amplios en sus respuestas; aunque cabe mencionar que quienes tuvieron una actitud que rayaba en la duda, es decir, que midieron su terreno, cuando menos en un principio, fueron los docentes. En

este sentido, los sujetos entran en relaciones socio-histórico–culturales por las cuales personifican lugares socioeconómicos y son portadores de determinados vínculos y de intereses de colectivos; en consecuencia, éstos no son reductibles a aspectos en estricto intersubjetivos.

Desde esta perspectiva el sujeto es: colectivo/individual; pasivo/activo; socio/cultural; histórico/psicológico; contradictorio/coherente; sujetado (no libre); soporte del sentido, el cual está en las Formaciones discursivas gobernadas por las Formaciones ideológicas¹⁵. Los rasgos que se desprenden de estos criterios inherentes a la definición de sujeto, propician grados de reversibilidad, según ésta se da un mayor o menor intercambio de papeles entre los interlocutores; al tiempo que en el marco de una ilusión subjetiva, el sujeto cree en la originalidad de su discurso, cuando en verdad está reproduciendo el de otros.

El significado de democracia para los educandos.

Todos los hombres, independientemente de su lugar social, del tiempo que les toca vivir y del espacio en el que se desarrollan tienen que hacer uso de sistemas sýgnicos¹⁶ en las diferentes situaciones comunicativas en las que participan, algunas relacionadas con aspectos prácticos, vinculados a la naturaleza, políticos, culturales e ideológicos; en otras palabras, estos sistemas son fundamentales para la realización de la interacción social, de la intervención de los sujetos entre sí.

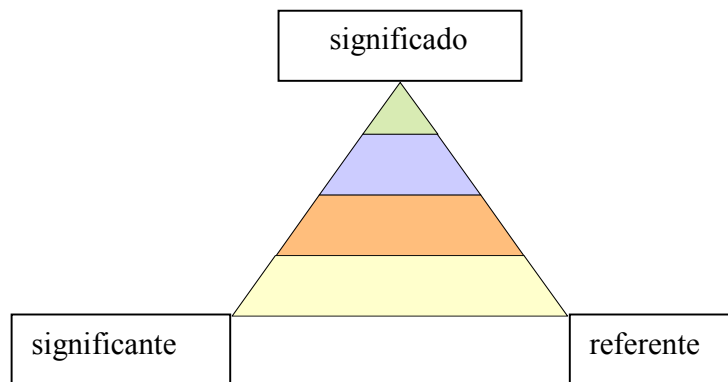
Los estudiosos se han planteado interrogantes que se refieren al cómo se construyeron estos sistemas (Saussure: 1961), cómo están conformados y cuál es su impacto en la construcción del mundo que tienen los hombres. Un punto en común es que la noción de signo se relaciona con cultura en cuanto ésta es un conjunto de prácticas significantes (Geertz: 1987), es decir, que son formas de generar significados que ordenan los procesos de comunicación en uno u otro sentido.

¹⁵ Conjunto de argumentos, razonamientos, ideas y juicios que sustentan la dinámica socio-histórica de una época.

¹⁶ De su capacidad de lenguaje.

En esta perspectiva, el campo de la producción cultural es amplio y ésta es activa e influye en la forma de vida de los sujetos, en los distintos ámbitos en los que participa y el signo, materia de la lingüística y la semiótica es una unidad que se interrelaciona con otras de la misma naturaleza para la conformación de discursos.

En efecto, la comunicación se realiza a través de discursos constituidos por signos y ésta influye y afecta de manera intencional la búsqueda de reacciones que van del comportamiento a la palabra, al gesto, la mímica y las modificaciones al espacio. El tema del significado ha sido abordado desde tiempos remotos y puede esquematizarse de la siguiente manera:



Fuente: Schramm: 1975

Ésta es una de las representaciones que puede hacerse para ubicar al significado, la cual en múltiples ocasiones resulta ambigua y polisémica, es decir, se presta a múltiples interpretaciones e incluso se cruza o desplaza con términos como el de símbolo y signo; de la misma forma, se ha deliberado acerca de la relación que existe entre la palabra y la cosa que representa.

En otros términos, si el rasgo o acontecimiento del que se trata es externo o no al signo; lo cierto es que la adjudicación de significado puede ocurrir sin que esté presente un referente de carácter objetivo o que el término-palabra sea concreto o abstracto; este es el caso de la democracia, palabra utilizada de forma recurrente, en la que no sólo se plantea una diversidad de significados y de sentidos; sino que incluso llega a la

ambigüedad, pues en pocas ocasiones se establece en forma objetiva la relación intrínseca entre ésta y los derechos humanos, de manera particular en los Derechos del Niño (Declaración de los Derechos del Niño: 1989).

El entrevistador anuncia a los estudiantes que tiene una pregunta “más grande”, enseguida hace alusión al caso de la “democracia”, cuestionamiento al cual éstos responden en los siguientes términos:

La democracia pus es la libertad que tienes de escoger a tus...(BRH-SAN)

Sí, que la mayoría, que la mayoría tiene que decidir los representantes, la mayoría decide. (BRH-SAN)

El voto, se supone que es el voto. (BRH-JAV)

Pero también hay presidentes que se supone son los representantes del país, o sea que deben hacer lo que la mayoría quiere y en este... (BRH-SAN)

Si por ejemplo el PAN, o sea Fox que sale del PAN y el PAN que es así de conservadores y de burgueses toda la vida y pus eso no va a representar al pueblo, entonces. (BRH-JAV)

Obsérvese en estos ejemplos las palabras “escoger”, “decidir”, “representantes”; la primera remite a las posibilidades de selección que los sujetos tienen; principio que se relaciona con la libertad y sin embargo, cuando menos en México no puede llevarse a cabo en términos cabales. A la fecha, no sabemos de ciudadanos que hayan organizado una movilización sistemática y continua, porque las propuestas exhibidas sobre la mesa por los partidos existentes no han respondido a sus intereses; es decir, cada partido lanza a su candidato y esa es la persona por la que la ciudadanía adscrita a esa corriente tiene que optar.

En este sentido “escoger” y “decidir”, se circunscriben a un conjunto de opciones puestas por una minoría para una mayoría; hecho que se explica porque la democracia corresponde y se correlaciona con una dimensión política. Esto también se explica con el uso de los términos “gobierno” y “mayoría” que se ligan con una acción de representación en la que la actividad de acudir a las urnas, de votar, se subordina.

El significado de democracia en los cuestionarios para los estudiantes, abre una compuerta amplia para el estudio de este objeto en diferentes perspectivas. Por ejemplo, socialmente “votar” se convierte en un mecanismo cuantitativo y no adquiere las características de representatividad que el adolescente (BRH-SAN) expresa con la frase “se supone” y completa con “o sea que deben hacer lo que la mayoría quieren”.

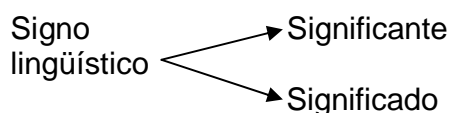
Bibliografía.

- Ávalos Lozano y otros (2000). *Formación cívica y ética 3*, México: FCE.
- Casas, Virginia (1989). *Declaración de los Derechos del Niño*, [en línea] <<http://www.margen.org/ninos/derech4n.html>> [Consulta: 18 de octubre de 2006].
- Delegación Tlalpan, [en línea] <<http://www.tlalpan.gob.mx>> [Consulta: 18 de octubre de 2006]
- Dewey, John (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata.
- Erikson, Erick H. (1978). *Infancia y sociedad*, Buenos Aires: Hormé S.A.E.
- Geertz, Clifort. (1987). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu
- Lamoglia, Ernesto (1999). *Abuso sexual en la infancia*, México: Grijalbo.
- Latapí Sarre, Pablo (2002). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- Levinson Bradley, A.U. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México: Santillana-Aula XXI.
- Limón, Saúl (2003). *Biología 1*, México: Castillo.
- Mann, Thomas (2005). *La montaña mágica*, tr. Isabel García Adanes, España: Edhasa Pocket.
- Marín Badilla, Liliana (2005). Ensayo: *Adolescencia ¿crisis o duelo?*, [en línea]<<http://monografias.com/trabajos.15/adolescencia-crisis/adolescencia-crisis.html>>, [Consulta: 09 de octubre de 2006]
- Pecheux, Michael (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*, Madrid: Gredos.
- Rousseau, Juan Jacobo (1993). *Emilio o de la educación*, México: Porrúa.
- Saussure, F. (1961). *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Argentina: Lozada.
- Schramm, Wilbur (1975). *La ciencia de la comunicación humana*, México: Editorial Roble.
- SEP (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, México.

EL INSTITUTO ESCUELA, A.C. Y EL SIGNIFICADO DE DEMOCRACIA

En este capítulo se pretende despejar la interrogante ¿cuáles son los significados que acerca de democracia tiene la profesora² encargada de impartir la asignatura de FCyE en el Instituto Escuela, A.C.

Referirse al significado obliga a incursionar en uno de los paradigmas teórico-metodológicos de la lingüística estructural planteados por Ferdinand de Saussure (1961), la teoría del signo lingüístico es concebida por este autor como la asociación entre una imagen acústica o gráfica conocida como “significante” y una imagen mental o concepto a la cual denomina “significado”, este último es individual, es una representación construida por la experiencia de los sujetos; de esta manera, el signo lingüístico queda constituido por una parte perceptible por los sentidos y una mental que es evocada por la primera, además de ser arbitrario e inmutable³. Véase el siguiente esquema:



Vista esta relación que se colige con el esquema de Schramm, derivado de las Ciencias de la comunicación, es pertinente reconocer que aunque metodológicamente para su estudio se pueden separar al igual que diacronía y sincronía; paradigma y sintagma; lengua y habla, en lo expuesto por el citado autor, se presentan estrechamente vinculadas, es decir, no pueden separarse y lo que un signo lingüístico une en este caso, no son nombres y objetos, sino significantes y significados.

² En esta institución sólo una docente imparte esta asignatura; en este trabajo ella adopta el papel de representante en la misma.

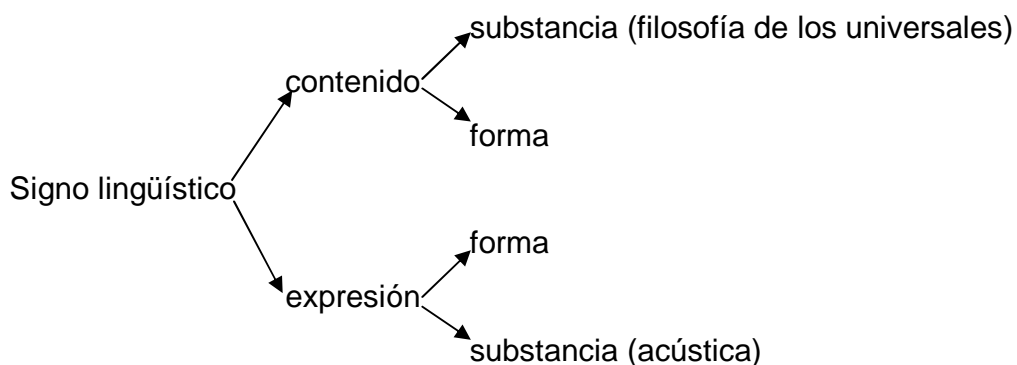
³ La cual es susceptible de ser modificada por la relación que existe entre la visión del mundo, la estructura del signo lingüístico y la capacidad de los sujetos de cambiar su visión.

En toda lengua, las palabras suelen poseer diversas acepciones; para que un término se ubique de forma adecuada con otros similares, es necesario que se establezca entre ellos relaciones que conlleven a la adopción de significados determinados acordes con las situaciones comunicativas de las cuales en este estudio se destacan tres características:

- a) Semántico, en donde el signo adquiere significado en relación con las otras palabras u otros signos lingüísticos.
- b) Situacional, referido a la situación de los hablantes en el tiempo y en el espacio, con las personas; es decir, se apoya en las condiciones físicas en las que se ponen en juego el sentido de las palabras que todos han construido.
- c) Cultural, se refiere a todo el cúmulo de conocimientos que tiene el hablante, por el simple hecho de vivir en una comunidad, de poseer conocimientos de naturaleza histórica, social y vivencial.

Estas tres características evidencian que un objeto, ya sea físico o abstracto tiene la posibilidad de convertirse en un signo; por este hecho el objeto no deja de ser una parte de la realidad e incluso la refleja y la refracta desde la perspectiva de los sujetos inmersos en una dimensión sociocultural.

Otro lingüista, Hjelmslev (1978) distingue en el signo dos planos: contenido y expresión, y a su vez cada uno de éstos tiene una forma y una substancia. Véase el siguiente esquema:



Se puede inferir la relación que existe entre la propuesta saussureana (significante y significado) y la de este autor. La substancia de la expresión, es la substancia acústica, es decir, sonidos y su estudio compete al fenómeno de la audición, a éstos en lingüística se les conoce como fonemas; por otra parte, la substancia del contenido son los universales cuyo estudio corresponde a la filosofía y que en el campo de la lingüística se emplean como formas de contenido, es decir significados que se estudian en el nivel semántico.

Los planteamientos de estos dos autores y las características atribuidas al signo lingüístico permiten un acercamiento más detallado al significado, el cual puede ser denotativo o connotativo (Saussure: 1961 y Hjelmslev: 1978); el primer caso, la denotación, se relaciona más con las definiciones existentes en el diccionario, es decir, con lo literal o con estrategias discursivas afines al carácter descriptivo; en el segundo, el connotativo, la representación mental varía de manera más amplia y en función de la cultura que poseen los sujetos.

Denotación y connotación, al igual que significado y significante, pueden ser separados para su estudio, pero en términos conceptuales están íntimamente vinculados, dicho de otra forma, un objeto posee una dimensión denotativa y una connotativa, lo relevante para el investigador es detectar cuál de estas dos dimensiones tiene mayor peso y se relaciona de manera más amplia con su problema de investigación.

En el caso de la democracia, este objeto de estudio es prioritariamente connotativo⁴ dado que en cada uno de los sujetos: profesores y estudiantes es factible encontrar representaciones diversas, de ahí que el objetivo de este capítulo sea ubicar los significados de democracia que tiene la docente del Instituto A.C. de forma congruente con la pregunta que inspira el desarrollo de este apartado.

Como ya se ha expuesto, la ubicación situacional del sentido, como se ha expuesto, se refiere a que los hablantes para llevar a cabo la producción discursiva requieren ubicarse en el tiempo y en el espacio, es decir, reconocer las condiciones físicas y

⁴ Como podrá observarse en el corpus de esta investigación.

materiales en las que se pone en juego el sentido de la palabra que se está utilizando; en este caso, la democracia como concepto está presente en el tejido discursivo desde diferentes perspectivas, las cuales convergen en un momento histórico y en un espacio determinado.

México es un país que en las últimas dos décadas se ha visto inmerso en cuestiones de carácter político y económico que ha marcado a la mayoría de su población, un factor relevante fue el cambio del partido en el poder después de un ejercicio gubernamental de más de siete décadas, aparición de grupos insurgentes e incremento de acciones vinculadas con la distribución y adicción a las drogas, aunado a éstos se suscitaron unas elecciones cuestionables que han generado desconfianza y desesperanza en un amplio sector de la población el cual ha perdido credibilidad en el tipo de democracia electoral, misma que no ha mostrado trascendencia hacia la representatividad. El voto es significativo únicamente durante la campaña y en el momento de ejercerlo, pero una vez concluido el proceso pierde su sentido.

Las estadísticas muestran datos significativos en torno al aumento de la deuda externa, el incremento del desempleo, la migración a diferentes países y a la ciudad de amplios sectores rurales, una excesiva dependencia sobre los recursos emanados de la exportación del petróleo, una tendencia a la devaluación del peso, incremento de las importaciones en contraposición a las exportaciones, reducción del PIB⁵ destinado a la cultura y a la ciencia, disminución de oportunidades para la inserción de las nuevas generaciones en el campo educativo y laboral, etc.

Éstos y otros hechos han afectado la política educativa misma que ha sido diseñada en relación con intereses y proyectos articulados explícitamente como posiciones de carácter político, subordinando las necesidades de crecimiento, equidad, pertinencia y calidad que requiere el sistema educativo para dotar a los sujetos de las herramientas básicas que les permitan la generación de nuevos conocimientos acordes con sus necesidades y los recursos a su alcance (Elizondo: 2006). En otras culturas estas manifestaciones pueden adquirir o tener otro valor.

⁵ Producto Interno Bruto.

Sin desconocer que la palabra contexto actualmente ha adquirido un carácter polisémico, es válido reconocer que los datos anteriores son elementos constitutivos del marco contextual en el que se ubican los adolescentes de tercero de secundaria del Instituto Escuela A.C. y en consecuencia, en su léxico el término “democracia” adquiere diversos sentidos para la realización de la intercomunicación cara a cara o por otros medios.

El significante y el significado integrantes inseparables del signo (convencional y en consecuencia colectivo), se complementan de la siguiente forma: la asociación que se establece con la realidad física (materialidad acústica o gráfica), conocida como significante se vincula directamente con el plano de la expresión y el que se refiere a la concepción mental, es decir, el significado con el plano del contenido.

Como ya se expuso, el lingüista de Copenhague Hjelmslev (1978) distingue dos planos o niveles, expresión y contenido y observa que cada uno de esos componentes dispone a su vez de una forma y una sustancia. Véase el siguiente esquema.

	Contenido	Sustancia
		Forma
SIGNO		
	Expresión	Sustancia
		Forma

La relación que se establece entre los planos del contenido y la expresión puede explicarse a través de reglas precisas, pero éstas no son inmanentes al sistema sino que son determinaciones del orden sociocultural; es decir, la sustancia de la expresión es la sustancia acústica (la cadena de todos los sonidos posibles), la forma de la expresión es la estructura que el hablante le da a la sustancia fónica (la forma sonora). La sustancia del contenido es la manifestación sin forma ubicada en el pensamiento y la forma del contenido es la estructura que se confiere a esta manifestación del pensamiento.

Este pronunciamiento teórico permite ubicar el desarrollo histórico del lenguaje en distintos ámbitos como el institucional y verificar la tendencia de los hablantes a reconocerse en su propia lengua, a pesar de que tanto lenguaje como lengua son conocimientos prácticos e intuitivos que pueden convertirse en saberes técnicos para producir/crear y comprender discursos de manera ilimitada.

En estas líneas, se confirma el carácter social del discurso como medio e instrumento de comunicación que se relaciona con lo que los interlocutores poseen en común y a la vez corrobora que sin lenguaje no habría sociedad y a la inversa.

La peculiaridad de la producción discursiva se centra en que la esencia del lenguaje, la manifestación de hablar se encuentra antes, durante y después de éste, es decir, en la creación de textos orales en la que entra en juego la reflexividad y la creatividad lingüística, es decir, la manera de orientarse hacia la realidad, por ejemplo, en el uso del término “democracia” que hacen los estudiantes, la profesora y que incluso se encuentra en la fundamentación del Instituto Escuela A.C.⁶ se manifiesta un saber técnico conocido por todos los sujetos involucrados por su relación con esta institución.

Como se expuso, esta acción reflexiva y creativa del hablante propicia que el significado pueda ser más connotativo o más denotativo, cada plano domina su propia función específica en el seno de la unidad de la vida social. En otras palabras, un término puede adoptar varias representaciones mentales o bien una más literal dentro de una comunidad lingüística y en diferentes situaciones comunicativas de las que es pertinente rescatar una caracterización del sujeto, el lugar social de éste y las funciones del lenguaje entre otras. Como ejemplo del primer caso, véanse los siguientes enunciados en los que dos estudiantes de la asignatura de FCy E expresan sus puntos de vista sobre uno de los contenidos temáticos que la profesora aborda:

Es la libertad de expresarse, de elegir... (ARM-DAN)

La democracia, pus, es la libertad que tienes de escoger a tus...
representantes. (BRH- SAN)

⁶ Véase en el capítulo IV.

¿Qué es la libertad?, para cada uno de estos sujetos en relación con la democracia; “elegir” y “escoger”, términos que en el primer enunciado no se completan y en el segundo aluden a “representantes”. Como es sabido, la libertad por ser un concepto abstracto conlleva un conjunto de representaciones acorde con el ámbito sociocultural, político y económico de quien lo utiliza en su producción discursiva; en algunas ocasiones se muestra como una acción ejecutada por dos manos que al oponerse y ejercer tensión rompen uno o varios eslabones de una cadena; en otras, se vincula con esclavitud y en otras más con dependencia/independencia.

De los enunciados que a continuación se presentan los tres primeros corresponden a la docente y el último a un estudiante de alto rendimiento; ambos tienden a mostrar una orientación más denotativa del término democracia:

La democracia está presente desde diseñar la historia de la democracia, cómo ha ido modificándose al practicarla. (M-LAU)

De la democracia como actividad cotidiana o como actividad política (...) en la vida cotidiana se practica constantemente cuando enseñas el tema de la democracia, lo primero que les preguntas es qué es la democracia, ellos te dan su definición... (M-LAU).

La historia de la misma, la historia de la misma democracia eso es imprescindible que lo aprendan, la democracia no es algo que surgió de la nada, la democracia es algo que se practicaba en Grecia y en Roma con ciertas características, la democracia es algo que vuelven a retomar en el siglo dieciocho en Inglaterra. Esa historia de la democracia me parece que es muy interesante y... (M-LAU).

La democracia viene de... de demos, y... y kratos ¿no?, que es que el pueblo elija, entonces, la democracia es la capacidad que tiene el pueblo en elegir a sus gobernantes... (ARM-ROC)

Obsérvese que en los tres últimos fragmentos expuestos el término a definir se intenta insertar en la definición a través de la repetición. En el primer caso la palabra “democracia” se repite dos veces, en el segundo tres y en el tercero dos de manera literal y una por transposición de raíces; sin embargo, en el último es factible encontrar un complemento “elegir a sus gobernantes”, es este hecho presente en el mismo enunciado, el que posibilita evidenciar que entre lo denotativo y lo connotativo no hay una división tajante sino un continuum que permite referirse a más o menos

denotativo/connotativo, según lo que prime en el texto, ya sean las formas de realización oral o escrita.

Caracterización de la docente.

En este apartado retoman elementos lingüísticos discursivos de la docente de la asignatura de FCyE del Instituto Escuela,c A.C., para dar cuenta del significado de democracia. El desempeño profesional de ésta se realiza como ya se ha apuntado en una institución privada con rasgos pertenecientes a la dinámica propia de una Casa de Estudio particular, cuyo funcionamiento y espacio difiere de manera amplia con los planteles públicos; sin embargo no queda ésta exenta de las especificidades del lugar social que en este país ha adquirido el ser docente.

La carrera del ejercicio docente en la Educación básica, en las últimas décadas ha pasado de ser una profesión con reconocimiento a una que posee poco prestigio, (Sandoval: 2004), esta autora señala que el deterioro repercute en el fenómeno identitario, es decir, en el reconocimiento y en el heteroreconocimiento del *ser profesor*.

El docente no deja de ser uno de los sujetos de mayor rango en el proceso de enseñanza aprendizaje, estudios que se han llevado a cabo (Bertely: 2000, Guevara Niebla: 2002, Ducoing: 2005) en torno a la práctica docente destacan como interrogante primordial “su efectividad” para el cumplimiento de los fines educativos en cuanto al rendimiento de los educandos; el impulso de estas investigaciones de corte cualitativo primordialmente, no ha contribuido a la ética del profesor en términos de responsabilidad, respeto y compromiso que se traduzcan en el honor del ejercicio profesional del *ser docente* y que puedan explicarse por las mediaciones de carácter socioeconómico, de control, políticas, institucionales y autoritarias que se ejercen en la vida cotidiana magisterial.

Los resultados que arrojan estos estudios indican la pertinencia de continuar indagando sobre la esencia del docente y su ejercicio profesional, por ejemplo, el número de estudiantes que atiende, cantidad de materias que cursa cada estudiante, unidades,

temas y sub-temas de cada asignatura, relaciones laborales y la visión particular que cada docente tiene de sí mismo, de sus colegas y del grupo de estudiantes.

La búsqueda de un acercamiento a la caracterización del maestro para llegar al significado de democracia que se vive en el aula, se relaciona con interrogantes que se refieren a la utilidad y al funcionamiento de la escuela secundaria; a quiénes son los maestros que las atienden y cómo se definen éstos a partir de sus condiciones y experiencias de trabajo; cómo ve el docente a los estudiantes en general, tanto a los de bajo como a los de alto rendimiento; cómo ve el docente el referente o conocimiento que tiene que transmitir y en qué roles, desde su punto de vista, participan los directivos y padres de familia para construir el prestigio de la institución.

En la producción discursiva de la docente, la operación dominante es la narrativa, es decir, su interés por ejemplificar sus afirmaciones la lleva a narrar diferentes situaciones comunicativas suscitadas en el aula, al grado de que la reiteración adopta la función de enfatizar o de aclarar.

Es en función de estas situaciones que se realiza el siguiente análisis, basado en el concepto de formaciones imaginarias expuesto por Pecheux⁷; al igual que en el caso de los estudiantes.

12. Formaciones imaginarias: Profesora y estudiantes.	
b → b	Cómo se ve la profesora a sí misma.
b → a ¹	Cómo ve la profesora a los estudiantes en general.
b → c	Cómo ve la profesora el conocimiento.

Fuente: Pecheux: 1978

Las interrogantes derivadas de este cuadro indican que si bien éstas se formulan con una orientación de carácter operativo, en la producción discursiva están íntimamente relacionadas, incluso con expresiones de carácter didáctico, relacionado con el saber

⁷ Al igual que en el caso de los estudiantes.

de la docente y la caracterización del referente que permite el reconocimiento/apropiación de éste por los estudiantes.

Cómo se ve la docente a sí misma.

En los parámetros establecidos por Pechéaux (1978) para dar cuenta de la formación imaginaria, una de sus primeras interrogantes se relaciona con la visión que el “yo” tiene de “sí”, es decir, de acuerdo a la concepción que se tiene de sí mismo, se produce el discurso; si la imagen corresponde a un “yo” minimizado, a un “superyo” o a un “yo” que aunque no lo sepa siente la obligación de mostrar que lo sabe, el discurso que se produce responde a una u otra de estas características; por ejemplo:

...yo les puedo enseñar qué es la honestidad, qué es el respeto a, si no lo practican; no tiene ningún sentido que se aprendan la definición si no se practica en la realidad ¿no? (M-LAU)

Si yo en el aula no los respeto, si yo en el aula no promuevo el respeto, si yo no soy honesta, si no promuevo esa honestidad, no sirve, no van a aprender, por eso cuesta tanto trabajo enseñarlo porque lo que enseñas al interior del aula choca con la realidad de afuera, entonces el niño te lo va a cuestionar todo el tiempo, todo el tiempo, o sea tú me estás diciendo que la democracia pero ve elegimos a Fox y ve como está y ve como está el país. (M-LAU)

Yo, no estoy en una iglesia, yo estoy aquí enseñando que la mejor forma de participar y una forma más justa dijéramos de trabajar es la democracia, pero no estoy adoctrinando ¿no?, entonces, habrá quien te crea y habrá quien no te crea. (M-LAU)

En el primer caso, la profesora, el “yo” lo exhibe en forma positiva; en el segundo, ese “yo” lo matiza de manera condicional “si yo...no”, obsérvese que en éste ella adopta la función ejemplificadora, lo cual, evidencia su concepción del ser docente, ella además de que puede enseñar, desde su punto de vista, debe promover con sus acciones una determinada conducta en términos congruentes.

En el último, utiliza la forma negativa “yo no”, ésta la lleva a precisar la relación iglesia/adoctrinamiento vinculándola con enseñanza-creencia ¿es factible en el aula enseñar a creer o lo esperado como práctica docente se centra en la producción del saber?; el discurso de la profesora de FCyE de esta escuela deja abiertos

cuestionamientos en cuanto al ejercicio de la docencia, y el significado que le atribuye al término democracia es prioritariamente denotativo por su reiteración y ubicación de lo definido en la definición.

En el siguiente caso se observa cómo a partir de “te”, la profesora logra una transformación a un “yo”, que es equivalente a un “yo-me” que se traduce en un “me sirven...”

...esos acontecimientos te sirven muchísimo para demostrar cómo a nivel micro eso se hace en una sociedad y daña. (M-LAU)

En este discurso la docente no sólo se refiere a lo que ella es, a su percepción de sí, sino también a lo que no puede hacer o decir en las situaciones comunicativas propias del aula.

...no puedo decirle al niño te robaste el lápiz te voy a poner detrás... te voy a dar nalgadas o... (M-LAU)

La profesora, enfatiza el “yo hago”, “yo selecciono”, “es la primera vez que uso un libro”.

...es la primera vez que uso un libro de texto...
...normalmente yo hago un manual, entonces yo selecciono yo hago los ejercicios, yo hago las lecturas y con eso es con lo que trabajamos. (M-LAU)

Obsérvese que la realización de un manual elaborado por ella para el uso de los estudiantes en el desarrollo de las sesiones sigue los criterios marcados por el papel central que el docente juega en el grupo, al grado tal que afirma que ella es quien hace las lecturas y los estudiantes asumen la tarea de trabajar y empezar a usar lo preparado para ellos sin su participación.

Cuando el entrevistador la interroga acerca de su posición en términos de optimismo y pesimismo para el futuro de sus estudiantes, ella responde:

pues yo creo que optimista ¿no?, no puedes apostarle a... entonces para qué estoy enseñándoles, si no creyera que lo van a hacer de alguna manera, no todos ¿no?, con que lo hagan dos o tres, pues el efecto multiplicador ya me consuela; si pero no, yo creo, yo soy completamente optimista si ¿no?, no tendría razón de ser que yo me parara frente al aula a hablar de democracia. (M-LAU)

Su optimismo se relaciona con: apuesta, enseñanza, creencia, consuelo, pero no con una ejecución del diálogo basado en términos de la operación discursiva argumentativa: deliberación, negociación, refutación, persuasión; estrategias básicas para el ejercicio democrático (Ruiz y Elizondo: 2006); a pesar de lo expuesto en el siguiente ejemplo:

Pues yo supongo que irán a las urnas a elegir, que escucharán al de enfrente, que, que entenderán que vivir en democracia es entender al otro y también escuchar al otro y negociar que es lo que tanto nos falta ¿no?, aprender a negociar. (M-LAU)

De forma incongruente con su posición optimista que enarbola, en este ejemplo se observa que su orientación en el aula tiende a una participación futura de los estudiantes en la vía electoral y a una tendencia a apuntalar el significado de tolerancia inscrito en los libros de texto “entender al otro”. De esta forma la profesora reduce el sentido amplio, representativo de la democracia a una noción estrictamente escolar.

Cómo ve la docente al estudiante.

La forma en la que la docente conciba a su estudiante en términos de adjudicación de un lugar social es significativa en cuanto a la producción del discurso en determinadas situaciones comunicativas. En otras palabras, si la docente considera que su estudiante es un sujeto con la capacidad de cuestionarla en torno al referente que se está abordando; o bien, si la imagen que tiene de él es la de un ser incapaz de formular una interrogante, de establecer relaciones vinculadas con la producción del saber/conocimiento propio de la materia y de la situación comunicativa en el aula; su discurso contendrá los matices y estrategias correspondientes. Véanse los siguientes ejemplos:

Como quienes deben “entender que (en) una sociedad democrática el eje es el respeto, la honestidad, esto del asunto de los valores. (M-LAU)

Que todos somos corruptos, que ellos no están ajenos a esa corrupción porque desde el momento en que tú copias la tarea de tu compañero, desde el momento en que tú agarras un lápiz de su mochila, sin la intención de robarlo, no estás siendo honesto, no estás siendo respetuoso de su espacio. (M-LAU)

En relación con el respeto y la honestidad, la profesora afirma “si no lo practican; no tienen ningún sentido que se aprendan la definición, si no se practica en la realidad ¿no?; lo que evidencia que desde su punto de vista la educación en valores es algo que se enseña con el ejemplo y en el espacio escolar.

Cuando la docente afirma “todos somos”, “ellos no están ajenos”, confiere un calificativo a los sujetos, estudiantes con quienes interactúa, que poco o nada coincide con una valoración tendiente a una perspectiva de transformación social;

A una interrogante directa, formulada por el investigador en relación con el desarrollo de la democracia en el aula, la docente refiere que el estudiante en general, experimenta una confrontación constante con la realidad y que para ejemplificar el vínculo entre ésta y el deber/no deber ser, “el período presidencial (2000-2006) ha resultado maravilloso” y que al mismo el estudiante suele aludir en los siguientes términos:

¡Sí! pero mira y ya hubo fraude en no sé dónde y ahora mira están hablando si le dieron dinero a los colaboradores de López Obrador y si Fox es un inculto y lo escogimos. (M-LAU)

Es común en el discurso de la docente hacer suyos los comentarios de los estudiantes para mostrar que los argumentos que esgrime son verdaderos; para ello no duda en utilizar rasgos característicos del habla adolescente e incluso de elementos que dan cuenta de la entonación del mismo. Este hecho, si bien no puede ser comprobado en el desarrollo de esta investigación, sí es similar a fragmentos discursivos emitidos por ellos.

El hecho de utilizar la vía del ejemplo como mecanismo de demostración permite a esta profesora diluir que la educación (formal) sin un ejercicio democrático es ineficaz, pues para una apropiación educativa, el funcionamiento de la democracia ha de ser constitutiva de las diferentes situaciones comunicativas desplegadas en el aula.

En el siguiente ejemplo, obsérvese la insistencia en el “deber”, “practicar”, “asumir”; en general de “ser” de una forma y no de otra; de la que se establece en el plano institucional; modelo del que no se sale la producción discursiva de la profesora de FCyE.

Eso, que la deben practicar y que deben este, asumir una responsabilidad frente a la práctica de la misma ¿no? (M-LAU)

La falta de escuchar a otro, los niños de ahora no escuchan o no les interesa escuchar al otro; que es un fenómeno muy curioso, pero no escuchan al otro en general. (M-LAU)

La insistencia en el “deber” que deben practicar los estudiantes y la adjudicación de los problemas o las causas que impiden el ejercicio de la democracia en el salón de clases, con la función de justificadores, evidencian que la práctica de ésta no es una constante en este espacio escolar, a pesar de que en el discurso se afirme lo contrario. En otras palabras, se omite que la democracia no se aprende porque “el deber” esté escrito en un texto o sea parte de un decreto o de un código ético.

Cómo ve la docente al conocimiento.

El acercamiento al referente (Pecheux: 1978), o conocimiento en general, se establece a partir de tres vertientes: a) ¿Cómo ve la profesora a la FCyE?, b) ¿Cómo ve a la democracia? y, c) ¿Cómo ve a los valores?

El primer inciso responde a considerar el nombre de la asignatura que se imparte en este nivel educativo, el segundo se refiere a que la democracia es uno de los ejes fundamentales de esta materia y a que es el objeto de estudio de esta indagatoria y el tercero, a que los valores juegan un papel relevante en el contenido curricular de la FCyE y que de manera constante se están revisando y reiterando en la interacción en el aula.

a) La Formación cívica y ética, desde el punto de vista de la docente es una asignatura cuyos contenidos fueron establecidos de manera previa por la instancia oficial correspondiente y por otra dependencia pública. Al respecto véanse los siguientes ejemplos:

Me rijo por el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, doy los temas que a que, que, que tiene marcados la Secretaría de Educación Pública. (M-LAU)

Ahora el IFE nos mandó un libro, un libro de texto que no está mal y entonces lo empezamos a usar. (M-LAU)

Está muy bien dosificado desde el primero de secundaria hasta tercero, muy bien dosificado, muy adecuado a las edades, se ve que quien lo hizo estaba cercano a los niños porque no, no está mal el programa ¿eh? ... (M-LAU)

La profesora para dar respuesta al cuestionamiento acerca de lecturas para el grupo y los temas, enfatiza que los segundos los toma de lo establecido oficialmente por la SEP y reitera la relación entre “no está mal” y “está muy bien”, sin embargo, cuando el entrevistador se centra en los de tercero de secundaria e insiste en la cualidad de “buenos” ella afirma:

Todos, todos porque abordan de todo, te hablan de garantías individuales, te hablan de garantías sociales, te habla de la democracia, te habla de los partidos políticos, habla de sexualidad, habla de adicciones, habla de todo... (M-LAU)

Obsérvese que en el párrafo anterior M-LAU, señala de manera repetitiva el término “todos/todo”, es decir, de esta forma ella indica que en cuanto a tercero de secundaria no hay ninguno malo, en oposición a bueno y para cumplir con este calificativo, utiliza un derivado del infinitivo “hablar” (seis veces), primero “ellos te hablan” lo cual implica que los libros se dirigen a una segunda persona del singular “te habla” que se transforma en yo y, posteriormente sin marca pronominal utiliza únicamente la palabra “habla”, misma que dentro del contexto enunciativo permite detectar que es el mismo libro el emisor. Es probable que en el desarrollo de la entrevista la docente sin querer se centre en la función del libro a riesgo de negar su desempeño creativo como facilitadora en el aula.

b) En cuanto a Democracia, el entrevistador interroga acerca de los elementos de ésta y que desde el punto de vista de la profesora son necesarios para que los estudiantes aprendan a ejercerla, en este sentido señala:

La práctica a fuerza, la historia de la misma, la historia de la misma democracia eso es imprescindible que lo aprendan, la democracia no es algo que surgió de la nada, la democracia es algo que se practicaba en Grecia y en Roma con ciertas características, la democracia es algo que vuelven a retomar en el siglo dieciocho en Inglaterra. Esa historia de la

democracia me parece que es muy interesante y... que la practiquen ¿no?, que apren... que entiendan que hay una responsabilidad en practicarla. (M-LAU)

Obsérvese la insistencia de la docente en la relación práctica-democracia; ésta vista como una necesidad para que los estudiantes entiendan su “responsabilidad en practicarla”, También la referencia que la misma hace de la historia de la democracia vinculada a su desarrollo en Grecia y en Roma; asimismo el salto mortal que establece entre esta época y el siglo XVIII, sin embargo, no precisa el vínculo entre el hecho histórico y el acontecer actual en el México que viven sus estudiantes, ni el significado que puede adquirir en términos de prioridad, la historia.

El discurso de la profesora es congruente con lo establecido en el programa oficial en él se apunta que hay dos categorías relevantes: historia y democracia, mismas que se conjuntan en el enunciado “historia de la democracia” y en una primera apreciación resalta la importancia del aprendizaje del primer término y subordina lo que implica la operativización de la segunda categoría.

El entrevistador insiste acerca de la forma en la que la docente explica cómo los ciudadanos participan en la democracia y ella responde estableciendo una serie de niveles para dar cuenta del fenómeno democrático; el discurso permite entrever que al hacer alusión a tales niveles se establece una forma de explicar un conjunto de situaciones comunicativas propias de los ámbitos políticos, familiares, escolar, etc.⁸ Este hecho puede constatarse cuando más adelante comenta posibles diálogos entre padres e hijos.

Sí, sí, los existe claro, sí, a nivel político obviamente desde la forma republicana que (...#), de gobierno, luego a nivel social cuando ellos, a nivel familiar cuando ellos escogen o cuando ellos proponen dentro de su familia, y a nivel escolar cuando ellos escogen, cuando ellos proponen, sí. (M-LAU)

A lo largo del discurso, en primer lugar se nota una insistencia en la realización del diálogo en relación con la democracia; en segundo se establece el vínculo de ésta con la práctica destacando el espacio familiar y el escolar. Sin embargo, los ejemplos que

⁸ En este estudio, en el capítulo I se hace referencia a los tipos de democracia, que actualmente se reconocen.

se vierten no responden a uno de los tipos de democracia adoptados en esta investigación; al contrario se muestra una orientación vertical-autoritaria encubierta.

Cuando el entrevistador se refiere a la práctica de la democracia vista hacia el futuro, es decir, los ahora adolescentes convertidos en adultos, la docente responde:

Bueno primero que nada pues se tienen que enterar qué cosa están eligiendo ¿no?, si están eligiendo un diputado o un senador, qué es cada uno, qué hace cada uno y de dónde sale ¿no?; o sea, si sale de que partido sale y cuál es la historia de ese partido y lo mismo para el ejecutivo ¿no? A quién estoy eligiendo, de dónde salió, cuál, cuál es su origen, de qué partido está y cuál es su programa. (M-LAU)

La palabra “eligiendo” emitida en tres ocasiones en el párrafo anterior, se relaciona con el tipo de democracia electoral asumida como finalidad; sin la tendencia de trascender a la búsqueda de una vía de carácter representativo.

c) Los Valores son ejes constitutivos del desarrollo programático de esta asignatura; a lo largo de la secundaria el estudiante ha de conocer en qué consiste la tolerancia, el respeto, la libertad, la justicia, etc. y éstos son expuestos tanto desde el punto de vista histórico como conceptual en los libros de texto correspondientes a este nivel, sin omitir algunas recomendaciones de carácter práctico (Ávalos: 2000). Obsérvense los siguientes ejemplos:

Por eso cuesta tanto trabajo enseñarlo, porque lo que enseñas al interior del aula, choca con la realidad de afuera, entonces, el niño te lo va a cuestionar todo el tiempo. (M-LAU)

Ellos lo viven diario, día a día lo viven afuera y cuando se dan casos adentro es maravilloso ¿no? ¡es que se robaron mi lápiz! (M-LAU)

No puedes entender una sociedad si no hay una democracia, la presencia de los valores... el, que te digo, todo tiene que ser en la práctica porque no puedes enseñarlo en el aula, los conceptos sí, pero si nos los practicas no sirven para nada (...) (M-LAU)

En estos fragmentos, la docente cae en contradicciones referidas a la educación para la democracia: a) entre la negación del entendimiento de una sociedad, la existencia de una democracia y la presencia de valores. En otras palabras, una sociedad puede ser antidemocrática, contar con un conjunto de valores (antivalores) y este hecho no inhibe

las posibilidades de comprensión/negociación entre los ciudadanos; b) entre la práctica, la enseñanza de conceptos y la negación de su utilidad, es decir, los sujetos pueden no ejercer la democracia y sí conocer el concepto (Ávalos: 2000) y este aprendizaje no trascender a la vida cotidiana.

Como es de conocimiento general, en un salón de clases el grupo en términos de aprovechamiento y eficacia terminal presenta rasgos heterogéneos; es decir, existen estudiantes de alto y bajo rendimiento, los que obtienen calificaciones altas o medianas y los que no alcanzan el nivel de suficiencia y en consecuencia son reprobados. Unos y otros por este hecho, tienen un lugar social en el grupo; este lugar conlleva un conjunto de diferencias de estudiantes a estudiantes, de profesor a estudiantes, de directivos a los adolescentes e incluso de los padres de familia. En consecuencia en este análisis se esperaba encontrar en el discurso de la docente elementos lingüístico/discursivos que dieran cuenta de esta diversidad; sin embargo, después de una revisión exhaustiva puede constatarse la no existencia de datos que generen explicaciones e interpretaciones en torno a la coexistencia en el aula de estudiantes de alto y bajo rendimiento con formas de pensar y actuar diferentes.

Práctica docente y democracia.

La práctica docente se conceptualiza por Ducoing (2005), como aquella que se lleva a cabo en espacios institucionales, se configura a partir de políticas educativas que orientan la formación de docentes en general y tiene como preocupación relevante la constitución del sujeto en términos de hacer cada vez más digna la vida humana.

Entre los aspectos a considerar en esta búsqueda de operativización en el aula, es menester que el docente conozca la realidad empírica y la correlacione con la intencionalidad de comprender e interpretar la problemática de formación de los sujetos con los que interactúa en el espacio escolar.

En la perspectiva de lo expuesto por M-LAU, es posible detectar que en la práctica docente que se ejerce en el aula de FCyE del Instituto Escuela, A.C., el sujeto (léase estudiante), constituye el punto de partida y de retorno. Obsérvese el siguiente ejemplo:

No, a estas edades suelen tener una opinión más o menos homogénea, no hay quien te diga que no así...es muy, muy difícil que a estas edades te lo digan... sí, sí, sí, en realidad hay una coincidencia, en realidad tú eres el que tiene que estar metiendo ruido y decir, ¡pero si fue bueno!, ¡pero si, lo votaron y llegó al...! no, no es posible. O haces dinámicas en donde ustedes van a defender y ustedes van a atacar. (M-LAU)

La docente parte del conocimiento que tiene de los adolescentes y centra la dinámica de las actividades en el ser profesor “tú eres el que tiene que estar metiendo ruido”, “tú” que es equivalente al yo docente a quien le corresponde provocar, motivar, suscitar desde su punto de vista o bien incitar para desencadenar las acciones que considera debe ejecutar el educando.

En el discurso de M-LAU, también está presente el adolescente como centro de reflexión y de cuestionamientos, es decir, ella señala que estos educandos ejercen de manera amplia la reflexividad y que ante lo expuesto como materia de conocimiento en el aula, formulan una serie de interrogantes que pueden rayar en la confrontación o en la negación del acontecer social, por ejemplo:

Pero a esta edad es muy importante esto, porque es justo cuando ellos lo están cuestionando (zzz) o sea de chiquito, el niño chiquito, el niño en primaria si tú le dices ¡no robes eso porque está mal!, el niño no te pide una explicación; a esta edad te pide una explicación y ¿por qué si está mal René Bejarano eh rob... se llenó los bolsillos con billetes? y ¿por qué Carlos Imáz e... y por qué si está mal?, ...es mucho más difícil ahora. Por eso un niño que tú me digas que está bien, pues yo te digo pues es honesto, es respetuoso, está conciente, es el niño que llega y te dice, sabes qué, rompí un vidrio del taller. (M-LAU)

Obsérvese la comparación que se establece entre la infancia y la adolescencia, en la primera desde el punto de vista de esta profesora, no está presente la búsqueda de una explicación, a diferencia de la segunda en la que se llega a citar a personajes conocidos en el ámbito de la política; para M-LAU esta etapa de la vida presenta serias dificultades para el ejercicio de la docencia, cual si el discurso del estudiante le permitiera intuir que existe una oposición entre lo que se enseña y lo que acontece en la dinámica social. Esta dificultad la lleva a considerar como “honesto” al que llega a dar cuenta de un acto fallido, independientemente de su gravedad o de la represalia que la sanción le acarree.

Del programa de FCyE se desprende una dimensión histórico-cultural en la que se abordan diferentes Modos de producción, mismos que se relacionan con los *Derechos del Niño* y del ser humano en general (ONU: 1948).

Ese tema de la esclavitud surgió porque una de las niñas trajo una revista una National Geographic, ¡mira, aquí hay un tema de esclavitud!; se originó porque cuando hablábamos de la autoridad, el abuso de la autoridad que les decía, un abuso de autoridad es un ejemplo de abuso de autoridad cuando esclavizas a alguien. Entonces una de las niñas dijo ¡yo tengo una revista! Y la trajo al día siguiente, entonces le sacamos copias al artículo y lo repartimos y empezamos a trabajar así; hicimos un mapa de dónde hay esclavitud y después de, de señalar en los lugares donde ahora hay esclavitud, bueno analizamos qué tipo de lugares son, por qué hay esclavitud, por qué las diferencias económicas llevan a ese caso. Pero fue eso, de una sugerencia de la niña. (M-LAU)

En el grupo de esta docente, se aprovechó la relación entre esclavitud y la autoridad; se insiste en tres ocasiones en el “abuso de la autoridad” vs. “esclavitud”, sin llegar a dar una definición concreta de ninguna de las dos, es decir, se queda en una construcción de conocimiento estática realizada a partir de mapas que se exhiben como algo muy distante al educando sin llegar a cuestionar que en México actualmente existen diferentes realizaciones de los modos de producción, sujetos que venden su fuerza de trabajo en condiciones similares si es que no iguales, a las propias del esclavismo; piénsese en los jornaleros agrícolas, en las maquiladoras, en la explotación sexual de los menores.

Las relaciones económicas y sociales están presentes en toda construcción de conocimiento y atraviesan la producción discursiva, independientemente de lo que la M-LAU pueda pensar, las marcas socioeconómicas se manifiestan en el discurso y abordar pobreza vs. riqueza; carencia vs. abundancia, no es algo esporádico.

No se van dando en la cotidianidad, quizá ellos ni siquiera se están dando cuenta de que los estás tocando, de que les están enseñando de que tienen que reflexionar sobre ello ¿no?, o sea de pronto en la clase surge algo sobre pobreza, surge algo sobre guerra y es un tema que está en el temario pero yo no pongo “la guerra”, ¿no?, retocándose la “esclavitud” por ejemplo, las nuevas formas de esclavitud que se están dando ahora en el siglo veintiuno y fue un tema que di junto con “la autoridad”, pero que es un tema que viene en “problemas en la sociedad”, pero lo dimos

ahí, estoy segura que ni asociaron ¿no?, de que ese era parte del tema de acá, pero hablamos sobre esclavitud. (M-LAU)

En cuanto al tratamiento de la “guerra” que la docente omite se trata de un contenido potencialmente didáctico que puede utilizarse como Centro de Interés (Besse: 2005), ¿a qué concierne la guerra?, ¿contra quién se lucha?, ¿por qué se lucha?, ¿cuál es el simbolismo del campo de batalla?, ¿tiene la guerra una imagen de justicia?, ¿es la guerra un negocio en términos económicos?, ¿cuáles son las consecuencias de la guerra?, etc.

Sin duda se deja por fuera un tema que puede estudiarse no sólo por el material bibliográfico escolar sino a través de otros medios de comunicación como la literatura, el juego, el cine, la televisión y los juegos cibernéticos tan difundidos actualmente entre los adolescentes.

En la cotidianidad del aula, se establecen rutinas que no están exentas de procesos de negociación, de rupturas y de reencuentros; en el siguiente ejemplo, se encuentran datos que dan fe de éstos:

Bueno, la participación de los niños es en varios niveles ¿no?, la primera es haciendo la otra mitad que es lo que yo siempre les manejo, el maestro hace una mitad y tú haces una mitad que en conjunto hacen un todo, su mitad es tener su cuaderno, su material, estudiar, esa es una manera de participar. Hay otra manera de participar que es la cotidianidad de la clase en donde yo pregunto las... mis dudas, porque esa es también una manera de participar, cuando el niño no pregunta sus dudas, pues no aprende, y al no aprender no se logra el objetivo del equipo ¿no?, de las dos mitades, entonces otra forma de participar es que pregunte las dudas; la otra forma de participar, es que opine sobre lo que se está enseñando, o que dé su punto de vista, o que diga yo ví una película, o que diga yo leí un libro o que salió en el periódico, esa es otra forma de participar y... finalmente hay otra forma de participar que es proponer, ¿por qué no hacemos tal?, ¿por qué no vamos a tal?, ¿por qué no visitamos tal cosa?, ¿por qué no leemos esto?, esas son las formas en que normalmente se participa. (M-LAU)

Por negociación, la docente se refiere a la ejecución de la actividad que desde su punto de vista corresponde a cada uno de los participantes; en ella se concentra la posibilidad de decisión y en los educandos se reduce a cumplir con “...su mitad es tener su cuaderno, su material, estudiar, esa es una manera de participar”. Las rupturas se

asocian con las expectativas del profesor que el alumno no lleva a cabo, “si no propone, si no dice, si no opina...”, se pierde la oportunidad de participar en situaciones nuevas vinculadas al conocimiento mediante la renovación.

El ejercicio de la democracia en el aula de FCyE del Instituto Escuela, A.C., adquiere peculiaridades:

¿Las dos cosas? Sí, en la selección de temas ya hay temas decididos que así se van a ver a fuerzas, pero puede haber alguno que te diga, oye Lau y en Japón ¿qué pasaba, no? u oye Lau ¿y los derechos de los niños? Okey y se...se enseña ¿no? y en la forma de trabajar es quizá es la parte en la que más me gusta que participen. En esa forma de trabajar ¿cómo lo quieren hacer? A ver, ¿qué día quieren el examen? Podemos hacerlo el lunes, podemos hacerlo el miércoles, okey, ¡no en miércoles!, lo hacemos el miércoles, ¿quieren tener cuaderno o carpeta? Escoge, tú escoge, ¿quieres hacer tus apuntes en cuaderno?, ¿quieres hacer tus apuntes en carpeta?, ¿puedo hacer el examen con lápiz o con pluma roja? Con lápiz o con pluma roja; mira esas cosas de forma no me importan tanto en ese momento, o sea, me importan a la hora de entregar un trabajo en donde ya los mecanismos son diferentes, pero sí, sí participan dinámicamente.
(M-LAU)

A partir de este fragmento discursivo es oportuno establecer diferencias entre la educación que se recibe por el hecho de vivir en sociedad y la que se lleva a cabo de manera sistemática en un espacio determinado; en el primer caso, la experiencia es incidental, espontánea, natural y en el segundo, es planeada, responde a objetivos académicos en el plano inmediato y responde al punto de vista de los adultos; en este sentido, la participación de los educandos se reduce a las expectativas de las personas mayores, es directa, con notable incidencia de las opiniones de los adultos “...¿quieres hacer tus apuntes en cuaderno?, ¿quieres hacer tus apuntes en carpeta?, ¿puedo hacer el examen con lápiz o con pluma roja?”. Con esta educación se pretende transmitir a los estudiantes las adquisiciones y recursos de una sociedad compleja; no se trata de negar la importancia de esta segunda, pero al mismo tiempo que se reconoce su aportación en el campo del saber se busca mostrar las limitaciones que una práctica no democrática en términos dominantes genera.

En síntesis, en la experiencia docente estudiada no se practica un ejercicio democrático-representativo⁹, en esta práctica profesional la democracia no es un eje fundamental; al contrario se orienta hacia un terreno en el que domina un discurso vertical-autoritario; se privilegia de manera incipiente la democracia electoral, y en términos generales la democracia como objeto de conocimiento de la práctica docente aterriza en un plano conceptual, memorístico, propio de la vida institucional en el aula de FCyE que coordina M-LAU.

⁹ En esta investigación se insiste en el tránsito de la vía electoral a la búsqueda de la representatividad, lo cual no quiere decir que se desconozca el planteamiento de autores como Chomsky (2005) que se refiere a la deliberativa.

Bibliografía.

- Ávalos Lozano, Ma. Dolores y otros (2000). *Formación cívica y ética 3*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, Raúl (1984). *La lengua y los hablantes*, México: Trillas.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- _____. (1998). "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3 núm. 5, pp. 39-52.
- Besse, Jean Marie (2005). *Decroly. Una pedagogía racional*, México: Trillas.
- Casas, Virginia (1989). *Declaración de los Derechos del Niño*, [en línea] <<http://www.margen.org/ninos/derech4n.html>> [Consulta: 10 de marzo de 2007]
- Chomsky, Noam. (2005). *Sobre democracia y educación*, España: Paidós.
- Dewey, John (2004). *Democracia y educación*, Madrid, España: Morata, S. L.
- Ducoing Watty, Patricia (2007). "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 32, México: COMIE, pp. 7-36.
- _____. (2005). "En torno a las nociones de formación" en Ducoing Watty, Patricia (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, Tomo II La Investigación Educativa en México 1992-2002, México: COMIE, pp. 73-170.
- Elizondo, H.A. (2006). "Cultura de la legalidad" en Tood, Eugenio y Arredondo, Víctor, *La educación que México necesita. Visión de expertos*, México: COCyTE.
- Fajardo G., Josefina (1997). *De los sonidos a los sentidos. Introducción al lenguaje*, México: Trillas.
- Goodman, Nelson (1995). *De la mente y otras materias*, Madrid: Visor.
- Guevara Niebla, Gilberto (2002). *Lecturas para maestros*, México: Cal y Arena.
- Hjelslev, Louis (1978). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos.
- ONU (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*, [en línea] <<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>> [Consulta: 10 de marzo de 2007]

Pecheaux, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos.

Ruiz Avila, Dalia y Elizondo Huerta, Aurora (2006). "Retórica y democracia en la escuela secundaria", en *Entre maestr@s*, México: UPN, pp. 46-61.

Sandoval Flores, Etelvina (2004). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México: Plaza y Valdés.

Saussure, F. (1961), *Curso de lingüística general*, 4ta. ed., Buenos Aires: Lozada.

EL EJERCICIO DE LA DEMOCRACIA EN EL INSTITUTO ESCUELA, A.C.

¿De qué manera la noción de democracia que posee la maestra del Instituto Escuela A.C.² influye en las formas de enseñanza de los contenidos curriculares? y ¿Cómo se vive la noción de democracia en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de Formación cívica y ética del Instituto Escuela, A.C? Éstas son las interrogantes que dan pie al desarrollo de este capítulo, el cual tiene como objetivos específicos: definir el modo en el que el concepto de democracia de la docente del Instituto Escuela, A.C. interviene en las formas de enseñanza de los contenidos de la asignatura de FCyE y reconocer cómo se vive la noción de democracia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Formación cívica y ética de esta institución.

Los puntos que constituyen este capítulo son cuatro: a) una reflexión acerca de la filosofía del Instituto Escuela, A.C.; b) la descripción de algunas situaciones comunicativas narradas por estudiantes y docente en las que se destaca el ejercicio de la democracia; c) la democracia contenido escolar o práctica cotidiana y d) trascendencia de la práctica democrática en el aula y sus posibles alcances para la vida.

Para ello se toman como elementos fundamentales tres documentos: el Fundacional del IE, el Programa curricular correspondiente a este grado y los Cuestionarios que se aplicaron a la docente y a los estudiantes.

En el primero se retoman los postulados filosóficos que sustentan la propuesta pedagógica del Instituto Escuela, A.C.; en el segundo, los temas que se abordan a lo largo de los dos semestres que constituyen el ciclo escolar, que como se apuntó en la introducción y se retoma en este capítulo fueron propuestos por la SEP, desarrollados por las diferentes editoriales y puestos en marcha por los docentes que imparten la asignatura acorde con la libertad de cátedra existente en este país; en el tercero se

² Al iniciar esta investigación se contempló la posibilidad de “docentes”, sin embargo, en la institución en la que se desarrolla este estudio, sólo existe una docente pues únicamente se cuenta con un grupo de tercer grado.

retoman las respuestas que vertieron los sujetos de investigación en el cuestionario escrito, diseñado para docentes y estudiantes de la institución, formulados con anterioridad y que se vinculan de manera estrecha con las entrevistas a profundidad que se revisaron en los capítulos dos y tres, primordialmente.

En otras palabras, el objeto de estudio rector de esta investigación, la “democracia”, se correlaciona desde diferentes ópticas en el ámbito de una institución particular, en un espacio determinado, tercer grado de secundaria, mismo que posee contenidos programáticos particulares, y en el plano teórico-metodológico con el significado y su operativización en el aula con sujetos de diferente procedencia y rendimiento escolar. De esta forma, se establece una relación entre los diferentes elementos que sirven de pauta al análisis para propiciar un cierre que da cuenta de la manera en la que se operativiza la “democracia” en el Instituto Escuela, A.C.

Para el desarrollo de estos incisos, se retoman los resultados de las entrevistas y los cuestionarios realizados a los docentes y estudiantes; así como lo que el libro de texto de tercero de secundaria del Fondo de Cultura Económica (2000) expone acerca de la noción de democracia.

En éste al igual que las voces de los adolescentes con los cuales se llevó a cabo la entrevista focal, es fundamental, conocer las diferencias y las coincidencias sobre la práctica democrática de quienes su experiencia en el aula los sitúa en lugares polarizados ubicándolos como los más y los menos aplicados, permite un acercamiento a los posibles alcances de la repercusión de la democracia como contenido escolar.

Filosofía del Instituto Escuela, A.C.

En el año de 1986 se crea este Instituto e inicia actividades escolares en el ciclo 1987-1988, exclusivamente para estudiantes de secundaria y preparatoria. Su origen es como cooperativa, es decir, el personal docente y administrativo eran socios.

Su creación está relacionada con principios humanistas y científicos más que con intereses de carácter económico, político y social, este reconocimiento no pasa por alto

las implicaciones de índole socioeconómica correspondiente a la penúltima década del siglo pasado; de tal forma que en el IE se pretende poner en práctica acciones independientes de modas, opiniones o tendencias y potenciar el desarrollo de los estudiantes como sujetos capaces de influir positivamente en el medio en el que se desenvuelven (IE: 2004).

En esta perspectiva, la libertad, la igualdad y la justicia son valores que los sujetos integrantes de esta comunidad educativa anhelan practicar en la convivencia diaria; la libertad se concibe como un medio para tomar decisiones con responsabilidad; la igualdad se vive respondiendo al compromiso social de pertenencia a una colectividad y la práctica de la justicia responde a acciones y actitudes que tienen como marco de referencia la honestidad.

Este conjunto de prácticas se orienta a propiciar una formación integral que va de la crítica hacia el ejercicio de formar seres con capacidad de impulsar cambios y transformaciones, en otras palabras, en esta institución, el concepto y la práctica de la autoridad parten de la definición de un modelo “ideal” el cual se ha visto obligado a transformaciones para ceñirse a prácticas comunes y corrientes, mismas que no carecen de creatividad: un salón de clases como espacio que propicia un conocimiento vinculado al desempeño cotidiano de los sujetos; un conocimiento persuasivo, seductor e impulsor de las acciones de reflexionar, convivir y querer.

Cuando se le pregunta a los profesores su opinión acerca de la importancia que tiene para la democracia la siguiente afirmación “que la escuela prepare a los alumnos para la democracia a través de la educación” (reactivo, 44)³, se les ponen cuatro opciones: muy importante, importante, irrelevante y no sé; la respuesta se centra en la opción muy importante (ver anexo 2).

El Instituto en sus orígenes no tenía una Dirección, existía una Coordinación que se ajustaba a las decisiones provenientes de asambleas, comités e instancias colectivas;

³ El orden de los numerales que se asignan a los reactivos, responde a la organización interna que se dio al conjunto de conceptos seleccionados como válidos para la constitución de los elementos de esta investigación.

todo se discutía, se buscaba obtener consensos hasta para las situaciones más triviales y no en pocas ocasiones se suscitaron fuertes discrepancias, riesgo correlativo a la intención de llevar a cabo prácticas educativas dirigidas a la formación de sujetos capaces de intervenir positivamente en una sociedad.

En otra interrogante del Cuestionario para la Planta Docente (reactivo, 52), “¿Cuál de los siguientes puntos de vista es el más importante?”, 1. La cualidad primaria de la democracia es que permite solucionar de mejor forma los problemas de la sociedad, 2. Lo más importante de la democracia es que cada ciudadano tiene la posibilidad de desarrollarse y ser respetado, 3. Lo decisivo de la democracia es que protege contra el uso arbitrario del poder; 4. Lo más importante de la democracia es que refleja los intereses de la sociedad.

Los docentes del Instituto Escuela, A.C., expresan que lo más importante de la democracia es que refleja los intereses de la sociedad, en segundo lugar la opción dos que expresa que ésta, la democracia brinda al individuo la posibilidad de desarrollo y de ser respetado es expuesta por éstos.

A través del tiempo se reconoce que “ejercer la autoridad era lo opuesto a la camaradería” (IE: 2004), este reconocimiento implicó reconsiderar que el docente no sólo debía ser amigo, colega del estudiante y aceptar que todo era negociable; pues la experiencia demostraba que era necesario evitar los chantajes, las decisiones opuestas a los criterios institucionales y las contradicciones a las disposiciones tomadas por determinados docentes.

Un proceso de evaluación constante evitó que este sistema “ideal” se transformara en una anarquía y con el tiempo la figura de la autoridad se fue afianzando y aceptando, reemplazando la primera noción de autoridad por una que respondía a la búsqueda de democratización de la educación. Esta decisión radical marcó el final de un modelo que se había sostenido más por la emotividad que por la razón.

Diversas reflexiones acerca del concepto de autoridad permiten definir al personal de esta institución como “el poder” que se atribuye a un individuo, grupo o institución para

regir las relaciones que se generan, en este caso en un ambiente de carácter escolar con una orientación representativa y en aras de formar jóvenes propositivos.

En el reactivo 55, “Cuando planea su enseñanza, ¿qué peso tiene la formación democrática?”, se abren las siguientes posibilidades de respuesta: 1. mucho, 2. moderado, 3. poquito.

En el reactivo 56, ¿Cuál aspecto de la formación democrática es más importante en la enseñanza, las posibles opciones son: 1. En primer término el contenido, temas o problemas; 2. En primer término el proceso, formas de enseñanza, participación y convivencia en el salón; 3. Los dos aspectos por igual; 4. No los veo de manera separada.

En el primer caso, los tres docentes del IE que contestaron el cuestionario señalan que el peso que tiene la formación democrática es moderado; en el segundo apuntan que el aspecto de la formación más importante es el proceso, las formas de enseñanza, participación y convivencia en el salón.

Si bien es cierto que leer una definición es una acción sencilla, la operativización de la misma es difícil, vocablos como: poder, autoridad, normas, reglas, institución, generan en los sujetos en términos generales reacciones negativas, pues tradicionalmente el salón de clases se ha concebido como un espacio para la transmisión de conocimientos y no para la creación de los mismos; de ahí que la evaluación la deciden siempre los docentes y no los estudiantes.

Pero ¿qué actividad humana carece de relaciones de autoridad y de poder?, hasta en la dimensión lúdica se encuentran las reglas, las normas que los participantes requieren aceptar por ser necesarias, es decir, sin ellas el juego no podría llevarse a cabo; la ejecución de éstas generan formas de relaciones sociales de convivencia, de participación, de organización que suelen entrar en contradicción cuando se insertan en espacios institucionales más amplios.

En la adolescencia es pertinente mostrar que todos los seres humanos podemos ejercer la autoridad, pues ello implica que se tiene la habilidad de tomar decisiones propias en función de los valores e intereses que se poseen. El problema de la autoridad radica en que muchas veces se ejerce ésta en beneficio personal y a pesar de los demás, exigiendo subordinación y anulando las ideas y la personalidad de los otros; recuperar el ejercicio de la autoridad en relación con límites establecidos mediante los cuales se asuma la responsabilidad correspondiente a la toma de decisiones responde, entre otras a evitar enfrentamientos, rupturas, abrir negociaciones, llegar a consensos, a manifestar deseos y expectativas, etc.

Al igual que toda actividad humana, una institución de carácter educativo como la secundaria, no puede carecer del ejercicio de la autoridad, los límites, las reglas, las normas, los criterios, han de ser claros para que los sujetos, los adolescentes, tengan la confianza de ir construyendo su autonomía.

En el reactivo 58, ¿Cuál de las tareas es la más importante?, se presentan al docente cuatro opciones: 1. Contribuir a que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades; 2. Contribuir a que los alumnos se desarrollen como seres humanos en armonía, con autonomía; 3. Contribuir a que los alumnos se desarrollen como miembros actores de una sociedad democrática; 4. Contribuir a que los alumnos adquieran una base para educarse más.

La opción más retomada es la que estima que la tarea más importante de la escuela es contribuir a que los alumnos se desarrollen como miembros actores de una sociedad.

De aprender a contrarrestar los efectos de los mensajes publicitarios que se difunden a través de los MCM y que resultan tan atractivos y persuasivos que coadyuvan a la construcción de una sociedad ilusoria, a la expectativa de un mundo al cual es posible encontrarle vías alternas y que finalmente generan frustraciones.

Pero ¿quién debe ejercer o dirigir la autoridad?, en el IE, la elección de la persona que encarna la autoridad está mediada por la existencia de una jerarquía para la toma de decisiones. Existe una dirección que se apega a un reglamento interno, documento en

el que se describe el papel relevante que juegan los docentes y los estudiantes. También se realizan reuniones periódicas de evaluación en las que se toman acuerdos, se establecen normas y parámetros, se comparte información que coadyuva al ejercicio de las acciones de la Dirección, se elabora un plan de mejora y se renuevan las medidas que la dinámica institucional exige.

En cuanto al aula, la autoridad del maestro se basa en la cordialidad y reconocimiento a través de un ejercicio que conlleva al establecimiento de normas para la interacción y que se contrapone a no ajustarse a ellas, a no señalar errores, a no escuchar al estudiante, a no reconocer la posibilidad de error, ya sea por parte del docente o del educando, a aplicar sanciones arbitrarias, y a no dar cauce al diálogo.

Lo anterior no está reñido con el ejercicio de cátedra, la búsqueda de estrategias didácticas innovadoras, la construcción y organización del conocimiento a partir de diferentes dinámicas, de la realización de actividades interdisciplinarias, del respeto a los otros, al docente y a la dirección. Los errores, los fracasos, también suelen discutirse para enfrentarse y remontarse, pues en el ejercicio de la autoridad también ha de considerarse la posibilidad de la equivocación, el reconocimiento del fracaso e incluso la posibilidad de cambiar de decisión de compartir la voz y el poder con quienes participan del proceso de interacción.

En el reactivo **59**, ¿Con cuál de las siguientes proposiciones se identifica mejor?, 1. Me molesta no encontrar una respuesta cuando tengo una pregunta determinada; 2. No me molesta no hallar una pregunta definida cuando tengo una respuesta determinada.

Los docentes del IE coinciden al responder sentir molestia al no encontrar una respuesta cuando tienen una pregunta determinada.

En una escuela particular, el ejercicio de la autoridad también tiene que ver con el papel que juegan los padres de familia⁴, a quienes el pago de una colegiatura les permite considerar la existencia de un poder *per se*, por ejemplo, reclamar por un regaño que se considere “injusto” para el hijo, un examen “mal calificado”, un “castigo”, una

⁴ Este rol debería ser extensivo a todos los espacios escolares.

“reprobación”. En esta institución semestralmente se lleva a cabo una reunión de padres de familia por grado escolar con la finalidad de reflexionar sobre los puntos relevantes del desempeño académico de estudiantes y docentes, así como las necesidades socio-afectivas que los educandos requieren en esta etapa de su vida; además si se considera necesario los padres pueden solicitar una cita de atención personal.

Al mismo tiempo se cuenta con padres de familia que aportan sus conocimientos profesionales y éticos para el enriquecimiento de la comunidad educativa. Generalmente quienes pertenecen a este último grupo practican el ejercicio de la autoridad de manera congruente entre casa y escuela; se mantienen atentos a la vida diaria de sus hijos, conocen lo que hacen dentro y fuera de la escuela, establecen relaciones con otros estudiantes y padres de familia, la demostración de afecto no tiene límites pero señalan los errores sin contemplación⁵.

Como todas las instituciones educativas en este país, tanto las públicas como las privadas, requieren del reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública, ésta a través de las diversas instancias que conforman su organigrama, actúa como una autoridad administrativa, sus reglas han de ser acatadas, pues al ser publicadas en el Diario Oficial, no otorga la oportunidad de realizar cambios. En cada nivel educativo, por ejemplo, la secundaria perteneciente a la Educación básica y la preparatoria como instancia previa a la Universidad, la relación que se establece con la SEP varía; en el primer caso, la supervisión está integrada por Jefes de enseñanza por asignatura, a ellos les preocupa que los programas se acaten, el número de no promovidos, el promedio por grupos, el cumplimiento de horarios de clase y los turnos establecidos; en cuanto a la segunda, el criterio de los integrantes es diferente y evidencian respeto por las escuelas particulares incorporadas “actúan en función de los resultados académicos que muestran las que les competen” (IE).

En este instituto las habilidades, valores, destrezas y compromisos se adquieren fundamentalmente a través del trabajo en el cual el conocimiento juega un papel

⁵ Esta institución no está exenta de familias disfuncionales.

destacado; éste responde a los cánones establecidos por la SEP, lo que distingue al IE es su búsqueda de constituirse en una escuela alternativa, no sólo por lo que enseña sino por el cómo lo enseña. En esta orientación existe una congruencia entre objetivos formativos, definición de contenido de las asignaturas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje; se elabora una propuesta académica que promueva estrategias innovadoras.

Es prioritario reconocer que el conocimiento científico no es el único, sino que existen diferentes dimensiones cognitivas, el análisis en aras de la argumentación y la identificación con el pensamiento científico no está exento de una formación política y metas formativas, en este tenor las metas cognitivas más comunes son la descripción, la comprensión y la explicación (IE: 2004).

El énfasis en la descripción en el Instituto Escuela, A.C., se alía con la información como parte importante, sin pretender que el estudiante se convierta en un acumulador o presentador de conocimientos exclusivamente, sino que pueda ejercer la selección, la discriminación y relacionarla con otras dimensiones de éste.

Esta descripción e información, en la mayoría de las ocasiones, los estudiantes la adquieren (actualmente) a través de la computadora como herramienta de trabajo y la complementan con los contenidos de los libros, la interacción en el aula y el razonamiento derivado de este proceso.

Para el Instituto Escuela, A.C., la comprensión es una meta cognitiva complementaria pero no la que orienta en exclusivo al conocimiento; ésta se relaciona con la concepción de libertad expuesta para tomar decisiones de vida y la posibilidad de formar personas responsables no se concibe cuando se da la subordinación a los procesos de abstracción.

En cuanto a la explicación, se parte de que independientemente de la diversidad de percepciones que existan en correspondencia con la realidad, ésta puede ser reconocida y los resultados obtenidos se organizan y sistematizan a partir de relaciones causales.

Las percepciones son esencialmente de carácter subjetivo, ya que las propuestas se generan desde la perspectiva de cada uno de los sujetos; sin embargo, se ha comprobado que es viable establecer cuáles lo son menos; en otras palabras es la confrontación con el mundo la que da margen a procesos evaluativos; ejemplos sobran para explicar situaciones de esta naturaleza: ¿De qué forma ha sido evaluado el bombardeo de la ciudad de Guernica en España?, ¿cuál es el punto de vista prevaleciente con relación a la guerra en Irak?

Como puede observarse, la explicación va más allá de la descripción y los datos propician que sea la razón la dominante y muestra que la construcción del conocimiento no se trata de cuestiones de opinión o puntos de vista; que existen parámetros o criterios para poder seleccionar, evaluar y discriminar la información.

La finalidad de esta escuela alternativa en cuanto a la formación tiende al desarrollo de habilidades, destrezas, compromisos y valores que no se adquieren únicamente a partir de los contenidos, es decir, en abstracto; es a través del trabajo de la cotidianidad en el aula y en la escuela que se va construyendo el conocimiento, acorde con el artículo tercero constitucional que enfatiza el carácter laico de la educación.

El término laico no se considera como un objetivo o una meta en sí mismo; está íntimamente vinculado con el principio de democracia y en torno a esta relación educación-laicismo y democracia mucho se ha escrito y se han expuesto elementos de diversa naturaleza social, teórica, económica, etc., que explican la razón de su existencia. En términos generales excluye a las iglesias/credos del ejercicio del poder político y administrativo y de manera particular del proceso formal de enseñanza-aprendizaje. Esto se manifiesta en que en este país se establece como suspensión de labores únicamente los días considerados como cívicos en el calendario escolar.

La relación entre el carácter laico y el conocimiento se fundamenta en la academia, la cual establece un plan curricular del que se desglosan contenidos y temas vinculados en estricto con la producción y la divulgación científica (IE: 2002). En otras palabras, se

plantean cuestionamientos, se realizan problematizaciones, se hacen análisis y se buscan explicaciones que se confrontan o validan con la realidad y el objeto de estudio.

En conclusión, la revisión de los documentos fundacionales del Instituto Escuela, A.C., permite reconocer su interés en la formación de seres en búsqueda de la apropiación del ejercicio de su autoridad personal, convencidas de su capacidad para tomar decisiones, preparados para fundamentar sus ideas así como para reconocer sus errores y dispuestos a vivir sin dependencia ni conflicto permanente.

En este sentido, la propuesta pedagógica de esta institución, se centra en la búsqueda y acercamiento constante al saber/conocimiento, de tal forma que los estudiantes vayan constituyendo su autonomía, sin descuidar los atributos de su entorno socio-histórico-cultural, su proyección al futuro, acorde a la dinámica social que les corresponda. La operativización de esta propuesta no es homogénea, las estrategias didácticas, discursivas, se insertan en la “libertad de cátedra” y varían por las formaciones imaginarias de los sujetos, en relación con el tiempo y el espacio.

Una observación detallada de los objetivos y los contenidos que se presentan en la secundaria del IE, no difiere en términos generales de lo establecido por la SEP para otras escuelas; en los programas oficiales se apunta que el interés se centra en la formación de seres integrales, libres y autónomos con capacidad de decidir y de enfrentar problemas para buscar soluciones.

Situaciones comunicativas y democracia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Formación cívica y ética.

El concepto de Situación Comunicativa (SC) es utilizado con bastante frecuencia en el campo del Análisis de discurso; se refiere a las diversas formas que los interlocutores adoptan en sus diferentes procesos de interacción y que desarrollan en los diversos ámbitos en los que se ubican; éstas están íntimamente relacionadas con las condiciones en las que se producen los discursos, circulan y son recibidos.

También se vinculan con las características de los sujetos, es decir, el lugar social que cada uno tiene; las peculiaridades de los referentes u objetos y la función o funciones discursiva⁶ prioritarias: la referencial, la que está centrada en el referente u objeto; la apelativa que está centrada en el receptor; la fática que está centrada en el canal; la poética centrada en el mensaje⁷; la metalingüística que está centrada en los códigos; la emotiva que se centra en el emisor o hablante.

En el aula, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje se suscitan diferentes SC, por ejemplo, las que se establecen entre los estudiantes cuando no está la profesora, las que se llevan a cabo cuando ésta se presenta en el aula, las que acontecen cuando ya está impartiendo la clase, etc. De la misma forma se pueden citar algunas que se suceden en los períodos de receso entre docentes, entre éstos y los directivos, entre éstos y los estudiantes e incluso las SC pueden variar por situaciones de género y de edad.

El objeto de estudio “democracia” surge como contenido escolar del segundo nivel de la Educación Básica, como eje rector de un programa curricular en la última década del siglo XX, momento histórico para este país al que diversos autores han hecho referencia (González Casanova: 1965; Guevara: 2006 y Latapí: 2003); los sujetos que se relacionan con este objeto en su mayoría son adolescentes⁸ y profesores de este nivel educativo que imparten la asignatura de FCyE y cuya trayectoria profesional es diversa.

El objeto al ser adoptado como contenido curricular adquiere un estatus de científico, que debe ser conocido por los sujetos con los que entra en contacto cotidianamente en las diferentes SC que se llevan a cabo en el aula y que ha sido abordado con el rigor que el discurso pedagógico exige en su desarrollo, cuyo tratamiento ha respondido al interés de un conjunto de especialistas autorizados para conferirles el manejo adecuado a la edad de los sujetos.

⁶ Este concepto es una extensión del planteamiento hecho por Jakobson.

⁷ Al cual en esta investigación nos hemos referido como discurso.

⁸ Véase capítulo 2

Como contenido curricular, también se relaciona estrechamente con funciones como la referencial, la cual puede o debería ser la prioritaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el docente dice o produce un discurso pertinente para los estudiantes sobre algo relacionado con la democracia y con la relación que este objeto establece con el mundo de los objetos científicos en general; este hecho no quiere decir que el docente en este proceso de enseñanza-aprendizaje de la FCyE no utilice la función apelativa cuando se dirige a los estudiantes; por ejemplo cuando dice: “x contesta lo siguiente”, “Cállense”, “Abran sus libros en la página número ...”.

Para ilustrar este punto cabe señalar una vez más que a pesar de la importancia que curricularmente se le confiere a la democracia, en las situaciones comunicativas entre estudiantes y profesores en el aula, en términos generales, esta práctica que requiere de la participación, del consenso, negociaciones, elaboración de argumentos y búsqueda de acuerdos por su trascendencia no únicamente en la vida personal e institucional, sino en la comunitaria y en la sociedad en general se ve afectada por manifestaciones de índole autoritaria.

Claro, qué haces, pues aceptarlo no se puede negar ¿no?, decir, es cierto, pero mientras sigamos teniendo esa actitud... y además demostrarle que todos somos corruptos, que ellos no están ajenos a esa corrupción porque desde el momento que tú copias la tarea de tu compañero, desde el momento en que tú agarras un lápiz de su mochila, sin la intención de robarlo, no estás siendo honesto, no estás siendo respetuoso de su espacio. Desde el momento en que pases a patear su suéter es una falta de respeto, en vez de levantar su chamarra y colgarla, o sea, haciéndolos conscientes de que ellos también son corruptos, de que ellos también son parte de esa corrupción y que hay que resolverla todos ¿no?, no es un asunto de que el gobierno es corrupto y yo bueno... soy maravilloso. (M-LAU)

Esta observación no es exclusiva del Instituto Escuela, A.C., sino que es una práctica que prevalece en el ámbito general en el cual los estudiantes a diferencia de otros países⁹ (Stig: 2007), no tienen ingerencia en la construcción del currículo, de la dinámica a desplegarse en las SC de enseñanza-aprendizaje ni en los mecanismos de evaluación que se utilizan.

⁹ Por ejemplo Dinamarca

La relación que se establece entre situación comunicativa, categoría del análisis de discurso y democracia como objeto de estudio en el aula de FCyE, se vincula con la democracia electoral, a través de ejercicios representativos en los que se aborda este objeto de estudio, por ejemplo, en el IE se llevó a cabo un simulacro en el que el grupo se dividió en equipos que adoptaron las siglas del nombre de los partidos políticos más conocidos en México: PRD, PAN y PRI; los estudiantes nombraron a sus candidatos “presidenciales”, quien en colaboración con sus seguidores elaboró un Plan de trabajo, una propuesta de gobierno que le permitiera desarrollar su campaña publicitaria y de difusión como mecanismo para motivar el voto a su favor.

Se designó un día para las elecciones, horas antes los candidatos recogieron su propaganda y dejaron de hacer proselitismo, tratándose de apegar a los lineamientos establecidos por el IFE. En el momento acordado se instalaron las “urnas” en las casillas previamente diseñadas y la población estudiantil emitió su voto en papeletas elaboradas para tal fin; al ejercer el voto los participantes eran marcados en su dedo pulgar para evitar un doble ejercicio electoral.

Posteriormente se llevó a cabo el recuento de votos y se hizo público el resultado, otorgando el acta al candidato presidenciable que resultó electo.

Como puede observarse, este ejercicio se centro prioritariamente en el tipo de democracia electoral, abordando ligeramente rasgos de la deliberativa, pero sin llegar a ser una propuesta de carácter representativa.

Como se ha mostrado en el desarrollo de esta investigación, la democracia es un tópico abordado desde los antiguos griegos, en sus planteamientos de Aristóteles (2006) establece que la democracia debiera estar en manos de la mayoría, sin embargo para crear un equilibrio y alcanzar un consenso es necesaria la participación de las minorías, la democracia de libre mercado correspondiente al neoliberalismo hace suya la idea de la participación de esas minorías y sacrifica a “las mayorías”, otorgando el “poder a los menos para gobernar”. Esto justifica que en los libros de texto halla la tendencia por abordar a la democracia más en términos de definiciones, conceptual, etimológico e

histórico que en aras de la preparación y el ejercicio democrático deliberativo y representativo en las aulas y en el país. (Ruiz: 2007).

La democracia, contenido escolar o práctica cotidiana.

Con relación a los contenidos de FCyE, la SEP elaboró un documento dirigido a los profesores que imparten la asignatura en el que se aborda el objetivo de la misma (véase introducción); una fundamentación y definición de la *Formación cívica* que la señala 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 en el marco de las instituciones políticas y sociales que se ha dado la comunidad en un proceso histórico” (SEP, 2001: pp. 9).

Esta definición está relacionada con los contenidos que los estudiantes adquirieron durante el primero y segundo grados; resulta oportuno mencionar que en el primer grado y en el segundo también se desarrollaron tres unidades respectivamente:

Primer grado

- I. Necesidad de una Formación cívica y ética.
- II. Naturaleza humana.
- III. Adolescencia y juventud.

Segundo grado

- I. La sociedad como organización que posibilita alcanzar objetivos individuales y comunes.
- II. Valores de la convivencia.
- III. Participación en la sociedad.
Pertenenencia a grupos.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de los valores, concepciones, actitudes, hábitos, conocimientos, habilidades y destrezas que el educando ha de adquirir en una dimensión personal y colectiva que se relaciona con sus derechos, obligaciones y responsabilidades generadas por la Carta Magna y los procesos históricos comunitarios.

De manera breve también se conceptualiza a la *formación cívica* “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 derechos” (SEP, 2001: pp. 9-10)

Además de la presentación de los contenidos, en el citado documento se abordan aspectos relacionados con la enseñanza de la materia, por ejemplo, las estrategias didácticas las cuales enfatizan la necesidad de equilibrar la forma en la que se entrelazan los temas que se abordan y la participación de los educandos; también se destaca que la enseñanza de esta asignatura posee características peculiares: en ella se relacionan tres áreas temáticas; a) la naturaleza humana, b) las condiciones y posibilidades de los adolescentes y c) la estructura jurídico-institucional de México. Pero también refiere que es pertinente brindar posibilidades a los educandos para reflexionar sistemáticamente acerca de sus responsabilidades.

En otro apartado relacionado con las estrategias didácticas, se insiste en la necesidad de establecer relaciones entre el desarrollo de los temas en el aula y la vida de los adolescentes; sin duda esta propuesta obliga a que los docentes posean: a) conocimiento de los intereses, e inquietudes correspondientes a ésta, al grado y a la edad de los estudiantes y b) información acerca de la situación socioeconómica y cultural no únicamente de los educandos y de su comunidad, sino de la nación e incluso de la relación que ésta tiene en el plano internacional¹⁰

¹⁰ Este segundo inciso no se desarrolla explícitamente en el este documento, sin embargo es necesario señalarlo por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y el entorno del IE, en el que la mayor parte de los padres de familia son profesionales universitarios.

Los siguientes contenidos conforman el temario de esta asignatura en el tercer grado de secundaria:

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

- La Constitución: ley suprema para la convivencia y el desarrollo social de México. Principios y forma de gobierno.
- Atributos y responsabilidades sociales de la autoridad.
- La participación ciudadana como vía de influencia en los asuntos públicos.
- Las responsabilidades de los ciudadanos.

Responsabilidad y toma de decisiones individuales

- Sexualidad y género.
- Prevención de adicciones.
- Estudio, trabajo y realización personal.

Responsabilidad, toma de decisiones colectivas y participación

- Características de la participación social democrática.
- Estudio de un caso de intervención y aportación de un grupo de jóvenes a su escuela o entorno social.
- Metodología de investigación y de trabajo en equipo para detectar problemas y oportunidades de desarrollo en la escuela y el entorno social (educación, trabajo, medio ambiente, salud y tiempo libre) y proponer soluciones.
- Elaboración en equipo de una propuesta de proyecto que busque plantear mejoría en la escuela o en el entorno social.
- Presentación de la propuesta.

Como puede observarse este contenido curricular consta de tres unidades: la primera se subdivide en cuatro núcleos temáticos, la segunda en tres y la tercera en cinco (SEP: 2001); sin embargo, en relación con la democracia en el aula de FCyE del IE se abordan prioritariamente los siguientes contenidos: a) atributos y responsabilidades sociales de la autoridad, b) las responsabilidades de los ciudadanos y c) sexualidad y género. Este hecho puede explicarse por la cantidad de conocimientos que se pretende

que el estudiante de tercero de secundaria aprehenda, o bien, porque éstos correspondan más a los intereses de los integrantes del grupo y de manera particular a los de la docente.

La escuela no es un ente aislado, está vinculada a otras instituciones como la familia, en cada una de éstas, el significado de democracia adquiere connotaciones y realizaciones diferentes que se vinculan con los objetivos, los intereses y las expectativas de cada uno de los integrantes del grupo social, en consecuencia, el funcionamiento democrático en el Instituto Escuela, A.C. encuentra diferentes matices en los cuales no está exento el diálogo, la negociación y el consenso, pero como se ha visto en el acercamiento a los libros de texto y a las respuestas que los estudiantes vertieron en el desarrollo de esta investigación, la democracia se asocia con “libertad”, “igualdad” y “autonomía”, prioritariamente; condiciones lejanas del funcionamiento institucional imperante en este país.

En efecto, los datos muestran que la democracia es un contenido escolar que conlleva continuidad a lo largo de este nivel educativo, sin embargo, su ejercicio es limitado en la práctica cotidiana en el aula e incluso en la institución.

Trascendencia de la práctica democrática en el aula y sus posibles alcances para la vida.

Un acercamiento a la democracia como objeto de estudio es evidentemente la demostración de un ejercicio interdisciplinario que atraviesa linderos de disciplinas como la sociología, la historia, la política, la educación, la lingüística y que abre perspectivas de realización y confrontación en diferentes núcleos temáticos como la modernidad y la democracia. Este objeto de estudio, en el mundo de la globalización, su enseñanza y práctica discursiva; al mismo tiempo que muestran diferentes enfoques vinculados con la dimensión sociocultural en la que los sujetos, el tiempo y el espacio adquieren relevancia, se convierte en un objeto universal al conferirle significados diferentes a cada uno de los campos disciplinarios en que puede ser abordada.

En esta investigación la relación que prima es la del lenguaje y educación, sin embargo, se han tocado aspectos pertenecientes al ámbito de la política educativa como:

- La selección y presentación del contenido escolar, es decir, de aquél al que se le confiere legitimidad para inscribirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La gama de significados que adquiere el contenido de democracia así como la concepción que tiene el docente de este objeto de estudio y de las estrategias que se ponen en juego en el aula de FCyE.
- Las características de la institución educativa en donde se lleva a cabo el despliegue del programa curricular y que se constituye en espacio de esta investigación.

Es menester tener en cuenta que la formación de docentes y la construcción de contenidos para la enseñanza en general y en particular para la de FCyE en el ámbito escolar se marca en una interacción entre conocimientos disciplinarios, profesionales y habilidades que se orientan hacia la formación integral del adolescente; en otras palabras el proceso educativo ha de enfocarse hacia la preparación para la vida.

La formación para la vida desde el ejercicio democrático en el ambiente escolar del IE se constriñe al espacio disciplinario prioritariamente y se acota en cuanto al reconocimiento de la realidad mexicana en la que está inmerso el educando; en la aplicación de los instrumentos de investigación no se encuentran por ejemplo, referencias al tipo de escuelas secundarias destinadas para la formación de los adolescentes a lo largo del territorio nacional: públicas, privadas, nocturnas, telesecundarias para el medio rural¹¹, cuya creación es un hecho que responde a condiciones socioeconómicas fundamentalmente.

Cabe reconocer que del total de la población mexicana un alto índice pertenece a los jóvenes de doce a dieciocho años, de ahí que los estudiantes del IE en el futuro con mucha probabilidad han de compartir con educandos provenientes de instituciones inscritas en otras modalidades educativas, lo cual no implica ignorar que las

¹¹ Véase introducción.

aspiraciones de estos sujetos asistentes a una escuela privada se centren en la continuidad de estudios de preparatoria y profesionales en el mismo ámbito e incluso en el extranjero.

En términos de la democracia como objeto de estudio lo ideal sería considerar aprendizajes extraescolares no como situaciones excepcionales sino como contenidos curriculares que pudieran llevarse a cabo en espacios y tiempos determinados; participar en procesos de aprendizaje relacionado con problemáticas específicas en instituciones especializadas por ejemplo en un asilo de ancianos, en una guardería, en campañas de alfabetización, en un mercado organizando una campaña de aseo, etc. Estas experiencias permitirán que los estudiantes potencien valores y actitudes al mismo tiempo que amplíen el conocimiento del medio en el que viven (colonia, delegación, ciudad, entidad federativa, etc.), pero al mismo tiempo y de manera recíproca la presencia de los estudiantes en la calle desarrollando actividades extraescolares dinamizará el compromiso de la sociedad con la educación de las nuevas generaciones, es decir, coadyuvará a derribar la pared que oculta lo que se suscita dentro y fuera de la institución.

Los conocimientos y estrategias pedagógicas que potencien las características de los alumnos en la búsqueda de alcances para la vida han de contemplar los conocimientos que el estudiante tiene como antecedente, es decir, que sirven de base para el establecimiento de asociaciones que permitan generar nuevos conocimientos y que abran perspectivas para que los ellos continúen aprendiendo a lo largo de la vida.

Por último, de manera estrecha con la orientación que se ha seguido en esta investigación es pertinente insistir en la función social de la educación, por ello cabe enfatizar las condiciones culturales de los adolescentes pertenecientes a sectores “privilegiados” en relación con el desarrollo académico, el dominio de la producción científica, humanística y tecnológica que impone una atención más calificada que posibilite ensanchar el horizonte de los educandos que a diferencia de muchos jóvenes mexicanos pueden dedicar al estudio tiempo completo y exclusivo a su proceso de formación.

Bibliografía.

Aristóteles (2006). *La política*, México: Guernika.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*, México: Era.

Guevara Niebla, G. (2006). Democracia y educación. En L.E. Tood y V. Arredondo (coords.), *La educación que México necesita. Visión de Expertos*. Monterrey, Nvo. León, México: CECyTE. pp. 95-103

Jakobson, Roman (1987). *Ensayos de lingüística general*. México: Planeta.

Instituto Escuela A.C. (----). *Ejercemos la autoridad* (documento interno), México.

_____. (2004). *Posición política de la escuela y su relación con la enseñanza de la historia* (documento interno), México.

_____. (2002). *Laicidad en la escuela. Encuentro de Educación alternativa*, México: Chiapas.

Latapí Sarre, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz Avila, D. (2007). El discurso de la democracia en el 3er. año de la secundaria mexicana. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Lingüística*, organizado por AMLA, 2 al 7 de octubre. Zacatecas, México.

Stig Christensen, A. (2007). Enseñanza de la democracia y enseñanza democrática en Dinamarca y México. En D. Ruiz Avila, A. Elizondo Huerta y A. Stig Christensen, *Democracia en la educación o educación para la democracia en la escuela secundaria. México-Dinamarca*, colección Más textos, núm. 31, México: UPN. pp. 89-115.

CONCLUSIONES GENERALES.

En este apartado en primer lugar se exponen los resultados que se obtuvieron a partir de la pregunta básica que inspiró esta indagatoria; del objetivo general, de las interrogantes que se desprendieron del objeto de estudio y de los objetivos específicos. Posteriormente los derivados del desarrollo de los capítulos constitutivos de esta investigación; también los descubrimientos que se fueron suscitando en el despliegue de la pesquisa y por último, se hace mención a hechos que no se esperaban encontrar y que abren perspectivas para futuras búsquedas:

- El significado atribuido a la democracia por los estudiantes se centra en la formulación de los siguientes conceptos: cuestionamiento, debate, votación, participación, discusión y toma de decisiones.
- La noción de democracia vertida por los estudiantes se aleja en términos cualitativos de lo expuesto en el libro de tercer año de secundaria de la asignatura de FCyE, en éste se enfatiza la dimensión denotativa, fundamentalmente en el origen y las raíces etimológicas del vocablo objeto de estudio.
- El conocimiento escolar que tiene como prioridad el desarrollo de actitudes, valores y hábitos, se subordina en la práctica social educativa formal que se lleva a cabo en el aula de FCyE, mediante la ejecución de actos de habla, por ejemplo: órdenes, instrucciones, llamadas de atención.
- La inclusión de la asignatura de FCyE responde a necesidades surgidas en un momento político importante en el país; después de más de siete décadas se suscitan acciones que posibilitan el cambio de partido político en el poder, este hecho planteaba un panorama distinto en torno al ejercicio de la democracia en el plano nacional.
- Como parte de la política educativa formar al ciudadano y prepararlo para la vida democrática permeó los planes y programas de estudio, de manera particular, la

visión de estado se centró en aquellos jóvenes (los adolescentes) que en el futuro cercano ejercerían su voto para decidir el destino del país.

- En el desarrollo de los capítulos se observa que el estudiante en ocasiones deposita en un “otro” su sentir respecto al ejercicio de la democracia y no siempre asume que lo que dice es lo que él siente, sabe y cree; la responsabilidad de la producción enunciativa se ejerce como un discurso referido.
- Los estudiantes en el plano conceptual reconocen el significado de los valores objeto de estudio del tercer año de secundaria: libertad, justicia, tolerancia, democracia, igualdad, planteados en el currículo correspondiente, sin embargo, en las entrevistas cuestionan el ejercicio de estos en su ámbito académico y fuera de éste.
- Aún cuando los estudiantes ponen en práctica la discusión (elemento característico de la democracia deliberativa), en las entrevistas se evidencia la complejidad que implica la toma de decisiones que beneficien y satisfagan a todos, tanto en actividades escolares como en las extracurriculares.
- La democracia para los estudiantes está asociada al ejercicio del voto, a la participación, al estar informados y a la posibilidad del debate de ideas que se lleva a cabo en su vida cotidiana (escuela/familia) y en el ámbito sociocultural.
- Los estudiantes de alto rendimiento al referirse al ejercicio de la democracia no emiten cuestionamientos e incluso, se refieren a su vida académica como un espacio llano en el cual es fácil transitar y lograr sus objetivos como escolares; tampoco formulan críticas al despliegue de la vida social.
- En los estudiantes de bajo rendimiento resalta el manejo de categorías relacionadas con la democracia electoral o directa (preferentemente) pero también se encuentran rasgos característicos de la deliberativa y la representativa para dar cuenta de su vida académica y su espacio social.

- Los adolescentes de alto y bajo rendimiento coinciden en señalar la imposibilidad de poder intervenir legalmente en la toma de decisiones del acontecer político del país, debido a su edad.
- En las respuestas del cuestionario, en términos generales los adolescentes evidencian preocupación por el desempeño de los gobernantes elegidos y que deberían representar los intereses de los electores, al grado tal que en no pocos diálogos señalan que la democracia no existe este país.
- El significado posee dos dimensiones: la denotativa (literal) y la connotativa (representaciones mentales relacionadas con el sentido), la primera alude a manifestaciones vinculadas prioritariamente a las definiciones que se encuentran en el diccionario, la segunda aunque es expuesta por un sujeto, da cuenta de las intervenciones de carácter sociocultural.
- Como resultado de las entrevistas, los datos muestran que los estudiantes tienen mayor claridad de lo que significa la “democracia” en cuanto le confieren a este concepto un conjunto de atributos; a diferencia de la docente que imparte la asignatura de FCyE quien se basa fundamentalmente en los textos escritos para impartir la asignatura, es decir, ésta centra sus intervenciones en la dimensión denotativa.
- En pocas ocasiones la profesora utiliza estrategias discursivas como la argumentación y sus posibles realizaciones, a través de la: deliberación, negociación y refutación que den cuenta de un ejercicio democrático en el proceso enseñanza que apoye el desarrollo de la autonomía de los educandos.
- La amplitud del objeto de estudio abordado en el desarrollo de esta investigación abre brechas en el despliegue de mi vida profesional y más aún desde la intención de consolidarme como investigadora en el plano interdisciplinario de la educación y el lenguaje para continuar reflexiones sistemáticas relacionadas con objetos de conocimiento que se despliegan en el aula de la secundaria.

ANEXOS GENERALES

ANEXO 1

CLAVE.

DATOS GENERALES:

ESCUELA:

DOCENTE:

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

FORMACIÓN:

No DE ALUMNOS:

GRADO:

TEMA:

ABREVIATURAS:

SESIÓN MATERIA DE EDUCACIÓN CÍVICA Y ÉTICA		
VOCES	CONTENIDO	OBSERVACIONES

ANEXO 2

Cuestionario para la Planta Docente del Instituto Escuela A.C. Tercer Grado de Secundaria

Enseguida se enlista una serie de puntos de vista sobre distintos aspectos del concepto *democracia*. Por favor, ponga en cada caso una cruz para señalar qué tanto está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellos.

	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (4)	No sé (5)
34. La democracia como la conocemos en México es la mejor forma de gobierno.					
35. Los ciudadanos ordinarios tienen buenas posibilidades de influir en decisiones políticas.					
36. Le hace falta mucho a la sociedad mexicana para poder llamarse democrática.					
37. Los políticos deben ser más cualificados que otras personas para tomar decisiones.					
38. Generalmente los ciudadanos no están calificados para tomar decisiones sobre cuestiones complicadas de la política.					
39. Es importante para la democracia que los ciudadanos estén preparados para tomar decisiones sobre todas las cuestiones políticas.					
40. La democracia debe involucrar activamente a todos los ciudadanos en las decisiones políticas.					

	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (4)	No sé (5)
41. Es más importante integrarse en asociaciones y comunidades de barrio que en la política.					
42. La democracia es ante todo un método para elegir líderes que toman las decisiones políticas hasta las próximas elecciones.					
43. La meta más importante para participar en un proceso democrático es cuidar los intereses que uno tiene o representa.					

Según su opinión, ¿qué importancia tiene para la democracia cada una de las siguientes afirmaciones?

	Muy importante (1)	Importante (2)	Irrelevante (3)	No sé (4)
44. Que la escuela prepare a los alumnos para la democracia a través de la educación.				
45. Que los ciudadanos tengan la posibilidad de tomar parte en las decisiones políticas, por ejemplo por la vía del referéndum (voto popular).				
46. Que la gente piense políticamente antes de hacer sus compras.				
47. Que los ciudadanos tengan vías de participación diferentes a las parlamentarias, por ejemplo, manifestaciones en la calle.				
49. Que los ciudadanos puedan escoger libremente tanto sus bienes de consumo como los servicios públicos.				
50. Que la gente vote en las elecciones.				

51. ¿Cuál de los dos siguientes puntos de vista es más cercano al suyo?

- (1) Lo más importante en el proceso democrático es que haya una discusión en la cual todos los puntos de vista sean escuchados y tomados en serio.
- (2) Lo más importante en el proceso democrático es que las decisiones se toman por medio de votación.

52. ¿Cuál de los siguientes puntos de vista es el más importante?

- (1) La cualidad primaria de la democracia es que permite solucionar de la mejor forma los problemas de la sociedad.
- (2) Lo más importante de la democracia es que cada ciudadano tiene la posibilidad de desarrollarse y ser respetado.
- (3) Lo decisivo de la democracia es que protege contra el uso arbitrario del poder.
- (4) Lo más importante de la democracia es que refleja los intereses de la sociedad.

53. ¿Se considera usted interesado en la política?

- (1) Sí, absolutamente.
- (2) Sí, hasta cierto punto.
- (3) No mucho.
- (4) No, para nada.

54. ¿Es usted políticamente activo?

- (1) Sí, regularmente participo en actividades políticas organizadas.
- (2) Sí, a veces participo en actividades políticas organizadas.
- (3) Sí, a veces participo en iniciativas políticas.
- (4) Sí, soy miembro de una o más organizaciones con meta política (sin contar el sindicato).
- (5) No.

55. Cuando planea su enseñanza, ¿qué peso tiene la formación democrática?

- (1) Mucho.
- (2) Moderado.
- (3) Poquito.

56. ¿Cuál aspecto de la formación democrática es más importante en su enseñanza?

- (1) En primer término el contenido, temas o problemas.
- (2) En primer término el proceso, formas de enseñanza, participación y convivencia en el salón.

- (3) Los dos aspectos por igual.
- (4) No los veo de manera separada.

57. ¿Para usted qué significa enseñanza de la democracia?

- (1) Que los alumnos aprendan a tomar parte en una discusión democrática.
- (2) Que los alumnos se acostumbren en varios contextos a utilizar el voto en elecciones.
- (3) Que los alumnos aprendan sobre sus derechos políticos y el sistema político.
- (4) Otro significado: _____.

58. ¿Cuál de las siguientes cuatro tareas de la escuela es la más importante?

- (1) Contribuir a que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades.
- (2) Contribuir a que los alumnos se desarrollen como seres humanos en armonía, con autoestima.
- (3) Contribuir a que los alumnos se desarrollen como miembros actores de una sociedad democrática.
- (4) Contribuir a que los alumnos adquieran una base para educarse más.

59. ¿Con cuál de las dos siguientes proposiciones se identifica mejor?

- (1) Me molesta no encontrar una respuesta cuando tengo una pregunta determinada.
- (2) No me molesta no hallar una respuesta definida cuando tengo una pregunta determinada.

Para una sociedad democrática ¿qué tan importantes son los contenidos de las siguientes materias, como parte de la preparación escolar de los alumnos?

	Muy importante (1)	Importante (2)	Irrelevante (3)	No sé (4)
60. Español				
61. Matemáticas				
62. Biología y Física				
63. Música y Educación Física				
64. Formación cívica y ética e Historia				
65. Lengua extranjera				

Como parte de la preparación escolar de los alumnos ¿qué tan importantes son para una sociedad democrática las formas de enseñanza y convivencia de las siguientes materias?

	Muy importante (1)	Importante (2)	Irrelevante (3)	No sé (4)
66. Español				
67. Matemáticas				
68. Biología y Física				
69. Música y Educación Física				
70. Formación cívica y ética e Historia				
71. Lengua Extranjera				

72. ¿Con cuál de las siguientes tres opiniones está más de acuerdo?

- (1) Es importante que desde los primeros grados los alumnos aprendan a manejar situaciones de conflicto.
- (2) Sólo en los grupos de mayor edad es importante que los alumnos manejen situaciones de conflicto.
- (3) Es más importante que los alumnos aprendan los conceptos de comunidad y cooperación que enfrentar conflictos.

73. ¿Con cuál de las siguientes opiniones está más de acuerdo?

- (1) Los alumnos deben conocer problemas relevantes de la sociedad desde los primeros grados.
- (2) Sólo en los grupos de mayor edad es importante que los alumnos trabajen con problemas de la sociedad.
- (3) No es pertinente que los alumnos se involucren con los grandes problemas de la sociedad mientras están en la escuela.

Se puede formar para la democracia en varias formas. Marque con una cruz ¿qué tan importante considera cada una de las formas de trabajo que se plantean a continuación?

	Muy importante (1)	Importante (2)	Irrelevante (3)	No sé (4)
79. Que la enseñanza y la vida en la escuela sean caracterizadas por el respeto y el diálogo.				
80. Que los alumnos practiquen en la clase métodos democráticos en la toma de decisiones.				
81. Que puedan participar en decisiones relacionadas con la enseñanza				
82. Que aprendan sobre los procesos democráticos en las instituciones de nuestra sociedad.				
83. Que tengan la posibilidad de discutir problemas y conflictos de la sociedad.				

En seguida se enlistan algunos puntos de vista sobre la democracia. Marque con una cruz qué tanto está de acuerdo o en desacuerdo con cada uno de ellos.

	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (4)	No sé (5)
84. La democracia sólo debe regular los marcos más generales de la vida en la sociedad.					
85. La democracia debe permanecer en todas las instituciones públicas.					
86. Debe haber democracia en todos los lugares de trabajo.					
87. Las asociaciones civiles son lugares importantes para la democracia.					

	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (4)	No sé (5)
88. Debe haber democracia en la familia.					
89. Las empresas privadas deberían estar bajo el control democrático más estricto.					
90. La sociedad no puede llegar a ser democrática si hay desigualdad en las condiciones de vida.					
91. La democracia se asegura por medio de los derechos de la ciudadanía, garantizados en la Constitución.					

¿Trabajó con los siguientes temas en el ciclo escolar pasado?. Señale con una cruz la opción correspondiente.

	Sí (1)	Lo he tocado (2)	No (3)
92. Crisis y seguridad en el ámbito internacional, problemas globales, países ricos y pobres.			
93. Seguridad social, mercado de trabajo, igualdad económica y desigualdad.			
94. Nacionalismo, derechos humanos, inmigración, conflictos culturales.			
95. La naturaleza, energía, el medio ambiente, desarrollo tecnológico.			
96. Comunicación de masas, medios de comunicación.			
97. La democracia, instituciones y procesos políticos.			

¿Qué tan importante considera trabajar los siguientes temas en la escuela, como parte de la preparación de los niños para la democracia? Ponga una cruz en la opción correspondiente.

	Muy importante (1)	Importante (2)	Irrelevante (3)	Totalmente irrelevante (4)	No sé (5)
98. Crisis internacionales, seguridad, problemas globales, países ricos y pobres.					
99. Seguridad social, mercado de trabajo igualdad económica y desigualdad.					
100. Nacionalismo, derechos humanos, inmigración, conflictos culturales.					
101. La naturaleza, energía, el medio ambiente, desarrollo tecnológico.					
102. Comunicación de masas, medios de comunicación.					
103. La democracia, instituciones y procesos políticos.					

104. ¿Cuál de las siguientes cuatro alternativas describen mejor tu planeación de la enseñanza?

- (1) Dejo que los contenidos sean decididos por los debates que se suscitan en los medios de comunicación, y sobre lo que yo puedo motivar a los alumnos.
- (2) Es importante que los alumnos aprendan respecto a problemas concretos, que impactan a la sociedad mexicana actualmente, porque es la sociedad que conocen y en la que viven.
- (3) Es importante que los alumnos al trabajar situaciones concretas puedan entender problemas fundamentales de nuestra sociedad.
- (4) Tengo algunos problemas fundamentales que me parecen importantes para trabajar en la enseñanza, así que busco temas de actualidad que se relacionen con tales núcleos problemáticos.

105. ¿Cuál de los siguientes puntos de vista se parece *más* al suyo?

- (1) Los conflictos de la sociedad se deben a que la gente no quiere entender los puntos de vista del otro.
- (2) Los conflictos en la sociedad existen porque la gente pertenece a diferentes grupos con distintos intereses.
- (3) Los conflictos surgen porque diferentes grupos tienen distintos niveles de vida económicos.
- (4) Los conflictos surgen la mayoría de las veces porque hay algunos que ponen a la gente en contra, haciéndolos verse como enemigos.

106. ¿Cuál de los siguientes puntos de vista se parece *más* al suyo?

- (1) El desarrollo de la sociedad es generado por personas especialmente talentosas.
- (2) El desarrollo de la sociedad es generado antes que nadie por políticos.
- (3) El desarrollo de la sociedad se debe principalmente al avance tecnológico y a la competencia.
- (4) El desarrollo de la sociedad se debe principalmente a la lucha de grupos sociales por mejores condiciones de vida.

107. Marque con una cruz la opinión con la que está *más* de acuerdo.

- (1) Generalmente los políticos se ocupan de atender las demandas de la gente que los ha elegido.
- (2) Generalmente a los políticos sólo les interesa asegurar sus posiciones.

108. Marque con una cruz la opinión con la que está *más* de acuerdo.

- (1) La sociedad es una comunidad donde hay que tener valores en común.
- (2) La sociedad consiste en diferentes grupos con distintas condiciones de vida, intereses y objetivos.

109. ¿Cuál de las siguientes descripciones está *más* de acuerdo con su percepción?

- (1) La sociedad es una unidad en la cual todos tenemos roles necesarios.
- (2) La estructura de la sociedad es un resultado, no planeado, de las acciones humanas.
- (3) La sociedad tiene una estructura, pero ésta puede alternarse a través de actos humanos.
- (4) En general, la sociedad es como la hemos deseado.

Marque con una cruz la opinión con la que está *más* de acuerdo.

(1) No hay razón para preocuparse por el desarrollo del mundo —siempre hay nuevos avances y se ven posibilidades inesperadas.

(2) Hay muchos índices que evidencian que la humanidad no puede seguir viviendo como lo estamos haciendo actualmente.

Marque con una cruz la frecuencia con la que suele usar cada una de las modalidades para *seleccionar en su clase los temas de enseñanza*, que se presentan en el cuadro siguiente:

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Regular- mente (4)	No sé (5)
121. Discuto con los alumnos cuál va a ser el tema que se tratará en la clase.					
122. Los alumnos votan cuál va a ser el tema de enseñanza en la clase.					
123. Encuentro propuestas para los temas en el libro de la materia.					
124. Yo decido el tema para la enseñanza.					
125. Los alumnos saben cuáles temas son importantes para trabajar la materia.					
126. Muchas veces los alumnos tienen propuestas interesantes como temas de enseñanza en la materia.					

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Regular- mente (4)	No sé (5)
127. Escucho las sugerencias de los alumnos sobre propuestas de temas para la materia					
128. Los alumnos trabajan con diferentes temas que ellos mismos han escogido.					
129. Los alumnos trabajan con diferentes temas que escogen conmigo.					
130. Los alumnos tienen gran influencia en la elección de temas para la enseñanza.					

En seguida se presentan ciertos enunciados con relación a los criterios con los que se deciden las *formas de trabajo en su clase*. Marque con una cruz la frecuencia con que los usa.

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Regularmente (4)	No sé (5)
138. Los alumnos votan cuáles formas de trabajo vamos a usar.					
139. Mediante la discusión nos ponemos de acuerdo en las formas de trabajo.					
140. Yo decido cómo vamos a trabajar en la clase.					
141. Los alumnos tienen buenas ideas de cómo vamos a trabajar en la clase.					
142. Los alumnos tienen gran influencia en la decisión de formas de trabajo.					
143. Los alumnos trabajan de diferentes maneras, según su propia elección.					
144. Los alumnos usan diferentes formas de trabajo, a partir de discusiones conmigo.					

En seguida se presentan algunos enunciados con relación a los criterios con los que se establecen los *objetivos de enseñanza para las clases*. Marque con una cruz la frecuencia con que los usa.

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Regularmente (4)	No sé (5)
152. Discuto con los alumnos cuál es el objetivo de la clase.					
153. Sigo los objetivos que hay en los planes de estudio.					
154. Yo decido los objetivos de la clase.					
155. Los alumnos saben los objetivos que hay que alcanzar en la clase.					
156. Los alumnos trabajan con diferentes objetivos que ellos mismos proponen.					
157. Los alumnos trabajan con diferentes objetivos que acuerdan conmigo.					
158. Los alumnos tienen gran influencia en los objetivos de la clase.					

En seguida se presentan algunos enunciados con relación a los criterios con los que *propicia la participación de los alumnos en el proceso enseñanza/aprendizaje*. Marque con una cruz la frecuencia con que los usa.

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Regularmente (4)	No sé (5)
160. Cuando hay discusiones, la mayoría de los alumnos dan su opinión.					
161. Yo aliento a los alumnos a dar su opinión.					
162. Algunos alumnos temen decir su opinión.					
163. Tratamos en la clase preguntas en que es importante escuchar diferentes opiniones.					
164. Los alumnos no quieren discutir.					
165. En su opinión, los alumnos piensan que el maestro sabe la respuesta de las preguntas que se discuten en la clase.					

En seguida se presentan algunos enunciados con relación a los criterios con que *se resuelven los conflictos de la vida diaria en la escuela*. Marque con una cruz la frecuencia con que los usa.

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Regularmente (4)	No sé (5)
166. Yo hablo claramente con los alumnos de los conflictos en la clase y la escuela.					
167. Tratamos de encontrar reglas comunes para evitar conflictos.					
168. Yo les explico a los alumnos las reglas que hay en la escuela.					
169. Yo dejo, lo más posible, que los mismos alumnos solucionen sus conflictos.					
170. Los alumnos tienen gran influencia de las reglas en cuanto a cómo tratarse entre ellos mismos en la escuela.					
171. Los alumnos que rompan las reglas serán mandados al director de la escuela.					

172. Nombre de escuela.

173. Sexo

- (1) F
 (2) M

174. ¿Cuántos años tiene trabajando como profesor?

- (1) 0-4 años
 (2) 5-9 años
 (3) 10-19 años
 (4) 20-29 años
 (5) 30 años o más

175. ¿Es usted el titular del grupo?

- (1) sí
 (2) no

177. ¿Qué materias está impartiendo en este año escolar? Marque con una x en la última columna

1	Español	
2	Matemáticas	
3	Historia	
4	Formación Cívica y Ética	
5	Física	
6	Química	
7	Educación Artística	
8	Educación Física	
9	Educación Técnica	
10	Opcional	

178. Formación profesional

Institución _____

Carrera _____

Estudios _____ Pasante: _____

Grado:

Licenciatura _____

Maestría _____

ANEXO 3

Guía de entrevista para los docentes encargados de impartir la materia de Formación cívica y ética en el Instituto Escuela, A.C.

Categorías y temas de investigación	Sugerencias de preguntas
Selección del contenido de enseñanza. Relación contenidos-vida cotidiana Relación contenidos-sociedad Material para el trabajo en el aula	¿Cómo selecciona los temas para la materia de Formación cívica y ética? ¿Ve alguna relación en los contenidos de enseñanza con el desarrollo de la vida cotidiana? ¿De qué forma? ¿Ve relación en los contenidos de enseñanza con la dinámica social? ¿De qué forma? ¿Qué libros utiliza en el trabajo de aula? ¿Por qué seleccionó éstos? ¿Han hecho en clase una evaluación de estos libros? ¿Qué resultados obtuvo? Para la preparación de sus clases ¿utiliza otros libros? ¿Cuáles? En el desarrollo de las sesiones utiliza materiales didácticos ¿Cuáles?
Democracia y Formación cívica y ética	¿De qué manera considera que la asignatura de Formación cívica y ética puede ser parte de la enseñanza de la democracia?

<p>Concepto de democracia.</p> <p>Participación tradicional (autoritaria), representativa, deliberativa o directa</p> <p>Perspectivas de los sujetos participantes</p>	<p>¿Cuáles elementos de la democracia le parece que son imprescindibles que los alumnos aprendan?</p> <p>¿De cuáles formas de participación democrática quiere que los alumnos tengan conocimiento? ¿Por qué?</p> <p>¿Es usted optimista o pesimista respecto a las formas de participación democrática que van a tener sus alumnos, futuros ciudadanos de este país, para influir en el desarrollo de la sociedad?</p>
<p>Conocimiento de los alumnos sobre democracia y sus posibilidades individuales de participación</p>	<p>Desde su punto de vista ¿Cuál es la concepción que de democracia tienen sus alumnos?</p> <p>¿Qué temas y conceptos de las ciencias sociales orientan el proceso de enseñanza aprendizaje de la democracia en el aula?</p> <p>Refiera algunos ejemplos de cómo enseña en la práctica el tema de la democracia con los alumnos en el aula.</p>
<p>Relación en el contenido de enseñanza, entre el concepto de democracia y problemas sociales</p>	<p>¿Hay algún problema social que utilice para ilustrar y explicar a sus alumnos, el concepto de democracia? ¿Cuál y por qué?</p> <p>Hay problemas para que exista la democracia, ¿Cuáles de ellos, le parece que los alumnos deben de conocer/ aprender?.</p> <p>¿Y por qué es este un problema democrático?</p>

<p>Conflictos</p> <p>a. Como terminar (compromiso, consenso, poder).</p> <p>b. Objeto del conflicto (intereses, valores, ideologías)</p> <p>c. Lugar de decisión (público, parlamento, mercado, elites) Imagen de sociedad.</p>	<p>¿A qué se deben los conflictos en la sociedad?</p> <p>¿Cómo considera que deben resolverse? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles cree que deben ser los lugares para la toma de decisiones? ¿Por qué?</p>
<p>Estructuración de formas de trabajo</p>	<p>¿Hay alguna forma de participación que los alumnos practiquen en el trabajo en el aula? ¿Cuáles y por qué?</p> <p>¿Hay algunas formas de trabajo que le parecen más útiles en la enseñanza de la Formación cívica y ética que otras? ¿Cuáles y por qué?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Habilidades • Procesos o metas del aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Instrumental o crítico. • Actualidad, problemas claves, instituciones políticas... 	<p>¿Cuál es su criterio de éxito en la enseñanza aprendizaje de la democracia?</p> <p>¿Qué es lo que deben de aprender los alumnos?</p> <p>¿Para qué le servirán los conocimientos y habilidades que aprenden los alumnos en su vida como adultos?</p>

ANEXO 4

Cuestionario para estudiantes de tercer grado de secundaria del Instituto Escuela, A. C.

Hola, estamos haciendo un estudio buscando comprender el sentido que toma la educación cívica en la escuela secundaria de nuestro país. Al mismo tiempo queremos ver que relaciones guarda con un país muy distinto al nuestro: Dinamarca.

Tú respuesta será muy importante para poder entender nuestras diferencias. Sólo te pedimos un poco de tiempo y mucha atención.
No escribas tu nombre.

1. Nombre de la escuela

2. Sexo

- (1) Femenino
- (2) Masculino

2. b Edad _____

3. ¿Qué tipo de educación piensas seguir después de la secundaria?

- (1) Ninguna.
- (2) Aprender un oficio.
- (3) Preparatoria.
- (4) Otra: _____

4. ¿Cuántas actividades desarrollas en tu tiempo libre? (por ejemplo, practicar algún deporte)

- (1) Ninguna.
- (2) Una.
- (3) Dos o más.

5. ¿Qué es lo que más haces en tu tiempo libre?

- (1) Ver televisión.
- (2) Oír música.
- (3) Ver videos.
- (4) La computadora.
- (5) Deporte.
- (6) Leo, o toco un instrumento musical.
- (7) Convivir con amigos.
- (8) Asisto a fiestas.
- (9) Trabajo
- (10) Otra actividad: _____

6. ¿Con qué frecuencia estás con tus amigos en tu tiempo libre?

- (1) Todos los días.
- (2) Varias veces a la semana.
- (3) Aproximadamente cada semana.
- (4) Más raramente.
- (5) Casi nunca.

7. ¿Con qué frecuencia ves noticias en la televisión?

- (1) Cada día.
- (2) Varias veces por semana.
- (3) Aproximadamente una vez por semana.
- (4) Más raramente.
- (5) Casi nunca.

8. ¿Reciben periódico en tu casa?

- (1) Sí.
- (2) No.
- (3) No sé.

9. ¿Cuántos libros tienes? (que sean sólo tuyos)

- (1) Menos de 10.
- (2) 10-30.
- (3) más de 30.

9.b ¿Cuántos libros hay en tu casa?

- (1) Pocos. De 0 a 10
- (2) Un estante de 11 a 50.
- (3) Una hilera de anaqueles. De 51 a 100
- (4) Dos hileras de anaqueles. De 101 a 200
- (5) Tres hileras de anaqueles. Más de 200

10. ¿Con qué frecuencia hablas con tus padres sobre cosas que tienen que ver con la sociedad?

- (1) Casi a diario
- (2) Varias veces por semana.
- (3) Aproximadamente una vez a la semana.
- (4) Raramente.
- (5) Nunca.

11. ¿Con qué frecuencia hablas con tus compañeros sobre cosas que tienen que ver con la sociedad?

- (1) Casi a diario
- (2) Varias veces por semana.
- (3) Aproximadamente una vez a la semana.
- (4) Raramente.
- (5) Nunca.

12. ¿Qué tan satisfecho estás con tu conocimiento de la sociedad?

- (1) Muy satisfecho.
- (2) Más o menos satisfecho.
- (3) No muy satisfecho.
- (4) Insatisfecho.
- (5) No sé.

13. ¿Si tienes ídolos, cuáles son?

- (1) Gente que conozco personalmente.
- (2) Cantantes, músicos, actores.
- (3) Deportistas.
- (4) Gente que hace algo por otros.
- (5) Políticos, líderes de Estados.
- (6) Otros: _____
- (7) No tengo ídolos

14. ¿Cuál de estas tres sentencias aplica más a tu situación familiar?

- (1) Si hay algo que quiero, normalmente lo discutimos y llegamos a un acuerdo común.
- (2) Aún cuando hay algo que quiero, son mi papá y mi mamá quienes deciden.
- (3) No tenemos que discutir mucho; yo mismo puedo decidir lo que hago.

15. ¿Qué coincide más con lo que tú piensas?

- (1) No hay mucha razón para discutir con los padres, siempre se termina en desacuerdo.
- (2) Normalmente sí puedo obtener algo al discutir con mis padres, aunque no estemos de acuerdo.

16. ¿Qué coincide más con lo que tú piensas?

- (1) No hay mucha razón en discutir con los compañeros, sólo se termina en desacuerdo.
- (2) Normalmente sí puedo obtener algo al discutir con mis compañeros, aunque no estemos de acuerdo.

17. ¿Cuál de las siguientes posiciones coincide más con las tuyas?. Lee todas las proposiciones antes de poner tu cruz.

- (1) En la mayoría de los casos, la causa de conflictos en la sociedad es que la gente no quiere entender mutuamente sus puntos de vista.
- (2) En la mayoría de los casos, la causa de conflictos en la sociedad se debe a que la gente pertenece a diferentes grupos con distintos intereses.

- (3) Generalmente, la causa de conflictos en la sociedad se debe a que diferentes grupos tienen distintas condiciones de vida.
- (4) Típicamente, la causa de conflictos en la sociedad se debe a que hay alguien o algunos que hacen que la gente se vea como enemigos.

18. ¿Cuál de las siguientes posiciones coincide más con la tuya?. Lee todas las proposiciones antes de poner tu cruz.

- (1) El desarrollo en la sociedad es creado por personas especialmente talentosas.
- (2) El desarrollo en la sociedad está creado antes que nada por políticos.
- (3) El desarrollo en la sociedad se debe primeramente al desarrollo tecnológico y a la competencia.
- (4) El desarrollo se debe primeramente a la lucha de varios grupos sociales por mejores condiciones de vida.

19. Marca con una cruz la opinión con la que estás más de acuerdo.

- (1) Generalmente, los políticos se ocupan de las demandas de la gente que los ha elegido.
- (2) Generalmente, a los políticos sólo les interesa asegurar sus posiciones

20. Marca con una cruz la opinión con la que estás más de acuerdo.

- (1) La sociedad es como una comunidad donde hay que tener valores en común y ayudarse mutuamente.
- (2) La sociedad es una unidad en la cual todos tenemos nuestros roles necesarios.
- (3) La sociedad consiste en diferentes grupos con distintas condiciones de vida, intereses y objetivos.
- (4) La sociedad cambia paulatinamente mediante las acciones de la gente.

21. Marca con una cruz la opinión con la que estás más de acuerdo.

- (1) No hay ninguna razón para preocuparse por el desarrollo del mundo, siempre hay nuevos progresos.
- (2) Hay muchos indicios que evidencian que la población del mundo no puede seguir viviendo de la manera en que actualmente lo estamos haciendo.

A continuación hay algunas opiniones con las cuales puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Marca con una cruz cada enunciado según tu postura.

	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (4)	No sé (5)
61. Es bueno que muchos participen en las discusiones para conocer diferentes puntos de vista.					
62. Se pierde mucho tiempo cuando todos participan, porque sólo se presentan repeticiones y confusiones.					
63. Si uno piensa que tiene razón, puede ser incómodo mantener su punto de vista si la mayoría piensa algo diferente.					
64. No me molesta si no se puede encontrar la respuesta correcta al instante.					
65. Me gusta cuando hay respuestas correctas.					
66. Normalmente no se pueden utilizar mucho los consejos de los adultos.					
67. Yo opino, aunque el maestro y los compañeros en la clase piensen otra cosa.					

68. ¿Cuál de las siguientes opiniones coincide más con la tuya?

- (1) Si la gente está molesta normalmente tiene una buena razón, lo que se advierte si uno los escucha un poco.
- (2) En general, la gente no debería ver problemas en todas las cosas.

69. Marca con una cruz la sentencia que más se aplica a ti. *Sólo puedes elegir una.* Lee todas antes de poner tu cruz:

- (1) No me gusta mucho decir algo contra los maestros, porque es muy raro que crean que tengo razón.
- (2) No me molesta decir algo en contra de los maestros, porque yo puedo tener la razón tanto como ellos.
- (3) No temo estar en desacuerdo con los maestros, aunque por supuesto a veces son los demás quienes tienen la razón.

70. Marca con una cruz la sentencia que más se aplica a ti. *Sólo puedes elegir una.* Lee todas antes de poner tu cruz:

- (1) Cuando no estoy seguro de haber entendido bien, me gusta quedarme callado.
- (2) Cuando estoy trabajando con una tarea en la escuela, lo más importante es que (la maestra) me diga que lo estoy haciendo lo bien.
- (3) Normalmente no es tan difícil hacer las tareas con que trabajamos en la escuela.
- (4) Cuando trabajo con un problema en la escuela lo más importante no es hacerlo correctamente, sino lo mejor que pueda.

Los siguientes enunciados tratan sobre qué tan comunes puedan ser algunas cosas en clase. Marca con una cruz en cada enunciado la opción que conforme a tu criterio aplique mejor.

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Frecuente- mente (4)	No sé (5)
71. Los maestros y alumnos discutimos cuál va a ser el tema de la clase.					
72. Los alumnos votan cuál va a ser el tema de la clase.					
73. La enseñanza sigue los temas de los libros.					
74. Los maestros deciden los temas de la clase.					
75. Los alumnos no trabajan con el mismo tema y deciden por sí mismos lo que quieren trabajar.					
76. Los temas en la escuela son aburridos.					
77. Votamos las formas de trabajo que vamos a utilizar.					
78. Nosotros acordamos las formas de trabajo después de discutirlo.					
79. El maestro decide cómo vamos a trabajar en las clases.					
80. Los maestros nos exhortan a dar nuestra opinión.					
81. Trabajamos con preguntas mediante las cuales discutimos diferentes opiniones.					
82. El maestro sabe las respuestas de las preguntas que discutimos.					
83. Los alumnos toman parte en la discusión de como ha sido el trabajo del maestro.					
84. Discutimos cómo ha sido nuestro trabajo.					

En los siguientes enunciados puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Marca con una cruz en cada uno de ellos, la opción que de acuerdo a tu criterio aplique mejor.

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Frecuente- mente (4)	No sé (5)
85. Tenemos mucha influencia en la selección de los temas de clase.					
86. Los maestros saben cuáles materias son importantes para trabajar.					
87. Los alumnos podemos dar ideas y opiniones sobre lo que estamos trabajando. Nos toman en serio.					
88. El maestro sabe las mejores formas de trabajo para nosotros.					
89. Tenemos gran influencia en la decisión sobre las formas de trabajo					
90. Hay algunos en la clase que siempre dominan las discusiones.					
91. No deberíamos discutir tanto sobre la enseñanza.					

Por favor, selecciona a cuál materia se aplica *mejor* cada uno de los siguientes enunciados. Pon sólo una cruz por cada enunciado.

	Español (1)	Matemá- ticas (2)	Formación cívica y ética (3)	Inglés (4)	En todas (5)
92. El maestro y los alumnos discuten cuáles van a ser los temas de enseñanza.					
93. Los alumnos votan sobre cuáles van a ser los temas de enseñanza.					
94. El maestro decide los temas de enseñanza.					
95. Discutimos con el maestro y así nos ponemos de acuerdo de cómo vamos a trabajar.					
96. Votamos para decidir cómo vamos a trabajar.					
97. El maestro decide las formas de trabajo.					

	Español (1)	Matemáticas (2)	Formación cívica y ética (3)	Inglés (4)	En todas (5)
98. Trabajamos con preguntas mediante las cuales discutimos diferentes puntos de vista					
99. El maestro sabe la respuesta de lo que estamos trabajando					
100. Podemos decir nuestras ideas y puntos de vista sobre lo que estamos trabajando. Nos toman en serio.					
101. Siempre hay algunos en las clases que dominan las discusiones.					

Marca con una cruz la asignatura en la que los enunciados aplican *menos*.

	Español (1)	Matemáticas (2)	Formación cívica y ética (3)	Inglés (4)	En todas (5)
102. El maestro y los alumnos discuten cuáles van a ser los temas de enseñanza.					
103. Los alumnos votan para seleccionar el tema para la enseñanza					
104. El maestro decide los temas de la enseñanza.					
105. Discutimos con el maestro y así nos ponemos de acuerdo de cómo vamos a trabajar.					

	Español (1)	Matemáticas (2)	Formación cívica y ética (3)	Inglés (4)	En todas (5)
106. Votamos para decidir cómo vamos a trabajar.					
107. El maestro decide las formas de trabajo					
108. Trabajamos con preguntas mediante las cuales discutimos diferentes puntos de vista.					
109. El maestro sabe la respuesta de lo que estamos trabajando.					
110. Podemos decir nuestras ideas y puntos de vista sobre lo que estamos trabajando. Nos toman en serio.					
111. Siempre hay algunos en las clases que dominan las discusiones.					

Las siguientes preguntas se refieren a cómo se solucionan en la clase los conflictos entre los alumnos. Marca con una cruz la opción que consideres adecuada en cada enunciado.

	Nunca (1)	Raramente (2)	A veces (3)	Frecuente- mente (4)	No sé (5)
112. Hay conflictos entre los alumnos en la clase.				+	
113. Tratamos de discutir para llegar a reglas comunes a fin de evitar conflictos.					
114. Los maestros nos dicen cuáles reglas hay en la escuela y en la clase.					
115. El maestro nos deja solucionar los conflictos solos.					
116. Los maestros, a propósito, no ven los conflictos entre los alumnos.					
117. Cuando hay conflictos, el maestro manda a los alumnos afuera o a la dirección.					
118. Alumnos y maestros solucionan conjuntamente los conflictos.					

De los siguientes temas, marca con una cruz los que has trabajado en la escuela.

	Sí (1)	No (2)	No sé (3)
119. Crisis internacionales, seguridad, problemas globales, países ricos y pobres.			
120. Bienestar social, mercado de trabajo, igualdad y desigualdad económica.			
121. Nacionalismo, derechos humanos, inmigración, refugiados, conflictos culturales.			
122. La naturaleza, energía, el medio ambiente, desarrollo tecnológico.			
123. Comunicación de masas, medios de comunicación.			

¿Qué tan importante te parece trabajar con estos temas en la escuela? Marca con una cruz según consideres que corresponde.

	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (4)	No sé (5)
124. Crisis internacionales, seguridad, problemas globales, países ricos y pobres.					
125. Bienestar social, mercado de trabajo, igualdad y desigualdad económica.					
126. Nacionalismo, derechos humanos, inmigración, refugiados, conflictos culturales					
127. La naturaleza, energía, el medio ambiente, desarrollo tecnológico.					
128. Comunicación de masas, medios de comunicación.					

129. ¿Te interesan los problemas de la sociedad?

- (1) Sí, mucho.
- (2) Sí, más o menos.
- (3) No.

130. ¿Te interesa la política?

- (1) Sí, mucho.
- (2) Sí, más o menos.
- (3) No.

131. ¿La escuela prepara a los alumnos para participar en decisiones democráticas?

- (1) Sí.
- (2) No lo suficiente.
- (3) No.
- (4) No sé.

132. ¿Es tarea de la escuela preparar a los alumnos para participar en decisiones democráticas?

- (1) Sí, mucho.
- (2) Sí, pero no es lo más importante.
- (3) No, no es.

***¿Participas en algunas de las siguientes actividades o piensas que lo vas a hacer en el futuro?
Marca con una cruz la respuesta que corresponda.***

	Participo (1)	Voy a hacerlo en el futuro (2)	No (3)	No sé (4)
133. En algún partido político.				
134. En organizaciones alternativas, por ejemplo en alguna ONG.				
135. En organizaciones que proporcionan ayuda a la comunidad, por ejemplo la Cruz Roja.				
136. En el consejo directivo de la escuela.				
137. En manifestaciones, recolección de firmas para o contra algo.				
138. En el sindicato.				
138 b. En una organización religiosa				
138 c. En el consejo consultivo escolar				
138 d. Como jefe o subjefe de grupo.				

139. ¿Con cuál de los siguientes puntos de vista estás más de acuerdo?

- (1) La gente ordinaria no es capaz de tomar una posición acerca de temas políticos.
- (2) Es necesario que todo mando sea capaz de tomar posiciones acerca de temas políticos.

140. ¿Con cuál de los siguientes puntos de vista estás más de acuerdo?

- (1) Es un derecho del consumidor decidir si quiere comprar productos orgánicos, con colorantes artificiales, etcétera.
- (2) La Asamblea debería legislar más activamente sobre, por ejemplo, la seguridad en los productos alimenticios.

141. De lo siguiente, ¿qué es para ti lo más importante?

- (1) Aprender a hablar con los demás y tener respeto mutuo para los puntos de vista diferentes.
- (2) Que uno sepa sus derechos para conocer el sistema gubernamental.
- (3) Practicar la toma de decisiones de forma democrática.
- (4) Ninguno de estos puntos es importante.

142. ¿Cuál de las siguientes descripciones aplica mejor, según tu opinión?

- (1) Cuando hay que tomar una decisión, lo más importante es que la mayoría llegue a un acuerdo.
- (2) Cuando hay que tomar una decisión, la mayoría debe decidir.
- (3) Cuando hay que tomar una decisión, es mejor dejarla a alguien que sabe sobre el tema.

¿Qué tan importantes son los siguientes puntos?. Pon una cruz por cada opción.

	Muy importante (1)	Importante (2)	Irrelevante (3)	Muy irrelevante (4)	No sé (5)
143. Que la gente tenga la posibilidad de participar en decisiones en su lugar de trabajo.					
144. Que la gente sea activa en su comunidad, por ejemplo en la escuela de sus hijos.					
145. Que la gente vote en las elecciones.					
146. Que la gente piense cómo se producen las mercancías antes de hacer sus compras.					
147. Que la gente se reúna para realizar actividades políticas cuando es necesario.					

Marca con una cruz en el lugar correspondiente, si estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes opiniones

	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (4)	No sé (5)
148. La democracia como la conocemos en México es la mejor forma de gobierno.					
149. Los ciudadanos ordinarios tienen buenas posibilidades para influir en las decisiones políticas.					
150. Es democrático un gobierno si todos tienen la posibilidad de participar en la toma de decisiones políticas. (Por ejemplo por la vía de referendos).					
151. Lo más importante en el proceso democrático es que haya una discusión en la cual todos los puntos de vista sean escuchados y se llegue a un acuerdo.					
152. Mi participación en organizaciones democráticas es para que mi punto de vista se aplique.					
153. El voto es una forma importante de tomar decisiones democráticamente.					
154. La democracia es ante todo un método para elegir líderes que tomarán las decisiones políticas.					
155. Los políticos son más preparados que otras personas para tomar decisiones.					
156. Lo bueno de la democracia es que la participación ciudadana hace posible el desarrollo como persona.					
157. A veces es necesario actuar políticamente fuera de las formas acostumbradas					
158. La gente debería ocuparse de sus propias tareas, en lugar de meterse en la política					
159. La sociedad mexicana no es democrática					

ANEXO 5

Guía de entrevista para grupo focal con alumnos de 3° de secundaria del Instituto Escuela, A.C.

Categorías y temas de investigación	Sugerencias de preguntas
<p>Selección de contenidos</p> <p>Categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instituciones políticas • Problemas de actualidad <p>Relevancia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su vida cotidiana • La materia • La sociedad 	<p>¿Con qué han trabajado en la enseñanza de civismo y ciencias sociales?</p> <p>¿Cuál o cuáles les parecieron más interesantes?</p> <p>¿Les parece que Formación cívica y ética es importante para su vida actual? ¿Por qué? ¿Cómo?</p>
<p>Ideas de la democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional (autoritario) • Representativo • Deliberativo • Directa • (“Activismo”) • Consumidor 	<p>¿Qué es la democracia?</p> <p>¿Pueden dar ejemplos de cómo participa uno en la democracia?</p> <p>¿Consideran que hay personas o grupos que cree, que participan en procesos democráticos?</p> <p>¿Pueden dar ejemplos que consideran que han sido tratados democráticamente en la sociedad? ¿Por qué? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué espacios son para ustedes democráticos?</p> <p>¿Les parece que la democracia en México tiene problemas? ¿Por qué?</p> <p>¿Debemos tener democracia? ¿Por qué?</p>
<p>Estructuración del contenido de la enseñanza.</p>	<p>¿Qué papel juega el diálogo o la discusión en el trabajo en el aula?</p> <p>¿Cómo conversan, debaten, discuten, opinan los alumnos en su clase?</p> <p>¿Utiliza dinámicas propicias para el ejercicio del diálogo? ¿Cuáles?</p>

<p>Conflictos entre alumnos</p>	<p>¿Cómo trabajan con la materia de Formación cívica y ética?</p> <p>¿Con qué actividades de la clase de Formación cívica y ética han aprendido algo sobre democracia? ¿Cómo? ¿Por qué)</p>
<p>Conflictos</p> <p>a. Terminación (compromiso, consenso, poder)</p> <p>b. Objeto del conflicto (intereses, valores, ideologías)</p> <p>c. Lugar de decisión (público, parlamento, mercado, elites)</p> <p>d. Imagen de sociedad</p>	<p>¿A qué creen que se deben los conflictos en la sociedad?</p> <p>¿Cómo deben resolverse?</p> <p>¿Cuáles creen que son los lugares propicios para la toma de decisiones en la sociedad?</p>
<p>Aula y formación democrática</p>	<p>¿Qué importancia tiene su enseñanza para una formación democrática?</p> <p>¿Cuáles son los problemas u obstáculos que se presentan en el aula para propiciar el desarrollo de la democracia?</p> <p>¿Qué piensa que los alumnos deben de adquirir para alcanzar una formación democrática?</p>
<p>Descripción de los alumnos de la realidad y del ideal de coparticipación en la enseñanza.</p> <p>Rol del maestro</p> <p>Rol del alumno</p> <p>Definición de contenidos</p> <p>Formas de trabajo</p> <p>Evaluación</p>	<p>Describan cómo participan en los temas y en las actividades que se desarrollan en el aula</p> <p>¿Cómo creen que debiera ser?</p>
<p>Clima de aula</p>	<p>¿Qué hacen cuando hay divergencias de opinión en la clase? ¿Por qué? Expongan un ejemplo.</p> <p>¿Creen que sus opiniones son tomadas en serio? ¿Por quiénes y por qué?</p> <p>¿Cómo discuten?</p> <p>¿Cuáles son los temas más discutidos?</p>

ANEXO 6

Guía de entrevista para los docentes de tercero de secundaria, del Instituto Escuela, A. C. (en general)

Categorías y temas de investigación	Sugerencias de preguntas
Participación/enseñanza	<p>¿De qué manera le parece que los alumnos deben participar en el proceso de enseñanza aprendizaje?</p> <p>¿Cree que los alumnos deben de influir en el trabajo en el aula? ¿De qué manera?</p>
Participación/planeación/evaluación	<p>¿En el trabajo en el aula, permite que los alumnos tomen parte en la planeación de la enseñanza?</p> <p>¿De qué manera evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje?</p> <p>En relación con el trabajo en el aula ¿tienen los alumnos la posibilidad de dar su punto de vista?</p>
Diálogo en el aula	<p>¿Qué papel juega el diálogo o la discusión en el trabajo en el aula?</p> <p>¿Cómo conversan, debaten, discuten, opinan los alumnos en su clase?</p> <p>¿Utiliza dinámicas propicias para el ejercicio del diálogo? ¿Cuáles?</p>
Conflictos entre alumnos	<p>¿Si en la clase hay conflictos entre alumnos, como los maneja?</p>
Escuela y formación democrática.	<p>Desde su punto de vista ¿Cuál es el papel que juega la escuela en el desarrollo de la democracia?</p> <p>¿Cree que la escuela puede potenciar su papel en el desarrollo de la democracia? ¿De qué forma?</p>
Aula y formación democrática	<p>¿Qué importancia tiene su enseñanza para una formación democrática?</p> <p>¿Cuáles son los problemas u obstáculos que se presentan en el aula para propiciar el desarrollo de la democracia?</p> <p>¿Qué piensa que los alumnos deben de adquirir para alcanzar una formación democrática?</p>

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alba Filiberto e Irma Ángeles (2000). *Formación cívica y ética 3. Cuaderno de actividades*, México: Ángeles Hermanos
- Aristóteles (2006). *La política*, México: Guernika.
- Ávalos Lozano, Ma. Dolores y otros (2000). *Formación cívica y ética 3*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, Raúl (1984). *La lengua y los hablantes*, México: Trillas.
- Barba, José Bonifacio (1997). *Educación para los derechos humanos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- _____. (1998). "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3 núm. 5, México: COMIE, pp. 39-52.
- Besse, Jean Marie (2005). *Decroly. Una pedagogía racional*, México: Trillas.
- Bobbio, Norberto (2001). *El futuro de la democracia*, México: Fondo de Cultura Económica
- Boyer Gómez, Ivonne y otros (2000). *Formación cívica y ética 3. Secundaria*, México: Nuevo México.
- Cantón Arjona, Valentina y otros (2001). *Formación cívica y ética 3. De leyes y democracia*, México: Limusa-Noriega.
- Casas, Virginia (1989). *Declaración de los Derechos del Niño*, [en línea] <<http://www.margen.org/ninos/derech4n.html>> [Consulta: 18 de octubre de 2006]
- Cervantes Hesles, Martha Beatriz (2000). *Formación cívica y ética 3*, México: Esfinge-Milenio.
- Chomsky, Noam (2005). *Sobre democracia y educación*. España: Paidós.
- Ciudad Política (2005). *Poligarquía-definición*, [en línea] <<http://www.ucm.es/es/info/eurotheo/diccionario>> [Consulta: 18 de octubre de 2006]

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Delegación Tlalpan, [en línea] <<http://www.tlalpan.gob.mx>> [Consulta: 18 de octubre de 2006]

Dewey, John (2004). *Democracia y educación, Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, España: Morata, S.L.

Ducoing Watty, Patricia (2007). "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 32. México: COMIE, pp. 7-36.

_____. (2005). "En torno a las nociones de formación" en Ducoing Watty, Patricia (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, Tomo II La Investigación Educativa en México 1992-2002, México: COMIE, pp. 73-170.

Elizondo, H.A. (2006). "Cultura de la legalidad" en Tood Eugenio y Arredondo, Víctor. *La educación que México necesita. Visión de expertos*, México: COCyTE.

_____. (2002). *La construcción de la intimidad*. Manuscrito no publicado. México.

Elizondo, H. A, Fernández, A. y Rodríguez Mc. L. (2002). *La consulta infantil y juvenil 2000, Una enseñanza de democracia*, México: UPN-IFE.

Erikson, Erick H. (1978). *Infancia y sociedad*, Buenos Aires: Hormé S.A.E.

Fajardo G., Josefina (1997). *De los sonidos a los sentidos. Introducción al lenguaje*, México: Trillas.

Fernández Alatorre, A. (2004). *Entre la nostalgia y el desaliento. La educación cívica desde la perspectiva del docente*, Colección Textos, núm. 42, México: UPN.

Fierro Ma. C. y Carvajal P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*, México: Geodisa.

Flores, P. A. (2002). *Cultura escolar de los supuestos en la escuela secundaria. Estudio de caso de la introducción de la asignatura de Formación Cívica y Ética*. México. Trabajo de grado, Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

Geertz, Clifort (1987). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

Goffman, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.

Goodman, Nelson. (1995). *De la mente y otras materias*, Madrid: Visor.

- González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*, México: Era.
- Guevara Niebla, G. (2006). Democracia y educación. En L.E. Tood y V. Arredondo (coords.), *La educación que México necesita. Visión de Expertos*. Monterrey, Nvo. León, México: CECyTE. pp. 95-103
- _____. (2002). *Lecturas para maestros*, México: Cal y Arena.
- Heald, D. (2001). *Modelos de democracia*, Madrid: Alianza Editorial.
- Hjelmslev, Louis (1978). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos.
- Huerta Ibarra, José y otros (2003). *Formación cívica y ética 3*, México: Santillana XXI.
- IEDF (2002). *Tú en la democracia*, México: Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Instituto Escuela A.C. (----). *Ejercemos la autoridad* (documento interno), México.
- _____. (2004). *Posición política de la escuela y su relación con la enseñanza de la historia* (documento interno), México.
- _____. (2002). *Laicidad en la escuela. Encuentro de Educación alternativa*, México, Chiapas.
- Instituto Federal Electoral (2005). *Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010*, México: IFE.
- Jakobson, Roman (1987). *Ensayos de lingüística general*, México: Planeta.
- Lamoglia, Ernesto (1999). *Abuso sexual en la infancia*, México: Grijalbo.
- Latapí Sarre, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1999). La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana, México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Levinson Bradley, A.U. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México: Santillana-Aula XXI.
- Limón, Saúl (2003). *Biología 1*, México: Castillo.

- Mann, Thomas (2005). *La montaña mágica*, tr. Isabel García Adanes, España: Edhasa Pocket.
- Marín Badilla, Liliana. (2005). Ensayo: *Adolescencia ¿crisis o duelo?*, [en línea] <<http://monografias.com/trabajos.15/adolescencia-crisis/adolescencia-crisis.html>> [Consulta: 09 de octubre de 2006]
- Martínez Díaz, Fabiola y otros (2001). *Libro de texto Formación cívica y ética, tercero de secundaria*, México: Fernández Editores.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido y la adquisición del significado compartido*, Madrid: Alianza.
- ONU (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*, [en línea] <<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>> [Consulta: 10 de marzo de 2007]
- Pecheux, Michael. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*, Madrid: Gredos.
- Presidencia de la República (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* [en línea]. México: Sistema Internet de Presidencia, <<http://pnd.presidencia.gob.mx>> [Consulta: 20 de octubre de 2005]
- Reboul, Oliver (1999). *Los valores de la educación* (1ª. Edición en esta colección), Barcelona-España:Idea Books.
- Rousseau, Juan Jacobo (1993). *Emilio o de la educación*, México: Porrúa.
- Ruiz Avila, D. (2007). "El discurso de la democracia en el 3er. año de la secundaria mexicana". Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Lingüística*, organizado por AMLA, 2 al 7 de octubre. Zacatecas, México.
- _____. (2005) *Ideología e identidad en el discurso cívico de la escuela secundaria*. Informe final de proyecto de investigación, México: UPN.
- _____. (2003). "La ideología del discurso Cívico Ético en la escuela secundaria mexicana". Ponencia, *VII Congreso Nacional de Lingüística de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*, México: Universidad de Guadalajara.
- Ruiz Avila, Dalia y Elizondo Huerta, Aurora (2006). "Retórica y democracia en la escuela secundaria", en *Entre maestr@s*, México: UPN, pp. 46-61.
- Sandoval Flores, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México: UPN-Plaza y Valdés.
- Saussure, F. (1961). *Curso de lingüística general*, 4ta. ed., Buenos Aires: Lozada.

Schramm, Wilbur. (1975). *La ciencia de la comunicación humana*, México: Editorial Roble.

SEP (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, México.

_____. (2000). *Formación cívica y ética, Educación secundaria, Libro para el maestro* México: SEByN.

_____. (2001). *Formación Cívica y Ética, Educación Secundaria, Libro del Maestro*. México: SEP.

_____. (1999). *Programas de Estudio comentados. Educación. Formación cívica y ética*, México: SEP.

_____. (1999). *Plan y Programas de Estudio de educación básica. Secundaria*, México.

_____. (1993). *Educación básica, Secundaria. Plan y Programas de Estudio*, México: SEP.

_____. (1976) *Estadística básica del Sistema Educativo Nacional 1970-71/1975-76*. México: SEP.

Stephenson J. y otros (comps.) (2001). *Los valores en la educación*, Barcelona-España: Gedisa.

Stig Christensen, A. (2007) Enseñanza de la democracia y enseñanza democrática en Dinamarca y México. En D. Ruiz Avila, A. Elizondo Huerta y A. Stig Christensen, *Democracia en la educación o educación para la democracia en la escuela secundaria. México-Dinamarca*, Colección Más textos, núm. 31, México: UPN Ceiba, pp. 89-136.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., H., Oswald, Schulz, W. (2001), *La educación cívica y ciudadanía. Proyecto de educación cívica de la IEA*. Asociación Internacional para el Logro Educativo, [en línea], <www.wam.umd.edu/~iea/> [Consulta: 18 de octubre de 2006]

Touraine, Alain (2006). *¿Qué es la democracia?*, México: Fondo de Cultura Económica.