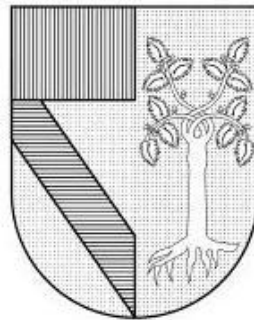


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**Con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
ante la Secretaría de Educación Pública**



**"ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN CÍVICA Y
ÉTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA"**

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Presenta

CLAUDIA ALEJANDRA CASTILLO HERNÁNDEZ

Directora del Programa: Dra. Isabel Parés Gutiérrez

Directora de Tesis: Dra. Sara Elvira de Jesús Galbán Lozano

México, D.F.

2011

A Dios, por darme la oportunidad de vivir dentro de una familia integrada por personas extraordinarias, con quienes he compartido numerosos momentos de felicidad y una que otra batalla adversa, las cuales han sido menos dolorosas gracias a su amor y apoyo incondicional.

¡Bendito seas señor!

A mi papá, un ser humano único que me dejó enormes enseñanzas de vida.
¡Gracias por compartir mis sueños y apoyar mis decisiones!

A mi mamá, una mujer ejemplo de integridad y fortaleza.

¡Gracias por estar a mi lado siempre, especialmente en los momentos más vulnerables!

A Karen y Gerardo, mis principales razones de vida.

Gracias por sus sonrisas, besos y abrazos; por los innumerables momentos de felicidad y satisfacción que me han dado; pero especialmente por constituirse en dos personas con altos valores humanos los cuales estoy plenamente segura sabrán aplicar a lo largo de su vida personal y profesional. ¡Los amo!

A Gera, Rosy, Adrián y Diana, gracias por ser un pilar fundamental en esta familia, por estar ahí siempre y bajo cualquier circunstancia, por su inmenso amor y apoyo.

A Dianita y Andreita, gracias por dar a esta familia permanentes momentos de alegría y felicidad.

A mis familiares y amistades entrañables, gracias por su cariño, consejos y apoyo.

A la Dra. Sara Galbán, gracias por sus valiosas asesorías y por sus constantes palabras de aliento.

A mis profesores de la Universidad Panamericana, gracias por contribuir a mi formación profesional a través de sus experiencias y conocimientos con alto sentido humanista.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CIUDADANA	12
I.1. La noción de ciudadanía.....	15
I.2. Naturaleza y propósitos de la formación ciudadana.....	20
I.3. Agentes que influyen en la formación ciudadana.....	26
I.3.1. La familia.....	27
I.3.2. La escuela.....	29
I.3.3. La comunidad.....	31
I.3.4. El Estado.....	33
I.3.5. Los medios de comunicación.....	35
I.4. La visión de la UNESCO sobre la formación ciudadana.....	37
I.4.1. México evaluado en materia de formación ciudadana.....	40
I.5. Marco jurídico y normativo nacional que sustenta la formación ciudadana.....	45
I.5.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	45
I.5.2. Ley General de Educación.....	46
I.5.3. Proyecto de Gran Visión México 2030.....	47
I.5.4. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.....	51
I.5.5. Programa Sectorial de Educación 2007-2012.....	54
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN PRIMARIA, UN PILAR PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA	57
II.1. La educación primaria como institución de transformación social.....	59
II.1.1. Origen y evolución de la educación primaria en México.....	61
II.1.2. Características de la educación primaria.....	78
II.1.3. Los propósitos de la educación primaria.....	82
II.2. El alumno de primaria como centro de la intervención educativa.....	85

II.2.1. Desarrollo evolutivo del alumno de educación primaria.....	86
II.2.1.1. Desarrollo físico y motor.....	88
II.2.1.2. Desarrollo socioafectivo.....	90
II.2.1.3. Desarrollo cognitivo.....	93
II.2.1.4. Desarrollo moral.....	96
II.2.2. Perfil de egreso de la educación básica.....	104
II.3. El docente como agente fundamental del proceso educativo.....	108
II.3.1. Competencias docentes.....	111
II.3.2. Retos y compromisos.....	113
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DEL PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	118
III.1. Descripción y breve análisis del Programa Integral de Formación Cívica y Ética...121	
III.1.1. El enfoque.....	124
III.1.2. Los propósitos.....	126
III.1.3. Las competencias cívicas y éticas.....	127
III.1.4. Los ámbitos.....	128
III.1.5. Organización de los contenidos.....	132
III.1.6. Organización de las unidades didácticas.....	133
III.1.7. Orientaciones didácticas.....	135
III.1.8. Recursos didácticos y materiales educativos.....	138
III.1.9. Orientaciones para la evaluación.....	139
III.2. Los libros de texto de Formación Cívica y Ética.....	143
III.2.1. Características generales de los libros de Formación Cívica y Ética.....	165
III.2.2. Análisis de los libros de texto de Formación Cívica y Ética.....	170
III.2.3. Sugerencias didácticas a partir del análisis.....	176
REFLEXIONES FINALES.....	182
FUENTES DE CONSULTA.....	185

INTRODUCCIÓN

A partir del presente siglo los mexicanos hemos sido testigos de una transformación democrática en nuestro país, la cual inició con la alternancia política en el poder; sin embargo, la presencia de acciones de gran magnitud como ésta, así como de otras menores, han sido no sólo intermitentes, sino hasta el momento insuficientes para lograr la auténtica democracia que consiga el respeto a los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos que habitan en las diferentes regiones del país. Lo anterior obedece a que aún en nuestra sociedad persisten graves problemas, prácticas y conductas que afectan las relaciones sociales cotidianas tales como la falta de legalidad, la violencia, la discriminación, la inequidad de género, la violación de los derechos humanos, la corrupción, la extrema pobreza, los problemas de salud, así como ambientales y de seguridad, por mencionar algunos.

El carácter actual de las sociedades contemporáneas refleja la crisis social y de valores provocada por la falta de una respuesta adecuada de la sociedad ante el desmedido desarrollo científico y tecnológico, producto de la mundialización.

Es ante la problemática de reconstruir a la sociedad y de conseguir que la globalización se convierta en una fuerza positiva para todos los habitantes de la Tierra, que distintas organizaciones, sectores y grupos sociales dirigen su mirada hacia la educación, por considerarla como una alternativa viable que permita lograr una mayor comprensión de cómo funcionan las sociedades y de cómo los ciudadanos pueden participar activamente en su transformación, a través del desarrollo de una cultura científica, tecnológica y humanista.

Esta idea de reconstrucción ha tomado fuerza en las últimas tres décadas en diversos países del mundo, los cuales han impulsado transformaciones en sus sistemas educativos

nacionales, centrando su atención en la formación ciudadana y en la generación de reformas que mejoren la calidad y equidad en la educación. En este tenor, México no ha sido la excepción, pues en el año 2008 impulsó en la Educación Primaria, el desarrollo de un programa innovador y de nuevos materiales educativos destinados a fortalecer la asignatura de Formación Cívica y Ética. Asimismo introdujo el nuevo plan y programas de estudio de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 en donde se contempla a la formación ciudadana como uno de los aspectos fundamentales del perfil de egreso de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Situación que sin duda ha constituido un gran paso para que la escuela brinde experiencias de aprendizaje que contribuyan a que las niñas, niños y jóvenes mexicanos desarrollen competencias cívico-éticas que les servirán como base para formarse como ciudadanos íntegros, autónomos y responsables con el medio social, natural y cultural en que viven.

El presente trabajo, de tipo monográfico, surge como resultado de un interés creciente por clarificar el papel que los docentes deben asumir y desempeñar para lograr un mejor desarrollo de las competencias cívico-éticas en los alumnos; por saber cómo evoluciona el desarrollo moral de los alumnos; cómo se pueden orquestar ambientes de aprendizaje armónicos que estimulen la formación ciudadana; por conocer los distintos tipos de estrategias didácticas, técnicas, procedimientos formativos y recursos que pueden emplearse para favorecerla; por identificar las formas cómo pueden evaluarse los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos en esta asignatura.

El primero de tres capítulos que conforman este trabajo, hace alusión a las diversas nociones de ciudadanía surgidas a lo largo de la historia de la humanidad y que durante cierta época enmarcaron el tipo de educación recibida por los individuos en diversas regiones y naciones. Respecto a nuestro país se analiza el enfoque minimalista que perduró durante el siglo XX en los diversos planes y programas educativos y en donde predominó la perspectiva étnica y ciudadana por encima de la creación de un sujeto político con conciencia ciudadana y apto para la participación democrática. Asimismo se examinan las principales acciones que los diversos agentes educativos deben

protagonizar y coordinar para dar inicio a una sólida formación ciudadana en los alumnos de educación básica. Finalmente se establece el amplio sustento normativo y jurídico que existe a nivel internacional y nacional para enmarcar, dar sentido y consolidar la formación ciudadana.

En el segundo capítulo se destaca a la educación primaria como un pilar primordial para la formación ciudadana por ser el nivel con mayor cobertura educativa nacional y abarcar una etapa del desarrollo en la que los alumnos logran importantes avances a nivel físico y motor; socioafectivo, cognitivo y moral. Todos ellos, aspectos que conforman una unidad dentro del educando y los cuales se encuentran contemplados en el actual perfil de egreso de los planes y programas de estudio de la educación básica.

Se realiza una breve descripción de las características de este nivel educativo y se hace un breve recorrido por la historia de la Educación Primaria en México hasta nuestros días, para conocer su evolución, aciertos y desaciertos, los cuales han servido como fundamento para el establecimiento de las políticas educativas del país, entre las cuales destaca la formación integral del educando y la formación del ciudadano. También se revisan las características y propósitos de la Educación Primaria, establecidos en la nueva Reforma Integral de la Educación Básica 2009, donde teóricamente se vislumbra un marcado interés por la formación ciudadana. Finalmente se destacan los inminentes compromisos y retos que al docente le corresponde desempeñar para afrontar con mayor éxito el proceso de aprendizaje-enseñanza en el nuevo milenio.

En el último capítulo se analizan los diferentes elementos que integran el Programa de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria, tales como su enfoque, propósitos, competencias, ámbitos, orientaciones y recursos didácticos, así como la forma de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Con el objeto de señalar si la estructura del actual programa de la asignatura responde a las recomendaciones y lineamientos establecidos en los marcos internacionales y nacionales respecto a la formación ciudadana, si es acorde con la teoría del desarrollo moral, si es un programa

factible de aplicar por parte de los docentes de Educación Primaria y si responde a las exigencias que la sociedad demanda.

Finalmente se concluye el capítulo con el análisis de los nuevos libros de texto gratuitos de Formación Cívica y Ética dirigidos a los alumnos de Educación Primaria en México, iniciando con una breve revisión histórica acerca de cómo se introdujeron los primeros contenidos morales, cívicos y éticos en los diferentes materiales impresos utilizados en la Educación Primaria, para culminar estableciendo las fortalezas y áreas de oportunidad de los actuales libros, a efecto de proporcionar sugerencias que permitan enriquecer la formación ciudadana de las niñas, niños y jóvenes mexicanos.

Esperamos que los profesores, directivos, pedagogos, psicólogos y personas interesadas en promover la formación ciudadana encuentren en este material algunas respuestas a sus interrogantes y muchas razones para seguir construyendo estrategias, recursos y orientaciones didácticas encaminadas a lograr el desarrollo de las diferentes competencias cívico-éticas.

El reto ahora es ir construyendo a través de las aulas la sociedad en la que tanto anhelamos vivir y convivir.

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN CIUDADANA

“Es evidente que donde los derechos no son conocidos, tampoco son ejercidos”

Joel Francisco Jiménez García

El mundo contemporáneo se encuentra inmerso en un proceso de globalización, donde diariamente ocurren una vorágine de fenómenos como el alto desarrollo tecnológico y científico, la internacionalización de los mercados, la competitividad, el calentamiento global y la sociedad del conocimiento. Todo esto ha transformado las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas de las naciones, formando así nuevos contextos e influyendo, de manera particular, en la forma de pensar y actuar tanto de los individuos como de los grupos.

Sin duda, esta expansión del proceso de globalización económica se ha vivido de manera ambivalente, según Elliot (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003: 924): “como oportunidad que entusiasma y como riesgo que amenaza, como ambigüedad y discontinuidad que no pueden ser resueltas pero que abren el camino para la liberación de las diferencias”.

En contraste con la faceta promisorio de la globalización, que ha traído beneficios en diversos sectores, también tenemos a la vista resultados poco alentadores a nivel social, pues se han generado serios deterioros, especialmente en las formas de convivencia y cohesión de la sociedad.

Deterioros que son evidentes en las generaciones de las tres últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, cuya tendencia marca la conformación de personas con perfiles individualistas, con alto predominio del pensamiento economicista, lo que se traduce en

sociedades materialistas, metalizadas, hedonistas y egoístas, preocupadas más por la búsqueda del interés privado que por la vivencia de los valores relacionados con lo colectivo.

Señala Llano (2002: 127) que nos encontramos viviendo en una sociedad desvertebrada donde el aislamiento y la ausencia de solidaridad se extiende cada vez más... donde la soledad empieza a adquirir dimensiones de epidemia social. En las familias, en los grupos escolares o en la misma comunidad los niños, jóvenes y adultos cada vez se comunican menos, muestran poco interés por compartir lo que les pasa, viven ensimismados a causa del poco tiempo que comparten con los otros, se encierran en un mundo dominado por los medios de comunicación (televisión, videojuegos, celulares, Internet, iPods, iPads,...) los cuales continuamente bombardean con mensajes acerca del dinero, el poder, el placer, etc.

Esta crisis de valores provocada por la desintegración que presenta la sociedad se agudiza con la falta de cultura: jurídica, de la legalidad, de la responsabilidad y de la participación ciudadana, lo que ha originado el elevado aumento de problemas como: la discriminación, la delincuencia, la drogadicción, la corrupción, la arbitrariedad, la impunidad, la violencia, la desigualdad social, la pederastia y el deterioro ambiental. Sin duda estos problemas no son todos los que existen, pero sí constituyen retos prioritarios a superar desde nuestra trinchera humana y ciudadana, desde la actuación de la familia, la escuela, la comunidad y las instancias gubernamentales, así como desde la influencia directa que ejercen los medios de comunicación.

Es en este marco donde la educación del siglo XXI tiene un papel protagónico que ejercer, para lograr lo que Barba denomina (2005:11) “la reconstrucción de las bases de la convivencia humana”.

Reconstrucción, que implica trabajar la formación ciudadana desde los primeros años de vida y enriquecerla permanentemente a lo largo de ella; bases firmes, que estén

sustentadas en la promoción de valores como la justicia, la legalidad, la honestidad, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la pluralidad, la libertad y la convivencia humana armónica, en todos los niveles de la sociedad.

A través de la formación ciudadana se pretende contribuir al desarrollo de nuevas generaciones de ciudadanos que tengan un panorama ético, jurídico, democrático y sustentable más claro, informado, reflexivo y crítico que les permita expresarse y participar a través de prácticas concretas para alcanzar beneficios personales, familiares, comunitarios, regionales, nacionales y mundiales.

En el presente capítulo iniciaremos con el análisis de algunas concepciones del término ciudadanía, el cual ha sufrido variaciones a partir de los cambios generados en los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de las naciones. Revisaremos las nuevas concepciones para destacar sus dimensiones y establecer la que debe trabajarse desde la educación. Comentaremos la concepción de ciudadanía que durante casi un siglo ha prevalecido en la asignatura de Civismo y Educación Cívica en los diferentes planes y programas de estudio de la Educación Primaria de nuestro país y señalaremos los propósitos de la formación ciudadana. Analizaremos los principales agentes socializadores que contribuyen de manera directa en el desarrollo de una ciudadanía crítica, intercultural y participativa, subrayando el papel que debe desempeñar cada uno en esta tarea compartida.

Finalmente identificaremos el marco normativo internacional y el jurídico nacional en el que se sustenta la formación ciudadana y el cual se encuentra conformado por una variedad de instancias y documentos que avalan su legítima y plena valía.

I.1. La noción de ciudadanía

Hablar de ciudadanía es referirnos a un término polivalente y complejo, el cual se ha modificado y enriquecido a lo largo de la historia de la humanidad. Las distintas nociones de ciudadanía que hoy en día podemos encontrar, dependen según Caruso (2007: 4) de los objetivos y del marco de pensamiento de las personas o grupos que las proponen y existen siempre en función de la relación entre sociedad y Estado.

Un referente inicial sería definir como ciudadano a alguien que nació en algún país y que es sujeto de ciertos derechos de los cuales se es beneficiario. Tal como ocurrió en la antigua Grecia donde la ciudadanía era para unos cuantos, debido a que sólo los varones libres gozaban plenamente de sus derechos y tenían el estatuto de ciudadanos. “En tanto que las mujeres, los esclavos y quienes no fueran atenienses no podían considerarse ciudadanos...era una democracia para varones mayores libres, nacidos en la polis de manera exclusiva” (Pedagogía, 2004: 1176).

Siglos más tarde, a partir de la Revolución Francesa el término de ciudadano contemplaba a un sujeto con derecho a elegir y ser elegido. En este sistema de democracia representativa, el ciudadano se encargaba de elegir a quien tomaría las decisiones en su nombre. Este tipo de democracia tuvo vigencia durante varios siglos, incluso hasta nuestros días.

En México, en el artículo 34 de nuestra Carta Magna se establece que, “son ciudadanos de la República los varones y mujeres, que teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los requisitos de haber cumplido 18 años y tengan un modo honesto de vivir” (CPEUM, 2008: 39). En esta conceptualización se destacan dos referentes, uno de pertenencia territorial y; otro, ético.

En las últimas décadas del siglo XX, la ciudadanía fue adquiriendo diversos matices debido a los fenómenos sociales y a los cambios sufridos por el Estado, situación que hizo necesario redimensionar el concepto.

Para Touraine, (1992: 10) la ciudadanía implica “la conciencia de pertenencia a una colectividad fundada sobre el derecho y la situación de ser miembro activo de una sociedad política independiente”. En esta concepción observamos que se destaca un referente de pertenencia jurídica y política, pero también se hace alusión a una participación activa.

Magendzo (1994: 37) establece que para definir la ciudadanía se requiere de un marco conceptual-genérico, más integrativo, donde se supere la reducción de la formación ciudadana a una u otra de sus partes (educación para la paz, educación para los derechos humanos, educación en valores, educación intercultural, equidad de género, protección del medio ambiente, etc.) y se aborde de manera integral. Señala además, que son tres los aspectos básicos que deben estar presentes para consolidar la nueva ciudadanía:

1. La construcción de la norma en la ética de la comunicación.
2. La constitución del sujeto de derecho.
3. La revisión de la negación cultural.

Para este autor la moderna ciudadanía exige ciudadanos capaces de explorar, cuestionar y someter a juicio la norma a través del diálogo y el consenso; capaces de tomar decisiones, asumir iniciativas y exigir que sus derechos y los de otros sean cumplidos y; que sean capaces de reconocer la alteridad de la sociedad, su diversidad cultural y su tejido intercultural.

Por su parte, Latapí (2000: 7) aunque no hace referencia de manera directa al término formación ciudadana o educación ciudadana, sino que se refiere a la educación en valores, también establece que existen tres maneras recurrentes de tematizar a estos últimos, sin que sean las únicas:

1. La educación para los derechos humanos.
2. La educación para la paz y la comprensión internacional.
3. La educación para la democracia.

Es claro identificar que en su conceptualización también considera relevante abordar de manera integrada tres componentes primordiales de la ciudadanía, tales como los derechos y deberes sociales para todos, la interculturalidad y la participación de todas y todos en el ámbito político.

Como podemos observar hay similitudes y algunas variantes en los componentes de las conceptualizaciones presentadas, pero un elemento que cada vez adquiere mayor protagonismo en las nuevas concepciones, lo constituye el hecho de que el ciudadano participe y ejercite plenamente su ciudadanía.

Este elemento es perceptible en la definición que establece el Instituto Federal Electoral¹ (2005: 21):

La ciudadanía se adquiere cuando una persona se otorga a sí misma, y en toda conciencia, el derecho a exigir lo que por derecho le corresponde. Más aún, cuando se asume como sujeto político capaz de influir en el entorno social y político que le rodea, cuando lleva al sujeto a ser observante y respetuoso del cumplimiento de sus obligaciones ciudadanas y a expresarse en prácticas concretas que aseguren el ejercicio ciudadano.

Para Caruso (2007: 5), la ciudadanía moderna debe ser una ciudadanía activa:

Que cree un triángulo de manera que cada ciudadana y cada ciudadano se relacione con un conjunto de actores sociales, al mismo tiempo que se relaciona con el Estado y dentro de un contexto social determinado. Esta nueva forma de ciudadanía que introduce la interlocución y la incidencia en las decisiones públicas... requiere de una educación ciudadana que otorgue a las ciudadanas y ciudadanos las herramientas necesarias para

¹ El Instituto Federal Electoral (IFE) es un organismo público, autónomo, ciudadanizado y con un cuerpo de servidores públicos que tiene la función estatal de organizar las elecciones federales en México y la responsabilidad de contribuir a la formación de ciudadanos aptos para vivir en democracia a través del desarrollo de programas y proyectos dirigidos a diversos sectores de la población. Entre los programas de educación cívica que el Instituto ha instrumentado se encuentran: Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles; Derechos y Valores para la Niñez Mexicana; Nosotros, los jóvenes...Proyecto Ciudadano; Consulta Infantil y Juvenil; Parlamentos Infantiles y Juveniles; Un día en el Cabildo; Circuitos de Cultura Cívica y, algunos Programas de Educación Ciudadana (Taller de Educación Ciudadana, Capacitación con Perspectiva de Género, Educación Cívica para el Espacio Municipal).

construir una cultura democrática de participación en el giro hacia un desarrollo sustentable.

Por otro lado, (Torney-Purta y Amadeo, 2004: 4) destacan que en los programas actuales de educación es necesario reemplazar el enfoque tradicional de la educación cívica por una educación para la ciudadanía, centrada no sólo en el conocimiento y el compromiso político, como sucedía anteriormente, sino en la responsabilidad social y moral del sujeto, y en su participación dentro de las actividades de la comunidad.

Como podemos observar, no es fácil proporcionar una definición cerrada o unívoca de ciudadanía, especialmente si consideramos el dinamismo de la sociedad que genera cambios en el concepto y la ambigüedad de sus límites². Sin embargo, señala Cabrera (2002: 88) que en la definición de ciudadanía debe destacarse la presencia de tres elementos que son interdependientes, pero a la vez complementarios: el estatus legal, el sentimiento de pertenencia y la práctica o ejercicio de la ciudadanía.

El primero implica retomar el componente legal relativo a los derechos para exigir su cumplimiento; el segundo, aprender a convivir conciliando intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales, y; el tercero, acentuar el enfoque de ciudadanía consciente, crítica, activa, participativa y responsable.

En resumen, podemos señalar que las diversas interpretaciones existentes del concepto “ciudadanía” pueden agruparse en dos concepciones básicas: la mínima y la amplia.

La concepción mínima sostiene que la ciudadanía es en lo fundamental un estatus jurídico. Desde esta perspectiva la tarea del ciudadano consiste en elegir democráticamente a sus representantes, para lo cual requiere de las competencias

² Entre las nuevas conceptualizaciones sobre ciudadanía se encuentran; *ciudadanía cosmopolita, ciudadanía global, ciudadanía responsable, ciudadanía activa, ciudadanía crítica, ciudadanía social responsable, ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía diferenciada, ciudadanía económica* Cabrera (2002: 88).

referidas al apego a la legalidad, el respeto a la autoridad y el ejercicio responsable de sus derechos y obligaciones cívicas.

Esta concepción predominó durante mucho tiempo en los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos en México e incluso aún se encuentra vigente en los contenidos que se aprenden en muchas de las aulas de nuestras instituciones educativas. Por otra parte, la concepción amplia señala que la ciudadanía además de un estatus jurídico requiere de una identidad cultural y política que le permita participar activamente en la sociedad. Desde este enfoque integral, el ciudadano no sólo cuenta con una nacionalidad y tiene el derecho a votar, sino que además se reconoce como miembro de una comunidad política de cuya suerte es corresponsable. En este sentido requiere de un repertorio más amplio de competencias cívicas y éticas.

Es por lo anterior, que la educación o formación ciudadana, debe constituirse en una asignatura que, por su trascendencia en la formación integral plena y permanente de la persona humana, debe incluirse en todos los currículos de los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos, y no ser exclusiva para preparar a los jóvenes en el desempeño de sus roles de adultos dentro de la sociedad. Será imperativo formar ciudadanos desde los primeros años de vida, abriendo los espacios de conocimiento, reflexión, análisis, responsabilidad y participación en los distintos ámbitos donde se desenvuelven; será indispensable vivenciar los valores en un ambiente de libertad, justicia y respeto absoluto a la dignidad de las personas y; será primordial, construir una identidad colectiva donde se logren acuerdos para el bien común a través del diálogo, la negociación, el consenso y la participación responsable.

En nuestro país ya se están realizando algunas acciones para incluir en los planes y programas de estudio esta nueva concepción de ciudadanía, pero es necesario impregnar y extender esta nueva filosofía educativa a lo largo y ancho de nuestra nación, incluyendo agentes, sectores e instituciones, todos enfocados hacia el mismo propósito: conformar una sociedad de ciudadanos activos cívicamente.

I.2. Naturaleza y propósitos de la formación ciudadana

Durante varias décadas, el Civismo o Educación Cívica, fue considerada como una de las diversas asignaturas que integraba el plan de estudios de la Educación Primaria. A pesar de su inclusión en el currículo, su estudio se manejaba desde una concepción simple y tradicional donde sobresalía el carácter no político de las distintas nociones de ciudadanía.

Al respecto (De la Peza y Corona, 2000: 70) señalan que el enfoque tradicional dado a esta asignatura durante casi un siglo, permitió priorizar la construcción de la identidad nacional desde una perspectiva “étnica y ciudadana”, por encima de la creación de un sujeto político con conciencia ciudadana y apto para la participación democrática. Motivo por el cual esta formación recibida en la escuela quedaba reducida al estudio de contenidos donde el sujeto se percibía como “ciudadano” frente a la ley y como “mexicano” frente la Patria, pero siempre alejado de la participación política.

Desde entonces la educación pública fue el instrumento para la difusión de la ideología nacionalista revolucionaria y la consiguiente concepción de ciudadanía. A pesar de existir algunos vanos intentos por cambiar su rumbo.

A principios del siglo XX, Justo Sierra señaló la importancia de incluir la Educación Cívica desde el primer año de primaria, sin embargo, ésta sólo existió como educación moral y privilegió a una minoría.

Durante el gobierno de Obregón (1920-1924), Vasconcelos definió al “buen ciudadano” como una persona culta, conocedora del arte indígena y del arte universal clásico...Se valoraban las actividades intelectuales y la vida contemplativa, por encima de la vida activa (De la Peza y Corona, 2000: 70).

En el Maximato (1924-1928)³ la concepción del ciudadano culto se transformó por la del hombre honrado y trabajador. Se promovió la identidad nacional y se impulsó la educación socialista, la cual continuó durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Sin embargo, “el desarrollo económico, la estabilidad política y la unidad nacional se imponían autoritariamente, por encima de la voluntad de los ciudadanos” (De la Peza y Corona, 2000: 74).

La presidencia de Ávila Camacho (1940-1946) marcó un cambio de la orientación socialista hacia una perspectiva de economía mixta, es decir, una economía de mercado controlada por el gobierno. El secretario de educación Pública, Jaime Torres Bodet “propuso una escuela del amor que fomentara la unidad nacional, formase la nacionalidad y rechazara cualquier ideología” (De la Peza y Corona, 2000: 74).

Como podemos observar, la concepción de ciudadanía se volvió cada vez más antipolítica y por ende poco participativa, reflexiva y crítica. Situación que mantuvo a los mexicanos al margen de la interlocución, las decisiones públicas y el ejercicio ciudadano.

Este modelo de desarrollo continuó hasta la década de los sesentas, época en que entró en crisis con la organización del movimiento estudiantil de 1968 donde amplios sectores de la sociedad pugnaron por mayores espacios de participación política, a pesar de ello, la política educativa en materia de Educación Cívica no cambió significativamente.

Por el contrario, en la reforma educativa de 1972, durante el sexenio de Luis Echeverría, la asignatura perdió su estatus en la Educación Primaria al integrarla con Historia y Geografía en el área de Ciencias Sociales, situación que disminuyó su impacto en la formación de los educandos durante varias generaciones. A partir de ahí se abordaron menos contenidos y se destinó poco tiempo al estudio de las temáticas establecidas.

³ Periodo durante el cual Plutarco Elías Calles fue el jefe máximo del gobierno revolucionario.

En relación con el enfoque se observó que en los siguientes sexenios no hubo cambios significativos en la concepción étnica y cultural en materia de formación de la ciudadanía. Asimismo esa concepción se reflejó en los contenidos de los libros de texto de dicha asignatura, de los cuales hablaremos con mayor detalle en el capítulo tres.

En 1993 se realizó otra reforma en el sector educativo, durante el gobierno salinista, donde se renovaron los contenidos de Educación Cívica integrándose la asignatura con cuatro ejes o aspectos:

- Formación de valores
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan a la organización política de México, desde el municipio hasta la federación
- Fortalecimiento de la entidad nacional

La asignatura continuaba incluida con Historia y Geografía y su enfoque no presentaba variantes de fondo, pues sólo matizaba algunos tenues cambios. En el programa de estudio se apreciaban lagunas y ausencias en su instrumentación, puesto que no contenía orientaciones teóricas, ni referencias bibliográficas para que los docentes pudieran rastrear textos. Se incluían algunas orientaciones didácticas y se proponía una evaluación diferente y de corte cualitativo, sin explicitar la forma cómo podía llevarse a cabo.

Esta ausencia de información fue un obstáculo que dificultó la correcta implementación pedagógica de la asignatura por parte de los docentes.

Durante más de tres décadas las lagunas en la integración de la asignatura de Educación Cívica provocó que diversas generaciones carecieran de una adecuada formación ciudadana, situación que se vio reflejada en la agudización de problemas sociales en nuestro país aunados a los generados por la globalización.

La reconceptualización del enfoque tradicional de la Educación Cívica desde una perspectiva ciudadana, fue producto del interés creciente que se extendió por diversos países a partir de la década de los ochentas, en correspondencia con las demandas sociales, económicas y políticas de la época. Lo cual se evidenció en el aumento del número de estudios que tanto investigadores y teóricos extranjeros como nacionales realizaron respecto al tema de la formación ciudadana y que alcanzaron su clímax en la última década del siglo XX.⁴

En México, por ejemplo, el interés por buscar la alternancia en el poder, la transparencia en los procesos electorales y la pluralidad política dio lugar a la Reforma Electoral de 1996, en la que se constituyó el Instituto Federal Electoral (IFE) como entidad autónoma para organizar y calificar las elecciones. No obstante, durante los dos gobiernos panistas se ha observado que no es suficiente la democracia electoral para democratizar la vida del país, pues se requiere de la conjunción de diversos factores y condiciones para alcanzarlo.

Aún a la ciudadanía moderna no le queda claro que para alcanzar la solidez y estabilidad de los procesos democráticos, requiere participar activamente en la construcción de un sistema político y de una sociedad en la que se respeten las leyes, se valoren y promuevan los derechos humanos, haya equidad de género y justicia social, se ejerzan los derechos y se cumpla con las obligaciones, y al hacerlo, se preocupe también por el bien común.

⁴ En México fue notable el número de investigaciones realizadas sobre educación, valores y derechos humanos durante los años de 1991 a 2001. Durante ese periodo se publicaron un total de 292 trabajos (Maggi, et.al., 2003: 930) entre los que se encuentran libros; capítulos en libros o antologías; artículos en revistas nacionales de reconocimiento científico, especializadas en educación o de análisis político; tesis; ponencias en memorias de congresos o seminarios; series de documentos, folletos o cuadernos; etc. A pesar de que este campo de investigación resulta atractivo para muchos, es lamentable señalar que pocos profundizan en ella ya que casi el 83.9% de las obras revisadas fueron el primer producto de trabajo de la mayoría de los autores, sólo el 3.5% fueron de investigadores que persisten en ese campo de estudio y dos instituciones educativas cuentan con líneas permanentes de trabajo, tal es el caso de la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Maggi, et.al., 2003: 933).

Sin duda, el deseo de desarrollar ciudadanos socialmente responsables, participativos y críticos ha permitido a las naciones hacer un alto para buscar cambios en sus enfoques y modelos curriculares para abordar la asignatura de Educación Cívica. Por ello algunos países han decidido mantenerla como asignatura única; otros, como asignatura integrada a las Ciencias Sociales; unos más, como asignatura transversal, es decir, integrada a las demás asignaturas; y muy pocos como actividad extracurricular.

Actualmente las discusiones internacionales que se generan respecto al tema de ciudadanía y educación, muestran que a nivel curricular se puede visualizar a la formación ciudadana desde dos enfoques: uno minimalista y otro maximalista. En el siguiente cuadro se observan los principales criterios y metodologías que predominan en estos enfoques.

Cuadro 1.El continuo de la Formación Ciudadana: enfoques

Fuente: David Kerr (Ministerio de Educación, 2004: 10)

Minimalista (Educación Cívica Tradicional)	Maximalista (Formación Ciudadana)
Concepción restringida y superficial	Concepción profunda y amplia
Excluyente, absolutista, separado del contexto	Inclusivo, comprensivo, incluye a todos los grupos existentes y los problemas actuales en la sociedad
Enfoque de ciudadanía formal	Enfoque de ciudadanía activa
Educación Cívica	Formación Ciudadana
Clásico	Participativo
Basada en contenidos	Basada en procesos
Basada en conocimientos	Basada en valores y actitudes
Transmisión de contenidos predefinidos	Construcción interactiva e interpretativa
Más fácil de lograr y medir en la práctica	Más difícil de lograr y medir en la práctica

Al realizar el comparativo podemos observar que la formación ciudadana incluye el desarrollo complejo de competencias cívico-éticas, las cuales están integradas no sólo por conocimientos, sino por habilidades y actitudes necesarias para ser coherentes con una forma de vida e institucionalidad democráticas.

Nos queda claro que la nueva formación ciudadana requiere la inclusión de contenidos acerca de cómo está organizado el Estado, cuáles son las funciones de los distintos órganos, qué son y cómo pueden ejercerse los derechos humanos, cuáles son sus derechos y obligaciones como ciudadanos, qué instancias gubernamentales son las encargadas de resolver los problemas de la comunidad, cómo incidir en la definición de las políticas públicas e influir en las autoridades gubernamentales en busca de beneficios sociales. Pero también, requiere del desarrollo de habilidades de indagación, comunicación, participación y acción responsable.

El acento de la formación ciudadana se coloca en su dimensión práctica, en cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación (Cabrera, 2002: 89).

De acuerdo a Caruso (2007: 8) los propósitos de la formación ciudadana son los siguientes:

1. Debe orientarse a la promoción del desarrollo de una visión realista y holística del mundo, que permita ver con claridad los derechos y obligaciones de las ciudadanas y ciudadanos ante sí mismos y frente a los demás. Esto implica pensar en los derechos humanos como individuales y como colectivos.
2. Debe ser íntegramente educación ambiental.
3. Debe desarrollar habilidades sociales para actuar responsablemente a nivel individual y colectivo, frente al entorno, desde una nueva ética basada en la responsabilidad como solidaridad.
4. Debe responder a la diversidad étnica, de género, de nacionalidad y a la diversidad dada por la segmentación social de nuestras sociedades enmarcadas por la inequidad y la pobreza.
5. Debe partir de los problemas más cotidianos y específicos de cada realidad y cada contexto, para adquirir significado en la vida cotidiana de las personas.

Una formación ciudadana que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión; de la diversidad frente a la homogeneidad; de la paridad frente a la exclusividad; de los derechos frente a los privilegios; de la participación frente a la indiferencia o “pasotismo” (Cabrera, 2002: 89).

En resumen, la moderna ciudadanía se sustenta en una participación activa, libre, informada, crítica, consciente y responsable de los ciudadanos en los distintos espacios de la vida pública del país.

I.3. Agentes que influyen en la formación ciudadana

La formación ciudadana requiere contemplar otros espacios formativos que trasciendan los muros de la escuela, puesto que la tarea educadora es colectiva, necesita de una red de actores como la familia, la comunidad, el gobierno y los medios de comunicación, que se conviertan en un marco educativo ideal para el desarrollo de nuevos ciudadanos.

Por ello en cada uno de estos espacios educativos se deben desarrollar de manera implícita, más que oculta, diversos conocimientos, actitudes, destrezas, valores y virtudes cívicas que contribuyan a la formación de ciudadanos conscientes, libres, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores e ideales, que sean capaces de vivir y convivir armónicamente en una sociedad cada vez más abierta, compleja y plural.

Sin duda, cada uno de estos agentes socializadores tiene un papel privilegiado que desempeñar en la formación de mejores ciudadanos.

I.3.1. La familia

La principal institución de cualquier nación es la familia, pues desde ella es posible fortalecer el tejido social necesario para construir una nación más justa, digna y con mejor calidad de vida para sus ciudadanos. Es claro que la estructura familiar fortalece la estructura de una sociedad.

Al ser la institución básica de la sociedad, la familia desempeña un papel central en la formación y plena realización de la persona. En ella los padres o tutores son los primeros educadores y los agentes primarios de la formación ética y ciudadana.

A los padres les compete no sólo “la simple tarea de proporcionar a los hijos el necesario sustento material...sino complementar la procreación física del nuevo hijo con la *procreación ética*, mediante una educación en las virtudes que le permita emprender y perseverar en el camino de la vida buena” (Chalmeta, 2004: 136).

En la familia existen otras influencias formativas, como la de los hermanos entre sí, e incluso la de los hijos respecto de los padres. Este dinamismo de actuaciones educativas se realiza de forma natural a través de la convivencia cotidiana. Ahí no sólo se establecen relaciones afectivas, sino que:

se construyen las nociones fundacionales acerca de los roles, los esquemas interpretativos de la realidad y los modelos de interacción y negociación que marcarán la relación de los individuos con la autoridad, con las normas y, en general, con el ámbito público, lo que podrá incidir en cambios de fondo en la cultura política (IFE, 2001: 32-33).

La familia, como espacio de socialización primaria, constituye un pilar decisivo en la formación ciudadana de sus miembros, especialmente cuando se adquiere conciencia de sus funciones básicas, tales como: apoyar, estimular, transmitir conocimientos, valores y

hábitos que son determinantes para la construcción de una personalidad armónica⁵ no sólo durante los primeros años de vida, sino de manera permanente a lo largo de ella.

Señalan (Altarejos y Naval, 2000: 200-201):

A los padres les compete la educación de la afectividad, que también se realiza naturalmente, partiendo del amor conyugal que se expande en amor paterno-filial y amor-fraternal. No es éste su único cometido, pues también pueden enseñar conocimientos, y de hecho inciden poderosamente en la formación moral...El carácter de persona se descubre en las relaciones puramente interpersonales propias de la familia: en la familia doméstica uno nunca aparece como individuo, sino como padre, madre, hijo, hermano, es decir, como persona.

La persona comienza a desarrollar la convivencia en el entorno inmediato que es la familia, ahí aprende a reconocer la variedad de roles que le corresponde desempeñar al interior de este pequeño contexto social. Conocimiento que le servirá de base para conformar su esfera privada⁶, y extenderla, más adelante, al ámbito público, dentro de una colectividad.

Sin embargo, los efectos de la mundialización han contribuido a la desintegración de la sociedad, debilitando y fisurando la estructura tradicional de las familias⁷.

Ante esta problemática el gobierno mexicano reconoce el papel de este agente socializador, por lo que enfatiza dentro de sus políticas educativas que “los padres de

⁵ Dentro de nuestra Carta Magna se establece, en el artículo cuarto, el papel que le corresponde a la familia para alcanzar el *desarrollo integral* de los niños y las niñas.

⁶ Según Llano (2002: 111) “...no debe hablarse de una separación entre vida privada y vida pública, puesto que en cada acto de libertad, pretendo ser *yo mismo*. Lo cual no quiere decir que necesariamente haya de seguir un planteamiento egoísta, porque hago también míos los objetivos del *bien común*, que libremente persigo, los cuales dejan ya de serme ajenos e indiferentes”.

⁷ En México, más del 95% de las personas viven con alguien de su familia. Para 9 de cada 10 personas la familia es lo más importante. En 2 de cada 3 casos, se ayudan entre parientes. En 1 de cada 4 hogares hay un alto índice de violencia doméstica. Se observa una disminución en los matrimonios y un aumento en los divorcios. En la convivencia cotidiana, una quinta parte de los adultos señala que “no hay muestras de cariño en su hogar”, mientras que en un 51% hay “gritos, imposición” (40.3%) o “problemas permanentes” (22.5%). INEGI Censo 2005.

familia deben participar con mayor interés en el seguimiento y apoyo a la formación de sus hijos” (Plan Nacional de Desarrollo, 2007:191).

La participación de la familia debe orientarse a promover un estilo de convivencia familiar acorde con los valores y prácticas de la democracia, donde se establezcan derechos y deberes, reglas y límites claros, todo ello dentro de un contexto afectivo, armónico y ético.

Domínguez y Barrio (2001: 58) comentan que no debemos olvidar que la familia es el ambiente doméstico donde los niños desarrollan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que determinan de forma preponderante su comportamiento ante la sociedad, de ahí que a los padres, hermanos y demás miembros de la familia les corresponda conformar un contexto adecuado donde las niñas, niños y jóvenes desplieguen sus derechos; asuman obligaciones; intercambien puntos de vista, conocimientos y experiencias personales; e interactúen y dialoguen en forma pacífica para ayudarlos a convertirse en ciudadanos socialmente aptos.

I.3.2. La escuela

La escuela es otro agente que incide en la formación personal y social de los educandos. Es un espacio indiscutible de socialización, de transmisión de lo diverso, de ahí la necesidad de que garantice una verdadera igualdad de oportunidades educativas que incluyen determinados saberes y competencias.

La escuela, es por excelencia, el espacio desde el cual se forman los ciudadanos del futuro. Es en el interior de la vida escolar donde los niños y niñas aprenderán a reconocerse como parte integral de su comunidad, a ejercer sus derechos y a aceptar críticamente sus deberes. La escuela, es por tanto, un espacio político (Pedagogía, 2004: 1180).

Constituye un ámbito formativo, donde tradicionalmente los agentes educativos en sentido estricto son los maestros, quienes realizan actividades de enseñanza dirigidas a promover el aprendizaje. Sin embargo, también es un ámbito donde la actuación de los pares ejerce

una gran influencia en la formación de actitudes éticas, cívicas y democráticas, pues la escuela se reconoce como la instancia en que se viven los valores de forma explícita y también a través del currículum oculto.

La escuela debe asumirse como ese espacio donde los diferentes actores, alumnos, docentes y personal administrativo se encuentran para crecer y desarrollarse conjuntamente.

A ella le corresponde “promover aquellos valores que son reconocidos universalmente como aporte a la construcción de una sociedad más ética y a la conformación de un orden y una cultura democráticos” (Torres, 1996: 21).

A pesar de las críticas que la escuela ha recibido como aparato ideológico de las clases dominantes y a la escasa efectividad mostrada en el cumplimiento de algunas de sus tareas, se reconoce que ésta es un espacio formativo que puede contribuir a consolidar y desarrollar espacios de interacción, en las que se ejerciten situaciones pedagógicas favorables a la conformación de personas autónomas, críticas, solidarias, autorreguladoras y con profundos principios morales (Maggi, et.al., 2003: 935).

Es claro que ante los inminentes cambios que ha sufrido la sociedad es necesario renovar el papel de la escuela mexicana, a través del diseño de la institución escolar como un espacio abierto, horizontal e incluyente; del trabajo con metodologías reflexivas, críticas y participativas y; del manejo de contenidos transversales en las diferentes asignaturas.

Por lo consiguiente, los procesos de formación ciudadana a desarrollarse en los distintos niveles del sistema educativo nacional requieren no sólo de una adecuada articulación de contenidos y competencias cívicas, sino de intencionalidad, intensidad, continuidad y sistematicidad dentro del proceso educativo.

De ahí que docentes, directivos y autoridades educativas tengan claridad en el enfoque, propósitos, competencias, metodología, contenidos, recursos y formas de evaluación que integran cada uno de los programas de las asignaturas relacionadas con la Formación

Ciudadana; pero además enseñen con el ejemplo al practicar lo que predicán, diseñen un ambiente propicio al diálogo y la participación, establezcan nuevas formas de organización y vislumbren a cada plantel educativo como un pequeño modelo de la sociedad que se pretende lograr.

La escuela no es un agente que debe actuar en solitario, necesita estrechar los vínculos con las otras agencias socializadoras para obtener mejores resultados.

I.3.3. La comunidad

Señala Llano (2002: 128) que “no hay otra escuela que la propia comunidad en que se vive...donde la persona tiene que implicarse en sus inquietudes y esperanzas”.

Efectivamente, la comunidad constituye un agente educativo de primer orden, en ella la persona aprende cómo comportarse éticamente a través de la educación y las leyes, pero también aprende por medio de la imitación, observando a quienes le rodean.

Es un espacio que debe construirse a través de la iniciativa concertada de los ciudadanos y de su participación responsable y creativa, todo ello encaminado hacia la conformación de un “futuro más justo, en el que lo *humano* fecunde y oriente lo *no humano*” (Llano, 2002: 199).

Cabrera (2002:99) cita a Alsinet quien señala que a la comunidad le corresponde:

1. Fomentar la capacidad de participación de los ciudadanos, a través del diálogo, la consulta y la toma de decisiones;
2. Favorecer la implicación, estimulando la conciencia ciudadana para pasar de la delegación y dependencia a la de asumir compromisos y riesgos; elaborar planes de acción para lograr la comunidad que desean;
3. Estimular las conexiones entre personas y grupos de la comunidad para desarrollar sentimientos positivos de pertenencia, reconocer intereses y valores comunes, satisfacer necesidades individuales y colectivas.

La comunidad es un espacio de acción e interacción que ofrece posibilidades para el desarrollo de destrezas y actitudes ciudadanas, y para el proceso de construcción, transformación y mejoramiento social del barrio, colonia, delegación, municipio, ciudad o país.

Actualmente existe una tendencia global, gubernamental y no gubernamental, para promover la participación de los ciudadanos, es lo que se conoce como “sociedad civil”, que en términos generales se refiere al conjunto de individuos de una sociedad, considerados independientemente del Estado, en cuanto son capaces de articularse en instituciones privadas y tareas comunes.

Esta sociedad civil, organizada de forma libre y espontánea, es un espacio donde las personas aprenden a participar, debatir e interesarse por las cuestiones públicas; aprenden a buscar nuevas formas de participación y proponer acciones solidarias; lo que les permite ganar experiencia democrática, desarrollar un sentimiento de comunidad y velar por el bien común.

Las organizaciones de la sociedad civil se pueden considerar como ámbitos que tienen objetivos específicos y obedecen a determinadas filosofías de accionar social, pueden coadyuvar a la formación ciudadana, siempre y cuando tengan como referente la posibilidad de vincularse con vistas a la realización de bienes compartidos.

Este principio de solidaridad establece que todo ciudadano, además de respetar la libertad de los demás, debería de contribuir positivamente a la promoción del buen ejercicio de la libertad por parte de sus conciudadanos (Chalmeta, 2004:198).

Se trata de que “las personas y colectivos desarrollen habilidades cívicas para mejorar por sí mismos sus actuaciones y favorecer el cambio social necesario para que las situaciones resulten más justas y equitativas” (Cabrera, 2002: 94).

El reto consiste en generar programas comunitarios donde los ciudadanos participen activamente en la realización de diversas tareas: reflexionen sobre la realidad de su comunidad; identifiquen los problemas que la afectan; desarrollen la capacidad de analizar críticamente sus causas, implicaciones y consecuencias; formulen soluciones que involucren la corresponsabilidad de autoridades y comunidad y; diseñen y ejecuten planes de acción para enfrentar colectivamente dichos problemas.

I.3.4. El Estado

El Estado desempeña un papel fundamental en la construcción de la conciencia ciudadana de sus miembros, porque es el encargado de establecer la política educativa nacional, a través de la delimitación de objetivos y fines de la educación, así como de los contenidos de los planes y programas de estudio desde preescolar hasta la educación normal.

No obstante, con todo su poder, “el Estado puede muy poco en materia educativa, y en especial tratándose de valores, pues no educa -esto lo hacen las personas- sólo organiza la enseñanza; depende de –y está limitado por- muchas mediaciones humanas en su tarea educativa” (Latapí, 2000: 5). Sin embargo, destaca que puede realizar tres grandes funciones: la primera, normar y orientar; la segunda, promover, estimular e inducir; y la tercera, evaluar.

Toda educación requiere objetivos y fines claros que le corresponde al Estado definir; también puede promover programas intencionales de formación ciudadana dirigidos a las comunidades, talleres de maestros, encuentros en los que participen los padres familia y; evaluar considerando investigaciones, estudios y proyectos realizados a nivel nacional e internacional para realizar mediciones y comparaciones.

A la ciudadanía y en especial a los maestros les corresponde estar pendientes de que la delimitación de los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética en los distintos niveles educativos no quede sujeta a los vaivenes políticos de cada sexenio, ni a la decisión de un pequeño grupo que expresa en los contenidos su visión particular de las demandas sociales, ni a la de un funcionario que toma decisiones a nivel federal o estatal y que desconoce las aristas del campo educativo, en general, y de la formación ciudadana, en particular.

Sin duda, "...se requieren mayores esfuerzos de mediación teórica para aterrizar los análisis abstractos en prácticas y políticas educativas orientadas hacia la democracia, la justicia, la equidad y la paz" (Maggi, et.al., 2003: 937).

Para que el Estado conforme el perfil del ciudadano es indispensable que establezca consensos de participación entre los principales actores que integran la sociedad, de esta manera podrá configurar programas y procesos viables que respondan a las demandas reales de la Formación Ciudadana del siglo XXI donde promueva una cultura jurídica, de la legalidad, la democracia, la responsabilidad, la pluralidad, la sustentabilidad y la participación ciudadana.

El Estado debe además, fortalecer el papel de los educadores brindándoles capacitación permanente, pertinente y oportuna para así favorecer una sólida formación docente que contribuya a una mejor educación de los alumnos.

También le corresponde crear sinergias entre las distintas instituciones y organizaciones públicas, privadas y sociales (municipales, estatales y federales) para fortalecer la formación de una ciudadanía más informada, crítica, participativa y responsable.

I.3.5. Los medios de comunicación

Es evidente la influencia que los medios de comunicación han generado en las costumbres y formas de pensar y actuar de la sociedad. Hoy más que nunca la información, el conocimiento e incluso la diversión, están invadidos por poderosas imágenes que promueven estereotipos sociales inadecuados y violentos.

La televisión es uno de los medios de comunicación que ejerce mayor influencia en los niños y jóvenes, no sólo por el tiempo de exposición que tienen ante ella⁸ y que permanecen estáticos, sino porque es la principal fuente de noticias.

Este medio de comunicación tiene el riesgo de fomentar una actitud pasiva y acrítica ante sus contenidos, de limitar la creatividad y la imaginación e incluso es capaz de hipnotizar a muchos televidentes, en especial a las niñas, niños y jóvenes, quienes miran la televisión creyendo lo que ven en ella, siendo incapaces de distinguir entre fantasía y realidad, entre información y persuasión⁹. A diferencia de la comprensión e interpretación de los mensajes que realizan los adultos y que provienen de sus vivencias, intereses y posición económica, social y cultural.

La solución a este problema consiste en educar sobre medios de comunicación, lo que significa que padres y profesores enseñen a las niñas, niños y jóvenes a ver la televisión y utilizarla positivamente como medio de información, distracción y aprendizaje.

El propósito educativo es lograr que el uso de los medios de comunicación por las niñas, niños y jóvenes sea una acción reflexiva y crítica. Hay que guiarlos para que aprendan a interpretar lo que ven en la TV, el cine, los video-juegos, internet; lo que escuchan en la

⁸ Los niños mexicanos de entre ocho y catorce años ven la televisión cuatro horas diarias, en promedio, pues en 95% de los hogares se cuenta con uno de esos aparatos, reveló la secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota. "Ven niños mexicanos 4 horas de tv al día: SEP". El Universal, 24 de noviembre del 2008.

⁹ En una encuesta realizada por Carlson (Torney-Purta y Amadeo, 2004: 113) entre adolescentes, encontró que aquéllos que miraban muchos programas sobre crímenes expresaron una visión distorsionada del sistema de justicia criminal y una creencia de que el mundo es un lugar violento y "tenebroso". Morgan y Shanahan (Torney-Purta y Amadeo, 2004: 113) encontraron una asociación entre las opiniones políticas autoritarias y un alto consumo de televisión entre adolescentes argentinos.

radio o lo que leen en los periódicos. Explicar y discutir con ellos el contenido de los mensajes. Para aprender a ver lo que está detrás de la “fachada del mensaje” (Graviz y Pozo, 1994:40).

De acuerdo con Kubey y Baker (Torney-Purta y Amadeo, 2004: 113), “nuestros niños deben aprender a distinguir un estereotipo, a aislar un cliché social y a distinguir los hechos de la propaganda, el análisis de la parodia, y las noticias importantes de la cobertura regular”. En pocas palabras, educar para la comprensión de las imágenes y los mensajes visuales.

Por su parte, organismos como el Instituto Federal Electoral (2001: 33) destacan el valor de los medios de comunicación al señalar que “el conocimiento que tiene el ciudadano promedio sobre la política proviene casi por entero de los medios que, como afirman los especialistas, no sólo transmiten hechos sino modelan una manera específica de ver, entender y relacionarse con la política”. De ahí la influencia que ejerce la televisión sobre los televidentes acerca de la realidad social y política.

No obstante, la escuela y la familia deben tener especial cuidado al emplear los medios de comunicación para lograr la adecuada adquisición de conocimientos acerca de los sucesos actuales.

Torney-Purta y Amadeo (2004: 110) citan a Linnenbrink y Anderman quienes recomiendan que es mejor leer las noticias en los diarios más que verlas por televisión, debido a que este proceso tiene relación con un mayor conocimiento adquirido y una mejor comprensión del tema. A pesar de que los niños y jóvenes prefieren los medios de comunicación electrónicos a los de la prensa, se deben promover en la casa y la escuela diversas actividades que impliquen la lectura frecuente de los periódicos.

Hay que tener presente que cada medio de comunicación tiene sus ventajas e inconvenientes, pero en su conjunto son complementarios entre sí, y no contrapuestos.

En este sentido el Estado debe hacer uso de los medios de comunicación en sus diferentes modalidades, a través de espacios informativos, de opinión, de divulgación o de difusión para contribuir a la formación de una ciudadanía responsable.

Por su parte, los medios de comunicación deben cumplir con su tarea socializadora a través del desarrollo de programas, campañas, mensajes y actividades de calidad, bien pensadas y constructivas, que permitan a las niñas, niños, jóvenes y adultos adoptar una actitud crítica con respecto a lo que ven, oyen y leen; crear una conciencia ciudadana y contribuir al conocimiento y práctica de los principios de la democracia. Deberán adoptar un enfoque de comunicación educativa donde otorguen mayor apertura a los espacios de comunicación política y donde proporcionen a las niñas, niños, jóvenes y adultos una educación en la recepción crítica de los mensajes.

Es prioritario conformar una red de agentes sociales donde cada uno de ellos asuma responsablemente sus funciones y trabaje articuladamente en la conformación de ciudadanos que no sólo vivan para subsistir, sino que potencien sus competencias cívicas y éticas para conformar una sociedad más justa, igualitaria, democrática y sustentable.

I.4. La visión de la UNESCO sobre la formación ciudadana

El tema de la relación entre los organismos internacionales y la educación es muy reciente, pero a pesar de ello, su influencia e impacto va en aumento debido a la determinación de políticas educativas, al financiamiento de proyectos, a la realización de investigaciones, al señalamiento de recomendaciones o informes de los diferentes países a través de estadísticas o de indicadores educativos.

Los acuerdos internacionales son convenios promovidos por instituciones, países o programas para comprometer esfuerzos en torno a un fin común y deseable. En el ámbito educativo estas iniciativas se consolidan en reuniones regionales o internacionales donde se analiza la situación educativa o social y se establecen líneas de acción y compromisos específicos. México ha reconocido su responsabilidad en estos acuerdos y los expresa en sus planes y programas de desarrollo.

Uno de los principales organismos a nivel internacional en materia educativa lo conforma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuya misión es construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, esta misión incluye el afianzamiento y la consolidación de ciertos valores éticos y sociales que a lo largo de su historia le han dado especificidad como “conciencia ética del Sistema de las Naciones Unidas”: la dignidad de toda persona, la promoción y defensa de los derechos humanos, el respeto, la tolerancia, la no discriminación y equidad, la convivencia democrática, el diálogo, la solidaridad y otros (Latapí, 2008: 130).

El principal programa de la UNESCO es Educación Para Todos (EPT), el cual se dio a conocer en 1990 en Jomtien, Tailandia; con el propósito de conjugar energías con otros organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Programa de las Naciones Unidas de Desarrollo y el Fondo de las Naciones Unidas para Población, a fin de universalizar el acceso a la educación básica con equidad. Lograr la adquisición de conocimientos útiles, desarrollar la capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. Mejorar las condiciones de aprendizaje (nutrición, cuidados médicos, apoyo físico y afectivo). Asumir la responsabilidad de las autoridades nacionales, regionales y locales de educación básica, para lo cual estableció metas y plazos suscritos por todos los países.

Posteriormente en el año de 1996 se llevó a cabo la Comisión Nacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Informe Delors), en la que se estableció que la educación debe ser integral en el sentido de cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores

humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir).

En esta comisión se señaló que la educación básica debe ser cursada en todo el mundo, incluyendo a los adultos analfabetos; que los contenidos de la educación básica necesitan fomentar el deseo de aprender a aprender y; que la educación debe ser pensada para toda la vida.

En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal) realizado en el año 2000, se llevó a cabo la evaluación y ratificación de los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (EPT), estableciendo como compromisos centrales:

- Asegurar el acceso de toda la población mundial a la educación básica para el año 2015.
- Velar por un aprendizaje adecuado a las necesidades de la vida cotidiana.
- Garantizar parámetros más elevados de aprendizaje en la lectura, aritmética y competencias para que los alumnos se desenvuelvan en el mundo que les toca vivir.

Estos compromisos centrales son acordes a lo establecido en el informe de la ONU sobre la Equidad, Desarrollo y Ciudadanía (Cepal, 2000), el cual señala destaca que los progresos en pro de la equidad deben estar estrechamente ligados a los progresos en el campo de la ciudadanía.

Finalmente, cabe destacar que en el año 2002 se realizó la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas donde se estableció alcanzar la universalidad de la enseñanza básica y eliminar en ella la desigualdad de género.

Como podemos observar son diversos los organismos internacionales que se encuentran preocupados por alcanzar metas educativas y niveles de desarrollo más equitativos a nivel internacional, razón por la cual han realizado una variedad de estudios relacionados con la

calidad educativa, a efecto de diseñar programas y estrategias viables que puedan implementarse en las diversas naciones para este fin.

Una de ellas son los estudios comparativos a nivel internacional que sirven como referencia para que cada nación sepa en dónde se encuentra y hacia dónde debe dirigir sus esfuerzos educativos.

I.4.1. México evaluado en materia de formación ciudadana

El sistema educativo mexicano se encuentra sujeto a diversos mecanismos de evaluación internacional para medir la calidad de la educación que brinda en algunos de sus niveles educativos. En primer lugar tenemos la evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo internacional que desde su creación ha enfatizado la importancia de invertir en la formación de capital humano para que los países puedan beneficiarse de la economía mundial basada en el conocimiento.

Para la OCDE la educación es el espacio que genera el capital humano necesario para el desarrollo personal, el crecimiento económico sustentable y la cohesión social. De ahí que establezca como prioridad: supervisar el desempeño social, político, económico y educativo de los países miembros a partir de evaluaciones que emplean instrumentos y metodologías para hacer mediciones válidas y confiables, a efecto de contar con una panorámica general que dé sustento a las recomendaciones pertinentes.

En segundo lugar, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*), es un estudio internacional comparativo que se realiza cíclicamente cada tres años y en el que participan 30 países miembros que integran la OCDE y 11 países asociados. En conjunto representan casi un tercio de la población mundial y el 90% del producto interno bruto mundial.

Este programa mide el grado en que los jóvenes entre 15 y 16 años de edad se encuentran preparados para enfrentarse a los retos de la vida adulta. Evalúa las competencias de los estudiantes en áreas como: lectura, matemáticas y ciencias experimentales.

Hoy en día es común encontrar resultados comparativos con otros países a través de la participación de México en proyectos internacionales. Estas evaluaciones gozan de un gran prestigio técnico y científico y se han convertido en un referente importante para elevar la calidad educativa de los países participantes, pues los resultados arrojados, nos invitan a reflexionar respecto a la educación que se proporciona en nuestro sistema educativo, para la toma de decisiones sobre los cambios necesarios en la política educativa, la gestión escolar o la práctica pedagógica del maestro.

A pesar de que estos dos organismos no han realizado evaluaciones específicas sobre el papel de la Educación Cívica en la formación de los estudiantes, sus resultados muestran correlación con los obtenidos en otros estudios internacionales, tales como el Proyecto de Fortalecimiento de la Democracia a través de la Educación Cívica, diseñado y coordinado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la Secretaría General de la Organización de Estados Americanos (OEA).

Dicho estudio se centra en el conocimiento y las destrezas cívicas, las actitudes cívicas y el compromiso cívico de los estudiantes entre 14 y 17 años. A través de él se pretende tener un mayor conocimiento de la relación entre la educación cívica, la participación ciudadana y la democracia (Torney-Purta y Amadeo, 2004:1).

Los temas incluidos en los reactivos tienen que ver con: las elecciones, los derechos y las obligaciones de los individuos, la identidad nacional, las relaciones con otros países, los partidos políticos, la sociedad civil, el papel de los medios de comunicación, los problemas locales y los vínculos entre la economía y la política.

En el estudio se destaca que los resultados obtenidos servirán como referente para diseñar la política educativa en este campo y planear metas a corto, mediano y largo plazo que permitan asegurar que los individuos participen de manera activa, en la esfera pública, en condición de ciudadanos informados y competentes.

Por su parte, en México, Tirado y Niebla llevaron a cabo entre 2002 y 2003, un estudio comparativo internacional, consistente en una réplica ajustada del proyecto anterior, *Civic Education Study*¹⁰ realizado por la *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. En la investigación mexicana participaron 987 estudiantes de tercero de secundaria, de 14 años de edad, a quienes se aplicó un cuestionario réplica de la segunda fase del IEA, integrado por 15 reactivos de conocimientos y habilidades, y 71 de actitudes y opiniones. Complementándose con cinco reactivos de civismo del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1) y con 16 reactivos elaborados por los autores de la investigación (5 de conocimientos y 11 de actitudes).

De acuerdo con los datos arrojados se concluye que la edad y el grado de escolaridad son factores relevantes asociados con el rendimiento de la prueba. Asimismo se muestra que la población mexicana obtuvo un desempeño de 8.7% por debajo de la media

¹⁰ En 1971 la IEA emprendió su primer estudio internacional sobre la educación cívica. Concluyendo que en ninguno de los 10 países participantes se alcanzaban niveles exitosos en la interiorización de valores cívicos. Se apreció que los estudiantes que tienen una vida escolar activa con toma de decisiones, obtienen mejores puntajes tanto en conocimientos como en actitudes antiautoritarias, en contraste con aquéllos que se forman con procedimientos tradicionales. Ante la serie de cambios profundos experimentados en las últimas décadas, la IEA llevó a cabo un segundo estudio en 1994 con la participación de 24 países. En la primera de dos fases, se realizaron entrevistas a estudiantes, profesores, directivos y autoridades escolares, comisiones gubernamentales, líderes políticos y de opinión respecto a 18 tópicos guía: procesos electorales, derechos individuales, identidad nacional, participación política, etc. Obteniéndose como resultado que la formación cívica despierta una gran preocupación en los países participantes, pero no se le otorga la importancia debida. En la segunda fase se aplicó un cuestionario de conocimientos, habilidades, opiniones y actitudes sobre contenidos cívicos a unos 90 000 estudiantes en 28 naciones (la mayoría países europeos, tres americanos: Chile, Colombia y Estados Unidos y un asiático). La prueba quedó integrada por 38 ítems de conocimientos y habilidades y 136 de actitudes y opiniones. Los resultados arrojaron que países como Polonia y Finlandia obtuvieron los puntajes más altos (111 y 109) en conocimientos cívicos, en tanto que Chile y Colombia obtuvieron los puntajes más bajos, 88 y 86 respectivamente (Tirado y Niebla 2006: 998).

Más de 50 000 estudiantes de los grados más avanzados de las escuelas secundarias se encuestaron en el 2000, a fin de examinar la influencia de tres o cuatro años adicionales de estudio en los estudiantes próximos a convertirse en adultos. Se incluyeron ítems sobre conocimientos de economía y eficacia política (Torney-Purta y Amadeo, 2004: 8).

internacional. Que a los estudiantes se les dificulta diferenciar hechos de opiniones, reconocer la definición o propiedades de una ley, así como comprender el sentido político en una democracia. En algunos reactivos se observó que los alumnos orientaron sus respuestas con base en el contexto político del país, sin considerar desde otra perspectiva la pregunta.

Respecto a los reactivos que no forman parte del IEA, sino de la batería elaborada por los investigadores, cabe destacar que los encuestados confunden los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), no identifican los principios que constituyen la legitimidad de un acto (razonable, justo y equitativo), no reconocen la división de poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) y no diferencian el por qué de su división.

En términos generales, podemos señalar que si bien los estudiantes reconocen a los actores políticos, hay aún grandes lagunas conceptuales en relación a cómo se constituyen y cuáles son las funciones de los poderes públicos.

Considerando los cinco reactivos de conocimientos cívicos del EXANI-1, los resultados fueron análogos a los obtenidos en los ítems de todas las áreas del conocimiento.

Finalmente, cabe mencionar que en la investigación se analizaron 14 variables de población para observar su relación con el rendimiento escolar, obteniéndose que los alumnos con puntajes más altos pertenecían a familias integradas por 4 miembros; mostraban mayores expectativas de estudio; sus padres tenían mayor escolaridad, aunque no necesariamente mayores ingresos; contaban con más libros en casa; y contrario a lo que se pudiera pensar, veían la televisión durante un mayor número de horas.

De lo que se desprende que existen factores del entorno cultural del contexto cotidiano del alumno que influyen en su desempeño; que la familia, la comunidad y los medios de comunicación son agentes educativos que deben brindar más y mejores oportunidades de

participación, interacción social, diálogo y construcción de acuerdos. Aunado a ello, la escuela y el Estado deben realizar una serie de acciones coordinadas y encaminadas a fortalecer la formación ciudadana a través de contenidos y prácticas curriculares pertinentes y relevantes, acordes a las características, intereses, necesidades y contextos particulares de los estudiantes.

Señalan (Torney-Purta y Amadeo, 2004: 22) que en nuestras sociedades se observa entre la juventud actitudes apáticas y desinteresadas en torno a los procesos políticos y electorales. De ahí que se necesite de un cambio cultural y de políticas educativas más amplias, profundas y apropiadas para aprovechar el rico potencial de los jóvenes de las Américas.

Por tal motivo es necesario que las escuelas den un giro al estudio tradicional de la educación cívica sin dejar de considerar su papel vital dentro del proceso de formación de la ciudadanía. De acuerdo con Tirado y Niebla (2006:1016) se necesita trabajar en el salón de clases la comprensión, la reflexión, el juicio crítico; distinguiendo criterios que permitan diferenciar un hecho de una opinión; comprendiendo que la historia política es resultado de un proceso de gestación social de la gobernabilidad.

La escuela es un espacio con amplias oportunidades para estimular la formación ciudadana, por ello hay que incluir en los planes y programas de estudio contenidos significativos, actuales y útiles que permitan a los maestros y alumnos realizar discusiones, debates, encuestas y participar activamente en acciones que repercutan no sólo en el mejoramiento de la calidad de vida de cada persona sino también en el de la comunidad en la que se desenvuelve.

I.5. Marco jurídico y normativo nacional que sustenta la formación ciudadana

En México existe una amplia legislación que recoge la idea de los valores de la democracia y de la formación ciudadana como algo esencial e imprescindible para lograr una educación integral plena y armónica. Por tal motivo, es indispensable que los agentes educativos, como la familia, la escuela, la comunidad, el Estado y los medios de comunicación, conozcan el marco jurídico y normativo de la educación para crear corresponsabilidades y desplegar acciones que fortalezcan la formación ciudadana.

Cabe señalar que, si bien, la formación ciudadana ha estado presente en las leyes de educación y en la normativa de la educación para las niñas, niños, jóvenes y adultos desde hace muchos años, su implementación ha estado casi ausente de los currículos y contenidos de las materias y se le ha reducido a una educación cívica tradicional que lejos de formar ciudadanos libres, críticos, activos, responsables y participativos refuerza una ciudadanía pasiva.

A continuación revisaremos varios documentos del marco jurídico nacional que sustentan la formación ciudadana.

I.5.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

De este documento es destacable el artículo 3° que establece el derecho de todo individuo a recibir educación gratuita por parte del Estado. Se menciona el carácter obligatorio de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Y se destaca que la educación será laica, científica, democrática, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana. Asimismo desarrollará de forma armónica todas las facultades del ser humano y fomentará

el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Como puede apreciarse se subraya la importancia de la educación integral de la persona humana, enfatizando su identidad nacional, su solidaridad internacional y el respeto por los valores de la democracia (solidaridad, justicia, igualdad).

I.5.2. Ley General de Educación

Define en su artículo 2° a la educación como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para adquirir conocimientos y para formar mujeres y hombres con sentido de solidaridad social.

En los artículos 4°, 5° y 6° de esta ley se destaca el carácter obligatorio, laico y gratuito de la educación básica.

En su artículo 7° se establecen los fines de la educación, entre los que encontramos:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo;
- Desarrollar facultades para adquirir conocimientos y la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía;
- Promover el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación;
- Infundir el conocimiento y práctica de la democracia como forma de gobierno;
- Propiciar en conocimiento y respeto de los derechos humanos, así como de los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes;
- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;
- Impulsar la creación artística y difundir los bienes y valores de la cultura universal;
- Estimular la educación física y la práctica del deporte;

- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental y el desarrollo sustentable.

Para alcanzar los fines anteriores es necesario que en el proceso educativo se asegure la participación activa del educando, se estimule su iniciativa y su sentido de responsabilidad social.

Por su parte el artículo 69 señala que es responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular ésta, activa y constantemente con la comunidad.

En esta Ley se concibe a la educación como un proceso que se da a lo largo de la vida del educando y que además de contribuir a su desarrollo armónico le permite participar en la transformación de su sociedad.

En sus fines hace referencia a las diversas temáticas que se abordan en la formación ciudadana y que se pueden trabajar de manera transversal: derechos humanos, identidad cultural y política, medio ambiente, democracia, etc.

Asimismo señala la importancia de la estrecha articulación entre las acciones de la escuela y su trascendencia hacia la comunidad. Finalmente, hace énfasis en el papel activo, crítico y reflexivo que el alumno deberá desempeñar dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza y que es fundamental para formar ciudadanos participativos y comprometidos con su entorno social.

I.5.3. Proyecto de Gran Visión México 2030

Este proyecto es una descripción ideal de la imagen del país que se desea alcanzar para el año 2030. Si bien esta visión es compleja y difícil de alcanzar en tan poco tiempo dadas las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales del país, constituye un referente importante para encaminar diversas acciones, no sólo educativas, a través de

distintos frentes. Una de esas acciones es el fortalecer las asignaturas inherentes a la formación cívica y ética, para que incluyan en su contenido la importancia de valores fundamentales para el ser humano como la justicia, la democracia, la igualdad y el respeto a la ley, entre otros.

Señala el ejecutivo que el proyecto Visión 2030 es una guía para lograr el desarrollo integral de la nación. De ahí que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y los programas sectoriales del sexenio lo señalen como referente primordial para el establecimiento de sus objetivos, estrategias y líneas de acción.

Este Proyecto se conforma por cinco ejes rectores:

- 1.- Estado de Derecho y Seguridad Pública
- 2.- Economía competitiva y generadora de empleos.
- 3.- Igualdad de oportunidades.
- 4.- Sustentabilidad ambiental.
- 5.- Democracia efectiva y política exterior responsable.

El sistema nacional de educación tiene injerencia en los cinco ejes rectores, sin embargo haremos referencia al primero de ellos “Estado de Derecho y Seguridad Pública” por ser en el que se fundamenta de forma explícita la formación ciudadana.

Una de las tareas fundamentales del sistema educativo nacional es el inculcar en las nuevas generaciones el aprecio por el Estado de Derecho, siendo éste un instrumento privilegiado para alcanzar una convivencia pacífica y respetuosa entre los integrantes de la sociedad.

En el diagnóstico y análisis de este eje participaron 35 expertos en la materia, quienes definieron seis temas centrales de trabajo: derechos humanos; fortalecimiento del Estado y reformas institucionales; sistema de justicia; seguridad pública; cultura de la legalidad democrática y educación jurídica; transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas.

A partir del diagnóstico realizado se estableció la evidente insatisfacción de la población mexicana ante el incumplimiento de los postulados del Estado de Derecho:

la desigualdad, que se refleja en la profunda e injusta distribución de la riqueza; la discriminación y falta real de oportunidades; la impunidad de muchos delincuentes, sobre todo los que operan en forma organizada, la inseguridad pública y la deficiente procuración e impartición de justicia; un aparato fiscal ineficaz y un grupo reducido de contribuyentes que aporta para el desarrollo de la obra y servicio público; la inconclusa promoción, protección y cultura de los derechos humanos; y la ausencia de una cultura jurídica y cívica (Visión 2030, 2006:39).

Una vez identificados los factores que inhiben el desarrollo de las características de los temas centrales y temas frontera, y que obstaculizan las acciones encaminadas a alcanzar la visión al año 2030, se establecieron las acciones a realizar para dar alternativas de solución reales, viables y medibles a corto, mediano y largo plazo.

A continuación revisaremos la visión del Proyecto, respecto al Eje 1: Estado de Derecho y Seguridad Pública, en donde encontramos estrecha relación con la formación ciudadana y sus dimensiones de estatus legal, sentimiento de pertenencia y práctica o ejercicio de la ciudadanía. Señalaremos los temas centrales, inhibidores y acciones que lo integran.

Visión:

La sociedad mexicana en el año 2030, es conducida de manera estable por las normas democráticamente establecidas. Esto se ha logrado a través del fomento en la población de una *cultura política democrática de la legalidad*...La legitimación que ha alcanzado el Estado es resultado de la promoción que éste ha hecho de un conjunto de condiciones que propician el *desarrollo integral del ser humano* que vive en sociedad, *el respeto absoluto a su dignidad, la protección a los grupos humanos fundamentales y la convivencia pacífica*...El Estado de Derecho no sólo se ha significado por el apego razonable a la legalidad de la mayoría de los habitantes, sino también porque ha realizado una promoción positiva al servicio de los *valores fundamentales de la persona humana y del bien común*. Se ha logrado tener una amplia *participación de la ciudadanía* organizada mediante la promoción de los valores cívicos y la confianza en las autoridades (Visión 2030, 2006: 6-7).

Tema central: Derechos humanos

- La actuación del estado con apego a la legalidad que promueve y protege los derechos humanos de las personas.
- Respeto por los derechos humanos
 - ✓ Igualdad social
 - ✓ Ciudadanía plena

Tema central: Cultura de la legalidad democrática y educación jurídica.

- ✓ Educación de la ley en todos los estratos sociales.
- ✓ Ciudadanos con un amplio conocimiento de sus derechos y obligaciones.

Inhibidores:

- Una sociedad débil y fragmentada.
- La cultura de descrédito de los derechos humanos como algo contrario al orden.
- Desigualdad social, económica y educativa.
- Condiciones económicas de la sociedad y del Estado.
- Estructura del sistema educativo nacional deficiente, y sistema educativo no enfocado hacia la cultura del Estado de derecho ni a la educación cívica.
- La falta de cultura de la legalidad.
- Bajo nivel educativo de la población.
- Falta de compromiso cívico y ético de la clase política y de los funcionarios públicos.
- Falta de cultura jurídica.
- Falta cultura de la responsabilidad.

Acciones:

- Establecer y desarrollar políticas públicas para lograr mínimos de bienestar de salud, educación y vida social.

- Reglamentar detalladamente en leyes secundarias los derechos establecidos por la Constitución.
- Fomentar una nueva cultura de la participación ciudadana.
- Generar espacios de participación ciudadana en medios de comunicación.
- Establecer en los programas educativos de primaria, secundaria, preparatoria, materias educativas sobre el Estado de Derecho y Cívico.
- Cambiar el enfoque educativo para priorizar la cultura de la legalidad.
- Utilizar estrategias modernas para dar a conocer el contenido de las normas jurídicas.

En este Proyecto la formación ciudadana queda plena y ampliamente justificada ya que se habla del desarrollo de una nueva cultura no sólo de la participación ciudadana, sino de la legalidad, la justicia y la responsabilidad. Asimismo se destaca la importancia de las acciones a realizar por los distintos agentes socializadores como la escuela, la comunidad, el Estado y los medios de comunicación.

I.5.4. El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Es un documento que contiene las directrices sobre las que el gobierno y la sociedad deberán trabajar en el sexenio 2007-2012 para construir un México moderno. Constituye además, la fase inicial del proyecto (Visión México 2030) para poner al país en la ruta del *Desarrollo Humano Sustentable*, premisa básica para el desarrollo integral del país.

Este Plan Nacional sirve de base para los programas sectoriales, especiales, institucionales y regionales que derivan de él.

Al igual que el Proyecto Visión 2030, se conforma por los mismos ejes rectores:

- 1.- Estado de Derecho y Seguridad
- 2.- Economía competitiva y generadora de empleos.
- 3.- Igualdad de oportunidades.

4.- Sustentabilidad ambiental.

5.- Democracia efectiva y política exterior responsable.

Cada eje establece sus objetivos y estrategias, sin embargo, hay estrategias comunes entre algunos ejes, debido al carácter integral del Plan.

A continuación se mencionan los ejes, objetivos y estrategias del Plan que tienen estrecha relación con la formación ciudadana.

EJE 3.- Igualdad de Oportunidades

3.3 Transformación Educativa

Objetivo 9 “Eleva la calidad educativa”

Se establece que la calidad educativa abarca los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.

Una educación de calidad significa atender e impulsar las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, *fomentar los valores que aseguren una convivencia social, solidaria* y se prepare para la competitividad y exigencias del mundo de trabajo. Esto se trabaja de manera transversal en los tres niveles de educación (preescolar, primaria y secundaria). Todo ello inmerso en un contexto internacional.

Entre las principales estrategias se encuentran:

- Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos y de desempeño de los maestros. (Se aplicó el examen ENLACE 2008-2009 y una de las asignaturas evaluadas fue Formación Cívica y Ética).
- Reforzar la capacitación docente. (La capacitación que se brinda a los docentes continúa siendo limitada y de poca calidad).
- Actualizar los programas de estudio, sus conocimientos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y

fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. (Se diseñó el Programa de Formación Cívica y Ética y se puso en marcha en el ciclo escolar 2008-2009. En ese mismo ciclo se inició el piloteo de la Reforma Integral a la Educación Básica en 5000 escuelas primarias públicas del país).

Objetivo 10 “Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas”.

Invertir más en educación para elevar la calidad educativa, llevando los servicios donde más se necesiten y apoyando a los alumnos más rezagados.

Las estrategias para lograrlo son:

- Ampliar las becas educativas para estudiantes de menores recursos.
- Promover una mayor integración dentro y entre los distintos niveles educativos. (La Reforma Integral de la Educación Básica se extenderá a todas las escuelas a partir del ciclo escolar 2011-2012, en ella se establece la articulación curricular entre preescolar, primaria y secundaria).

Objetivo 12 “Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”.

La educación, para ser completa, debe abordar junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte.

Sus estrategias son:

- Colocar a la comunidad escolar en el centro de los esfuerzos educativos, brindando una formación integral, con dimensión humanista.
- Renovar la currícula de Formación Cívica y Ética desde la educación básica y diseñar libros de texto sobre estos temas.
- Estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas.

- Impulsar la consolidación de espacios seguros en las escuelas y sus entornos comunitarios para que los estudiantes no sufran de violencia.

EJE 3.- Igualdad de Oportunidades

3.7 Familia, niños y jóvenes

Objetivo 20 “Promover el desarrollo sano e integral de la niñez mexicana garantizando el pleno respeto a sus derechos, la atención a sus necesidades de salud, alimentación, educación y vivienda, y promoviendo el desarrollo pleno de sus capacidades”.

Su estrategia es:

- Promover la instalación de los Comités de Seguimiento y Vigilancia de la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño en aquellas entidades donde no se encuentran operando.

EJE 4: Sustentabilidad Ambiental

4.9 Educación y cultura ambiental

Objetivo 14 “Desarrollar en la sociedad mexicana una sólida cultura ambiental orientada a valorar y actuar con amplio sentido de respeto a los recursos naturales”.

La estrategia primordial es:

Mejorar los mecanismos que el sistema educativo utiliza para dar a conocer y valorar la riqueza ambiental de nuestro país.

I.5.5 Programa Sectorial de Educación 2007-2012

Este programa fue elaborado tomando como punto de partida el Proyecto Visión México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo. En él se expresan los objetivos, estrategias y líneas de acción para el sector educativo nacional durante el sexenio 2007-2012.

En su estructura se refleja la premisa central del gobierno, consistente en la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable.

Se destaca que para responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización se va a impulsar una reforma educativa, la cual considere una educación de calidad con equidad y que tenga como soporte la utilización de tecnologías de la información y la comunicación.

Con base en lo anterior el Programa establece seis objetivos sectoriales, dos de los cuales tienen relación estrecha con la formación ciudadana.

Objetivo 1 “Elevar la calidad de la educación para que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”.

- Realizar una reforma integral de la educación básica centrada en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de los docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.

Objetivo 4 “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos a través del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”.

- Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la rendición de cuentas, entre los principales.
- ✓ Fortalecer programas dirigidos a la formación integral de la persona.
- ✓ Contribuir a construir una cultura de convivencia y participación, igualitaria y apegada a las leyes, intercultural, respetuosa y sin recurso a la violencia, a partir de la experiencia escolar.

- ✓ Intensificar talleres para profesores en educación en valores, derechos humanos, formación ciudadana, educación intercultural y educación para el desarrollo sustentable.
- ✓ Diseñar libros de texto y materiales interactivos sobre valores civiles y éticos.

La asignatura de Formación Cívica y Ética si bien ha estado presente desde hace un siglo en el ámbito educativo de nuestro país y sustentada desde entonces en la legislación vigente, ha sufrido algunas variaciones en cuando a sus propósitos y contenidos, y en la mayor parte de los casos ha sido considerada como una asignatura secundaria o de poco valor curricular. Sin embargo, fue hasta el año 2008 cuando se resaltó su importancia en la formación integral de la persona humana al ponerse en marcha el nuevo Programa Integral de Formación Cívica y Ética, el cual a pesar de no tener la connotación directa del término “formación ciudadana”, se encuentra implícito en las competencias cívicas establecidas en dicho programa.

A pesar de que en la actualidad existe una amplia legislación a nivel nacional e internacional que reconoce la importancia de la formación ciudadana, aún hacen falta realizar más acciones coordinadas desde los gobiernos federal, estatal y municipal, desde los diversos sectores de la sociedad, desde las instituciones públicas y privadas, desde los medios de comunicación, las organizaciones sociales, la comunidad, la escuela y la familia para posicionarla en el lugar que le corresponde.

Es urgente que todos los agentes educativos tomemos conciencia del papel que debemos desempeñar en esta tarea compartida de formar ciudadanos en múltiples esferas de competencia en su vida personal, social y profesional. Sólo así estaremos contribuyendo a formar ciudadanos en concordancia con las múltiples exigencias de un mundo complejo, capaces de aprovechar los avances de las ciencias, las humanidades y las tecnologías al servicio de la ciudadanía, y con pleno respeto al medio natural, cultural y social.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN PRIMARIA, UN PILAR PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

“La instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social”

Valentín Gómez Farías

El nuevo milenio está asociado con un profundo proceso de transformación social, donde las nuevas generaciones se enfrentan al reto de integrarse al conocimiento de las disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas no sólo para tener acceso a distintas y mejores oportunidades, sino para participar y contribuir al desarrollo de la sociedad donde prospere una ética individual y colectiva cada vez más elevada.

Paralelo a esta evolución hacia las sociedades del conocimiento, en las ciencias sociales se han desarrollado enfoques más integrales del concepto de desarrollo humano que involucran aspectos del crecimiento y la educación de niñas, niños y jóvenes para favorecer el desenvolvimiento de sus capacidades y potencialidades que les permitan realizar una mejor convivencia dentro de las sociedades democráticas.

En este sentido, la educación debe ser integral para cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser) y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir).

Dentro de este proceso formativo la educación primaria constituye un pilar fundamental en la preparación de los futuros ciudadanos, no sólo por ser éste el nivel de mayor cobertura

educativa en el país¹¹ y con el mayor porcentaje de eficiencia terminal, sino porque además abarca un rango de edad promisorio dentro del cual se pueden desarrollar una diversidad de competencias para la vida que les servirán como base para alcanzar otras de mayor complejidad que aplicarán en la solución de problemáticas cotidianas.

En el presente capítulo destacaremos el papel primordial que la escuela primaria desempeña en la transformación de la sociedad a través de la formación ciudadana de los educandos. Revisaremos el origen y la historia de la Educación Primaria en México hasta nuestros días, a fin de conocer su evolución, aciertos y desaciertos, los cuales han servido de fundamento para el establecimiento de las políticas educativas del país, entre las cuales destaca la formación integral del educando.

Comentaremos las características y propósitos de la educación primaria, tomando como base la nueva Reforma Integral de la Educación Básica 2009, en la que se vislumbra un interés particular por la formación ciudadana.

Posteriormente analizaremos las características de las niñas y niños de educación primaria enfatizando su desarrollo físico y motor; socioafectivo, cognitivo y moral; aspectos que conforman una unidad dentro del educando y que son contemplados en la determinación del perfil de egreso de la educación básica.

Finalmente, señalaremos el papel que le corresponde desempeñar al profesor de educación primaria, estableciendo sus competencias docentes, así como los retos y compromisos que deberá afrontar dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza en el nuevo milenio.

¹¹ Alumnos inscritos en primaria en el ciclo escolar 2007-2008: 15 162 080 Bajas: 636 673 Existencia: 14 525 407 Alumnos aprobados: 13 926 574 Eficiencia Terminal: 95.87% (INEGI, 2009).

II.1. La educación primaria como institución de transformación social

Hoy en día nuestro país atraviesa por graves problemas, algunos de ellos provocados por factores externos, pero otros, producto de la actuación ineficiente y falta de acciones coordinadas entre los poderes de la federación y los demás sectores que integran la sociedad. De ahí la imperiosa necesidad de acentuar la ejecución de diversas acciones encaminadas a lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Ante esta problemática la tarea parece titánica, pero podemos contribuir a alcanzarla de manera paulatina y sistemática si cada uno de los ciudadanos realizamos acciones personales concretas, y trabajamos coordinadamente con otros grupos y sectores de la sociedad.

En este sentido, la educación, considerada como instrumento principal del desarrollo de la humanidad es un excelente medio que además de promover el bienestar de las personas, puede intervenir para impulsar el cambio que los mexicanos deseamos hacia una sociedad democrática, justa, igualitaria y plural.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que estos cambios se gestan inicialmente en la familia, puesto que ella se desempeña como la principal educadora. En su seno se vivencian los valores humanos y se sientan las bases que servirán para formar ciudadanos participativos y comprometidos con su entorno económico, político, social, cultural y ecológico.

Familia y escuela forman una dualidad con objetivos comunes y responsabilidades compartidas, el principal: formar seres humanos íntegros, capaces de transformar su realidad para vivir con plenitud y alcanzar el bien común.

Pero en nuestras familias y escuelas aún hace falta desarrollar esa conciencia ciudadana que permita clarificar y delimitar las acciones que deberán seguirse para contribuir a la reconstrucción de nuestra sociedad.

No fue sino hasta principios de este milenio que dentro de la Educación Primaria se empezaron a vislumbrar acciones concretas en este sentido, a través de la introducción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética en el año 2008 y de la Reforma Integral de la Educación Básica en el año 2009, lo cual permitió la articulación de los planes y programas de estudio de los niveles de preescolar, primaria y secundaria; introduciendo así nuevos enfoques, metodologías, contenidos y libros de texto, además de tecnologías de vanguardia en la información y la comunicación, a fin de contribuir al desarrollo de competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.

Sin embargo, lo anterior será insuficiente si de manera paralela no impulsamos un cambio actitudinal que se extienda a lo largo y ancho de la estructura social y educativa, hasta llegar a los educandos, docentes y padres de familia, donde se construya un espacio propicio para el desarrollo de competencias para la vida, en general y; de competencias cívico-éticas, en particular desde los primeros años de vida. Es así como avanzaremos hacia la formación de mejores ciudadanos, preocupados por su persona, el bien común y el desarrollo sustentable de la nación.

Asimismo, la educación deberá contribuir a que los educandos adquieran conciencia del legado cultural que reciben de las anteriores generaciones, el cual será instrumento para normar su acción presente y preparar la sociedad del mañana, asumiéndose como protagonistas y constructores de la sociedad en que desean vivir y que a su vez heredarán a las siguientes generaciones.

II.1.1. Origen y evolución de la Educación Primaria en México

La educación en México ha sido escenario de constantes desajustes provocados por la inestabilidad económica, política y social vivida en diferentes momentos de nuestra historia; razón por la cual ha tenido épocas de bonanza, pero también tiempos desoladores.

En nuestro país el interés por la educación se remonta a las civilizaciones indígenas, entre ellas la mexicana o azteca donde se formaba en el *telpochcalli* (a los *macehuales* o plebeyos) y en el *calmécac* (a los *pipiltin* o nobles) para que cumplieran con las tareas que requería la sociedad.

Con la conquista española el clero tomó en sus manos la labor educativa, imponiendo una educación con carácter religioso dirigida a los indígenas y a los mestizos. Durante tres largos siglos la educación se orientó hacia la formación de un “hombre piadoso, de sentimientos monárquicos, respetuoso de las tradiciones y las autoridades establecidas” (Solana, 1981: V).

En la Constitución de Cádiz de 1812 se dispuso la creación de una Dirección General de Estudios encargada de inspeccionar la enseñanza pública. Sin embargo, muchos de sus ordenamientos no se cumplieron y otros se aplicaron de forma parcial.

Durante el periodo de la Independencia varios personajes reconocieron la importancia de educar al pueblo para contar con una base ciudadana que sustentara a la nueva nación. Así, destacaron la necesidad de promover el desarrollo de una personalidad individual, enérgica, racionalista que luchase por los ideales de libertad, igualdad y progreso.

En la Constitución de Apatzingán formulada por José María Morelos y Pavón en 1814, se consideraba a la educación, a la que llamaban instrucción, como un servicio necesario para todos los ciudadanos y como un vehículo de integración capaz de edificar una nueva

y auténtica nacionalidad. En dicho documento se expresaba que la prestación de este servicio debía encargarse a la sociedad por entero.

Lamentablemente este profundo y claro pensamiento educativo jamás entró en vigor, debido a que al poco tiempo de su expedición Morelos fue apresado y fusilado.

Una vez consumada la Independencia los liberales reconocen la dignidad de todos y cada uno de los seres humanos y sostienen, entre 1821 y 1826, que para lograr la igualdad en derechos de cada ciudadano, se exige que la instrucción deba ser común para todos con el fin de que participen de las mismas ventajas (Ramírez, 2005: 14).

Durante la presidencia de Antonio López de Santa Anna, Valentín Gómez Farías fungía como vicepresidente, y José María Luis Mora como consejero de este último. Mora afirmaba: “Nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud. Ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales” (Bolaños, 1981:19).

También destacaba que la educación debía ser organizada y controlada por el Estado, porque sólo así podría imponérsele la filosofía propia del Estado mexicano y protegerla de los grupos que trataban de controlarla para beneficio propio.

En 1833 distinguidos liberales de la época elaboraron decretos y disposiciones conocidos con el nombre de la Reforma Liberal, en ellos se legisló ampliamente y se establecieron claros rumbos en la educación.

La filosofía positivista¹² era el nuevo concepto cultural que guiaba la educación en México, pues veía en el desarrollo científico y naturalista el camino correcto de la educación y del progreso.

¹² El positivismo comprende una teoría de la ciencia y una reforma de la sociedad, es decir, la ciencia y sus aplicaciones constituyen en la realidad, el medio para organizar la vida social. El positivismo es eminentemente naturalista es su base, plantea que las demás ciencias deben usar los métodos experimentales. En el positivismo clásico se destacan como objetivos principales: el amor como principio, el orden como base y el progreso como fin (Moreno, 1981:43).

De la Reforma Liberal conviene destacar algunos aspectos:

1. Se determinó el control del Estado sobre la Educación, para lo cual se ordenó la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios federales. Así el Estado pudo contar con los medios necesarios para organizar o coordinar las tareas educativas.
2. Se instituyó que la enseñanza sería libre, pero que debía respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional.
3. Se sustrajo la enseñanza de las manos del clero, como recurso para encontrar una sólida formación ciudadana y para fundamentar la educación de los mexicanos en los conocimientos científicos más avanzados.
4. Se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres y para niños y adultos.
5. Se promulgó la fundación de escuelas normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños. (Bolaños, 1981: 20).

Desde esa época ya se vislumbraba la importancia de estructurar una sólida formación ciudadana en niños, jóvenes, mujeres y adultos para construir un país más democrático y libre, así como la necesidad de formar a docentes capacitados y comprometidos con la sociedad. Desafortunadamente al decretarse el Plan Cuernavaca en 1834 se dio fin a la Reforma. Aún así, sus lineamientos se retomaron años más tarde, para establecer las condiciones que han caracterizado a la educación pública.

De haberse dado seguimiento en tiempo y forma a las iniciativas liberales promulgadas en diferentes etapas de nuestra historia, gozaríamos de un panorama educativo más sólido y prometedor.

En 1842, un decreto anticipó la gratuidad, la libertad de enseñanza y la obligación de asistir a la escuela a niños de siete a quince años de edad.

Manuel Baranda participó en 1843 en la elaboración del documento “*Bases orgánicas*” en el que se creaba la Dirección General de Instrucción Primaria, se ordenaba la nacionalización de los colegios particulares que recibían subsidio del gobierno y se

disponían medidas respecto a la organización de las escuelas y los métodos de enseñanza.

No obstante la presencia de los constantes conflictos internos entre conservadores y liberales, así como la intervención norteamericana gestada en esa época en nuestro país generaron escasos avances en materia educativa.

La Constitución de 1857 establecía en su artículo tercero que la enseñanza sería libre, como libre era el pensar, publicar, poseer y viajar. Se admitía la enseñanza privada y el derecho de los padres de familia sobre la educación de sus hijos.

En 1861 el presidente Benito Juárez propuso la unificación del plan de estudios de instrucción elemental, así como la creación de un mayor número de escuelas primarias, acciones que no lograron consolidarse debido a que en 1863 los conservadores impusieron un gobierno extranjero con Maximiliano de Habsburgo a la cabeza.

Por su parte, Maximiliano reglamentó la educación en 1865 a través de la Ley de Instrucción Pública, en donde era visible la inspiración liberal y la imitación de modelos educativos franceses, lo cual no respondía a las expectativas y aspiraciones de los conservadores. Razón por la cual la vigencia de dicha ley fue limitada y sólo se instituyó en las poblaciones controladas por el ejército extranjero.

Fue a partir de la restauración de la República dirigida por Juárez, a su regreso al poder en 1867, que surgió un gran interés por reorganizar la educación nacional, por definir los instrumentos jurídicos dentro de la cual debía desenvolverse y por emplearla para transmitir la filosofía del nuevo estado mexicano. En ese año se decretó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, inspirada por Gabino Barreda¹³ en la que se implantó el

¹³ Químico y médico mexicano, seguidor de la filosofía positivista de Augusto Comte. Dejó inconclusos sus estudios de abogado por su rechazo a los conocimientos no sujetos a comprobación. Participó en importantes acciones dedicadas a reorientar la tarea educativa durante el gobierno de Juárez. Redactó el

laicismo, se reiteró la obligatoriedad de la enseñanza y se añadió la gratuidad para los pobres.

En 1869 Juárez expidió otra Ley de Instrucción Pública en donde la instrucción elemental adquirió el carácter de obligatoria, gratuita y laica, que se conserva hasta nuestros días.

Se establecieron disposiciones respecto a los planes de estudio de cada nivel educativo, a la formulación de calendarios escolares, la realización de inscripciones y los procedimientos para llevar a cabo los exámenes escolares. Se divulgaron esfuerzos en materia educativa como el problema del método didáctico, la enseñanza objetiva y la educación integral.

La reforma educativa de Barreda cobijada bajo la bandera de la ciencia, pero instrumentada conforme al positivismo. Señaló que el individuo podía pensar libremente, pero debía obrar conforme al interés de la sociedad.

A Juárez se le debe el haber establecido un marco jurídico dentro del cual debía desenvolverse la educación pública, así como los principios de la educación democrática.

Durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, José Díaz Covarrubias fue nombrado secretario del ramo quien organizó la instrucción con base en la enseñanza objetiva y la educación integral. Demandó hacer realidad la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria, fijando sanciones a los padres que no cumplieran con lo establecido en los ordenamientos.

En 1875 Díaz Covarrubias expuso un interesante estudio sobre la instrucción pública en México, dicho documento constituyó un certero análisis de la educación de esa época y

plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria fundada en 1868 y estuvo al frente de su dirección hasta 1878.

aportó una serie de sugerencias para mejorar la educación del país y extenderla por todo el territorio¹⁴.

La obra legislativa forjada por los liberales tenía como objetivos: garantizar el respeto a los derechos ciudadanos y proclamar la libertad de enseñanza como la primera conquista en el difícil camino de la educación popular.

Durante el Porfiriato el país logró progresos considerables a costa de un desarrollo económico, desigual e inequitativo. Los campesinos, los obreros de las fábricas y las minas estaban sujetos a sueldos miserables. La educación se centró principalmente en los grandes centros urbanos y se dirigió a las clases dirigentes.

A pesar de que en esa época surgió una brillante generación de educadores mexicanos quienes establecieron las bases de la educación moderna y científica, ésta no se tradujo en prácticas educativas contundentes hacia los sectores rural e indígena que integraban la población más vulnerable. Hubo intelectuales que trataron de imponer los principios básicos del liberalismo¹⁵, aunque la mayoría de los funcionarios apoyaban las ideas positivistas de Gabino Barreda.

La confrontación de estas dos posiciones afectó el campo educativo, ya que su dominio fue alternativo, produciéndose algunas situaciones de conciliación. Ambas posturas "...aceptaron la introducción y el desarrollo de nuevas y avanzadas técnicas metodológicas, necesarias para la reforma educativa que la sociedad mexicana requería" (Moreno, 1981: 43).

¹⁴ En 1843 existían 1310 escuelas de instrucción elemental, en 1870 ya eran 4500 planteles y en 1875 se contaba con 8000 escuelas, 6000 de ellas oficiales y el resto particulares.

¹⁵ El liberalismo político es la doctrina que proclama los derechos del hombre y la soberanía del pueblo. Enseña que todos los hombres son libres e iguales, que la libertad de cada persona se extiende hasta el punto que no daña a los demás; que nadie impunemente puede atentar contra la persona o propiedad de otro; que todos los ciudadanos pueden desempeñar cargos públicos; que en fin, que todo hombre es libre para pensar y escribir (Larroyo, 1983: 220).

Porfirio Díaz nombró a Ignacio Ramírez¹⁶ como ministro de Justicia e Instrucción Pública quien mostró especial preocupación por la educación primaria, la instrucción de los indígenas, el papel de la mujer en la enseñanza y la educación superior. Defendió el principio de educación integral, promovió la reforma de la enseñanza y consideró que la instrucción debería basarse en la experiencia y sobre las necesidades sociales, protegió las bellas artes, fundó bibliotecas, creó becas y fomentó la instrucción popular.

A pesar del escaso tiempo que participó en la administración del ramo educativo debido al padecimiento de una grave enfermedad, Ramírez realizó importantes planteamientos y alcanzó logros significativos.

Protasio P. de Tagle continuó con la línea pedagógica, filosófica e ideológica de los anteriores ministros del Porfiriato. Durante su administración estableció en 1879 el Reglamento de Escuelas Primarias Nacionales donde ordenó que se incluyera el principio de “utilidad” en la enseñanza a través de la introducción de asignaturas novedosas y prácticas, que tuvieran aplicaciones reales en la vida de los niños.

Ordenó la elaboración de un plan de estudios completo para la instrucción elemental, el cual tuviera las asignaturas básicas ordenadas en forma cíclica, por ello fue necesario redactar nuevos programas para cada asignatura. Se constituyeron academias pedagógicas para revisar los avances de la reforma y promover la difusión de la misma entre el magisterio (Moreno, 1981: 50).

Uno de los personajes que permaneció más tiempo como dirigente del ramo educativo fue Joaquín Baranda, y bajo su dirección la educación tuvo un gran impulso en nuestro país.

Fue una época en la que surgió una generación de educadores de alto nivel que aportó sus experiencias para formar una teoría pedagógica tan avanzada que compitió con éxito frente a los sistemas educativos más importantes a escala mundial (Moreno, 1981: 54).

En la memoria de 1882 que Baranda presentó ante el Congreso de la Unión como ministro de Justicia e Instrucción Pública ratificó el lugar preferente de la instrucción primaria, por

¹⁶ Maestro, orador, poeta, periodista y político. Sus contemporáneos lo llamaban el “Voltaire mexicano”. En él se conjugaba la doctrina liberal y la filosofía positivista.

ser una institución democrática encargada de preparar al mayor número de buenos ciudadanos.

Destacaba algunas características básicas de la enseñanza, entre ellas que:

...debe ser fácil, sólida, pronta y sucinta; debe hablar a los sentidos... Es preciso no describir los objetos a los educandos, sino mostrárselos; es necesario no hacerles aprender definiciones y reglas abstractas, sino ejercitarlos por medio del ejemplo...La instrucción es el medio, el libro es el arma, el maestro el conquistador (Moreno, 1981: 58).

A él se debe la organización de varios congresos pedagógicos nacionales en los que se discutían los principales problemas que México enfrentaba en materia educativa para buscar las soluciones más adecuadas. Asimismo durante su gestión se inauguró la Escuela Normal de México.

El currículo propuesto por el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890) para primaria, incluía tanto la Moral como la Instrucción Cívica.

La Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria del propio Congreso presidida por Enrique C. Rébsamen¹⁷ coincidía con las ideas de otros pedagogos¹⁸ acerca de la importancia de buscar un cambio en el contenido y organización educativa para llevar la escuela a las masas.

¹⁷ Profesor suizo que realizó estudios de francés, inglés, geología, filosofía, literatura, pedagogía, paleontología y botánica en las universidades de Lausanne y Zurich. En México estableció la Academia Normal de Profesores (1885-1886) junto con el alemán Heinrich Laubscher. Dirigió la Escuela Normal de México. Participó en los Congresos Pedagógicos de 1889 y 1890. Reorganizó la educación primaria en los estados de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato, donde fundó las escuelas normales y sus planteles experimentales. En 1901 el presidente Díaz lo nombró Director General de Enseñanza Normal en el Distrito Federal (Álvarez, 2001: 68-74).

¹⁸Gregorio Torres Quintero creador del método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura y la escritura, proponía la reforma de los métodos de enseñanza para que se pudieran formar hombres para la libertad y la democracia. Consideraba que el Estado representa a la sociedad, y que como tal, puede y debe defender a la niñez de la ignorancia, porque obstaculiza todo progreso.

En la segunda etapa del Porfiriato (1901-1911) destaca la obra de Justo Sierra¹⁹ como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Quien desde el principio de su gestión señaló al Estado educador como la principal tesis de su pensamiento político-educativo.

Destacó que “una democracia analfabeta es una no democracia y sin la instrucción obligatoria, las instituciones democráticas están incompletas, porque el sufragio universal requiere la educación universal” (Meneses, 1986: 233). Se preocupó por incorporar a todos los mexicanos en un notable propósito de unidad nacional, para ello subrayó la obligación de todos para con la patria de recibir o impartir educación. Para muchos Justo Sierra fue la expresión más clara del ideal de una educación para el pueblo.

En relación con los planes y programas educativos, señaló la necesidad de restaurar la tradición liberal para la enseñanza de la historia y la formación de un civismo constitucionalista.

El Programa del Manifiesto del Partido Liberal Mexicano de 1906 al referirse a la enseñanza establecía que:

En la escuela primaria está la profunda base de la grandeza de los pueblos, y puede decirse que las mejores instituciones poco valen, y están en peligro de perderse, si a lado de ellas no existen múltiples y bien atendidas escuelas, en que se formen los ciudadanos que en lo futuro deban velar por esas instituciones. Si queremos que nuestros hijos guarden incólumes las conquistas que hoy hagamos para ellos, procuremos ilustrarlos y educarlos en el civismo y el amor a todas las libertades” (Gómez, 1981:121).

En la Ley de Educación Primaria de 1908 se agregó la Educación Estética y la Educación Nacional a la triada de Educación Física, Educación Moral y Educación Intelectual.

¹⁹ Historiador, maestro, periodista, tribuno, filósofo, poeta y abogado. Ejerció el magisterio en los más altos niveles del plan educativo, colaboró como catedrático con Gabino Barreda en la Escuela Nacional Preparatoria. Sostuvo el contenido liberal de la educación pública y el uso de libros de texto con clara ideología liberal. Abarcó todos los niveles del quehacer escolar y diversas perspectivas de la cultura (Álvarez, 1981: 95).

En esa época se dio relevancia a la Educación Cívica y se habló de incluirla desde el primer año de la Escuela Primaria. Sin embargo, la Educación Ciudadana sólo existió como una educación moral y privilegió a una minoría²⁰.

Como medida urgente del régimen porfirista ante la acción revolucionaria de los maderistas se introdujeron las Escuelas Rudimentarias, en las que se buscaba impartir a los individuos analfabetos de raza indígena: el habla castellana, la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas básicas. Sin embargo, los logros en la población indígena, campesina y artesanal fueron escasos y mediocres debido a su improvisada implementación.

En la administración de Justo Sierra se prestó más atención a la creación de escuelas preparatorias y normales; de ahí que todos los estados contaran con una o más de una de ellas. En menor proporción se propagaron las escuelas de arte. Asimismo en esta época se introdujeron los jardines de niños.

El régimen porfirista degeneró en una dictadura que agudizó las diferencias sociales, por ello los grandes sectores populares de campesinos, obreros y artesanos buscaron a través de la Revolución mejores condiciones de vida, algunos derechos que se les negaban y una verdadera justicia social.

Durante la Revolución Mexicana imperó el interés por la educación popular, se subrayó el valor de lo nacional y se pugnó por la construcción de un nuevo perfil de ciudadano mexicano. Se estableció la enseñanza rural, la educación indígena y la enseñanza técnica. Esta última permitió el desarrollo del país hacia la industrialización.

²⁰ En la práctica, el desarrollo de la Educación Primaria alcanzó la capital de la República, las capitales de los estados, las ciudades, villas y municipios principales.

Al pasar del Porfiriato a la Revolución, se dio un giro a la enseñanza, pues de la ciencia se pasó a la historia y del desarrollo de la personalidad individual al desarrollo equitativo de la colectividad.

La historia de la educación en México muestra las vicisitudes de su desarrollo político: instrumento de dominación y dependencia cultural en la Colonia: individualista y racionalista durante la primera etapa de su independencia; positiva, científicista y elitista en la época porfiriana; social y popular, de la Revolución a nuestros días (Solana, 1981: VII).

Una vez que entró en rigor la Constitución de 1917, el régimen de Venustiano Carranza estableció la descentralización de la organización educativa y entregó la instrucción pública a los ayuntamientos, quienes al no contar con la capacidad económica y técnico-pedagógica para satisfacer las necesidades educativas elementales de la población, optaron por clausurar cerca del 75% de las escuelas primarias y jardines de niños. Descendiendo de manera considerable la instrucción pública en el país²¹.

Durante el régimen de Adolfo de la Huerta, José Vasconcelos asumió la rectoría de la Universidad y desde ahí trató de darle coherencia a la educación en sus distintos niveles.

En 1921 durante el gobierno de Álvaro Obregón surgió nuevamente la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes y se sustituyó la fórmula positivista de instrucción por educación²². A este periodo se le conoce como la edad dorada de la educación y como el origen de la educación pública.

Vasconcelos asume el cargo de esta Secretaría, y aunque realiza una breve gestión (1921-1923) la educación nacional recibe aportaciones importantes. Así, establece las misiones culturales; desarrolla una importante campaña de alfabetización e higiene; inicia la enseñanza secundaria; favorece la Educación Técnica e Industrial y; promueve las

²¹ En 1921 cursaban la primaria 868 000 alumnos, cifra equivalente al 6% de la población total (Solana, 1981: 2), considerada en 14.3 millones de mexicanos. Datos que muestran el alto grado de analfabetismo que imperaba en la sociedad.

²² “La diferencia esencial entre *instruir* y *educar* reside en que instruir es proporcionar información sin preocuparse de su repercusión en el psiquismo de los niños y jóvenes; educar, en cambio, es corregir los defectos y fomentar las virtudes, según un viejo concepto pedagógico, siempre vigente y certero” (Iturriaga, 1981: 158).

Bellas Artes, la labor del muralismo, la difusión de bibliotecas²³, la edición de libros de texto gratuitos, (Ramírez, 2005: 16), el reparto de desayunos escolares, el intercambio cultural con el extranjero, la investigación científica y la edición de la revista *El maestro* que contenía diversos textos educativos que servían de apoyo y guía al docente.

“Para Vasconcelos, el proceso educativo era una estética que culminaba en la formación equilibrada del ciudadano, por lo cual el maestro debía ser un artista” (Matute, 1981: 175). Propuso como tarea central la construcción de la unidad nacional en torno a la ideología nacionalista, de ahí su oposición hacia la adopción de métodos extranjeros, pues consideraba que para enseñar hacía falta seguir modelos propios y anteponer la tradición.

A pesar de dicha postura, varios filósofos y educadores extranjeros reconocieron la obra alcanzada por la escuela rural en esa época.

No obstante los avances logrados en materia educativa, De la Peza y Corona (2000: 70) señalan que José Vasconcelos entendía la ciudadanía desde una perspectiva étnica y cultural, y no política debido a que se valoraban las actividades intelectuales y la vida contemplativa, por encima de la vida activa. Su concepción de ciudadano era de una persona culta, conocedora del arte indígena tanto como del arte universal clásico.

Los años posteriores conocen una educación popular marcada por confrontaciones con la iglesia, hasta culminar con la propuesta de la educación socialista como sinónimo de la educación nacionalista y social.

En la década de los años treinta, durante los gobiernos de Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas se plantea un programa educativo para favorecer a las masas populares, obreros y campesinos a través de iniciativas que multiplican las escuelas rurales y apoyan la enseñanza técnico-industrial. Destacan como objetivos del Estado el desarrollo

²³ Durante su gestión se aumentaron a 165 000 los volúmenes de las bibliotecas. Entre ellas: escolares, municipales, obreras y ambulantes.

económico, la modernización y la transformación de la sociedad. Su concepción de ciudadano es la de una persona honrada, trabajadora, solidaria y colectiva, perteneciente a sindicatos, cooperativas y comunidades agrarias. Se le identifica con el trabajador, el obrero y el campesino y se valora su disciplina hacia el trabajo y la obediencia frente al poder político.

“El gobierno, en nombre de la Revolución, del desarrollo económico, de la estabilidad política y de la unidad nacional se imponía autoritariamente, por encima de la voluntad de los ciudadanos” (De la Peza y Corona, 2000: 72).

En esa época se reformó el artículo tercero Constitucional postulando la Educación Socialista.

El gobierno de Manuel Ávila Camacho rompió con el proyecto socialista del cardenismo y buscó la unidad nacional en un país plural, desigual y disperso.

Fue así como el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, “inspirado en los debates sobre la creación de la UNESCO señaló la necesidad de que las ideas de libertad, justicia y democracia se inscribieran no sólo en el plano de la colaboración interna, sino que formaran parte esencial de toda acción educativa en México” (Ramírez, 2005: 17).

Las reformas promovidas por Torres Bodet en 1946 dentro del artículo tercero constitucional sirvieron de base a las tendencias filosóficas-jurídicas de la educación pública hasta la década de los noventa. Estos principios y orientaciones eran relativos a la democracia y los derechos humanos. Su introducción en la legislación mexicana antecede a la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Desde entonces a la fecha los discursos educativos oficiales enaltecen la democracia, la participación y la acción; sin embargo, en la práctica, aún existen salones de clase donde predomina una metodología tradicional y conductista centrada en la transmisión de

conocimientos y en la pasividad de los alumnos, fórmula muy alejada para desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes.

Fue en 1968 con el movimiento estudiantil, cuando este modelo de desarrollo entró en crisis dadas las condiciones autoritarias y represivas del poder ejecutivo en contra de los estudiantes y sujetos sociales que cuestionaban ideológica y políticamente al gobierno.

Durante los sexenios de Luis Echeverría y José López Portillo en el marco de la política de “apertura democrática” del primero, y de la “reforma política” del segundo, si bien hubo reformas en los libros de texto de educación primaria, la educación política, siguió siendo un asunto pendiente (De la Peza y Corona, 2000: 74).

Con la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1973 sobresalieron una serie de valores y postulados²⁴ que ofrecieron elementos para desarrollar una educación en derechos humanos y democracia. Sin embargo, los planes, programas y libros de texto oficiales no integraban los medios para que coincidieran las orientaciones con la realidad de la escuela y de los educandos.

Los libros de texto elaborados en los años setenta durante la Reforma Echeverrista integraron las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica en el área de Ciencias Sociales, situación que restó importancia al abordaje particular de cada una de estas asignaturas, obteniéndose como resultado en los alumnos una formación deficiente y escasa.

Por su parte la Modernización Educativa estuvo vigente de 1988 a 1994. Esta política de reforma educativa se condensó en tres documentos principales:

²⁴ Desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, supremacía de la persona, libertad, desarrollo de los hábitos personales que aseguren una vida en plenitud, amor a la patria y conciencia de solidaridad internacional, salvaguardar la herencia cultural, el nacionalismo y la defensa de la identidad, solidaridad, democracia, preparación para los procesos de cambio, capacidad para la autoformación, conciencia social (Ley Federal de Educación Pública, 1973: 1-2).

1. El Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989).
2. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992).
3. La Ley General de Educación (1993).

Los ejes estratégicos de dicha reforma eran calidad, cobertura y descentralización.

La Reforma Educativa de 1993 influida fuertemente por la política educativa internacional, el Banco Mundial y otros organismos, señalaba la necesaria vinculación entre educación, desarrollo económico y formación de la moderna ciudadanía²⁵.

Se destacaba la importancia de:

Desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia (SEP, 1993: 124).

Los programas estaban integrados por las siguientes asignaturas: para primero y segundo, Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Física y Educación Artística. Para tercer grado, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Estudio de la Entidad donde Vivo (Historia, Geografía y organización política y social), Educación Cívica, Educación Física y Educación Artística. De cuarto a sexto grados, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Física y Educación Artística.

Los planes y programas de estudio de educación primaria 1993 estuvieron sujetos a revisiones constantes entre las que destaca la realizada al programa de Español en el año 2000. La del ciclo 2002-2003 cuando se introdujo el trabajo por competencias para los ejes de comunicación; lógica matemática, comprensión del medio natural, social y cultural; aprender a aprender y; actitudes y valores para la convivencia en los tres ciclos²⁶ de la

²⁵ Lineamientos internacionales establecidos en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos.

²⁶ Primer ciclo: primer y segundo grados, segundo ciclo; tercer y cuarto grados y; tercer ciclo, quinto y sexto grados.

educación primaria. Y dos años más adelante se realizó otro ajuste a dichas competencias.

Dado que el Plan de Estudios 2004 de educación preescolar y el Plan de Estudios y los Programas de Educación Secundaria 2006 se estructuraron bajo un modelo educativo basado en competencias, era necesario implementar en la Educación Primaria una propuesta curricular acorde con sus niveles adyacentes.

Fue así como surgió la Reforma Integral de la Educación Básica, sustentada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008.

Entre los elementos centrales de la Reforma Integral se encuentran “la articulación entre los niveles de educación básica, la capacitación de profesores, la actualización de los programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos (SEP, 2009a: 9).

Por tal motivo en el ciclo escolar 2008-2009 se introdujo la primera etapa de prueba de los programas de estudio en 1°, 2°, 5° y 6° grados, y la segunda, en el ciclo escolar 2009-2010 para los 3° y 4° grados. Generalizando su aplicación para toda la educación primaria a partir del el ciclo escolar 2011-2012.

La actual Reforma 2009 en educación primaria ha adoptado un currículo que busca favorecer el desarrollo de competencias, esto implica que el alumno aprenda en situaciones cotidianas donde movilice conocimientos, valores, habilidades para dar solución a las problemáticas que se le presentan (SEP-UNAM, 2009b: 13).

A las asignaturas ya establecidas en 1993 se incorpora la Asignatura Estatal, relacionada con una segunda lengua o lengua adicional; en primero y segundo grados, la asignatura de Conocimiento de Medio cambia su nombre por el de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad; en todos los grados se fortalece el carácter de las asignaturas de Educación

Física y Educación Artística al incluir un libro de texto para cada una de ellas y, se renueva la asignatura de Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética al incluir desde el ciclo escolar 2008-2009 un libro de texto para la asignatura y su Programa Integral de Formación Cívica y Ética.

El mapa curricular de la educación básica se conforma por cuatro campos formativos: Lenguaje y Comunicación; Pensamiento Matemático; Exploración del Mundo Natural y Social y; Desarrollo Personal y para la Convivencia. A través de los cuales se pretende lograr una mayor articulación e integración entre enfoques, propósitos y contenidos de las diferentes asignaturas; para brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística.

Como hemos observado, la educación en México ha atravesado por épocas de acelerado crecimiento y otras de desolación. Las primeras generadas a través del interés genuino y auténtico de connotados maestros, pedagogos e intelectuales que tuvieron la enorme responsabilidad de dirigir la educación nacional sin perder de vista los intereses y necesidades del pueblo mexicano. En comparación con otras etapas, en donde los intereses de pequeños grupos provocaron el estancamiento de este sector, agudizando las diferencias sociales, económicas, políticas y culturales de la población.

Es evidente que en las últimas décadas la educación en México se ha quedado sin brújula, al ser dirigida, desde los altos niveles, por cabezas ajenas al contexto y a la práctica escolar; por dirigentes sindicales indiferentes ante la aguda problemática educativa nacional; por autoridades educativas agobiadas por resolver cuestiones administrativas antes que pedagógicas y; por docentes desmotivados ante las condiciones sociales, políticas y económicas que enfrenta el país, pero también carentes de sólidas bases pedagógicas y tecnológicas que permitan desempeñar su labor con mayor calidad.

Frente a este complejo contexto nacional es urgente redireccionar la política educativa²⁷, para ello será necesario contar con la voluntad, compromiso y participación de todos los agentes implicados y de la sociedad en su conjunto.

Habrá que retomar del pasado algunas experiencias educativas que lograron impactos positivos en nuestra sociedad, haciendo las adecuaciones pertinentes; pero también habrá que innovar acciones y decisiones que se lleven a la práctica de manera permanente, sin sesgos sexenales y que superen el desafío de conformar una sociedad plural, igualitaria, participativa, justa y con un alto sentido humanista.

La Educación Primaria tiene una larga lista de acciones por realizar; ya se están ejecutando algunas de ellas, pero aún falta mucho para consolidar la formación ciudadana tan anhelada en nuestro país desde hace dos siglos.

II.1.2. Características de la educación primaria

Desde 1941 la Educación Primaria comprende seis grados escolares en todas las regiones del país y se imparte con carácter obligatorio a los educandos de seis a catorce años de edad. A través de ella se pretende asegurar la correcta alfabetización, es decir, se enseña a leer y escribir, se enseñan las operaciones básicas y los contenidos culturales considerados imprescindibles.

Además, este servicio se ofrece a través de la estructura educativa en los medios urbano y rural²⁸.

²⁷ De acuerdo con Solana (1981: 3), la nueva política educativa deberá dirigirse decididamente a aminorar las desigualdades sociales, intensificar los procesos de participación social y política, reafirmar la identidad nacional, contrarrestar las tendencias negativas de una comunicación social dominada por intereses de las grandes potencias y, fortalecer la capacidad de juicio y la entereza de nuestra población.

²⁸ Durante el gobierno cardenista la primaria se dividió en primaria rural (cuatro años) y urbana (seis años). La rural trataba de apoyar la vida económica y social; mejorar las técnicas agrícolas; organizar los sistemas de producción colectiva... Las escuelas urbanas proponían lograr en sus alumnos una sólida moral socialista, así como formar un verdadero carácter y alcanzar los ideales que les permitieran actuar como factores dinámicos de la integración gradual de un nuevo orden. (Meneses, 1986: 617).

De acuerdo al tipo de sostenimiento económico los planteles escolares se clasifican en: federales, estatales y particulares²⁹. Por el tipo de horario de atención las escuelas pueden ser matutinas, de jornada ampliada, de tiempo completo, vespertinas o nocturnas. Actualmente la matrícula de planteles de primaria ha comenzado a decrecer, debido a la reducción del crecimiento demográfico que se ha dado en nuestro país, a partir de la última década del siglo XX. Situación que ha permitido eliminar los turnos vespertinos en algunas zonas con menor población escolar y establecer en esos planteles la jornada ampliada o el tiempo completo.

La Educación Primaria al igual que la educación preescolar y la educación secundaria comprenden la educación básica. Sin embargo, la Educación Primaria podría señalarse como el eje de la educación básica por ser la que se imparte a casi toda la población, cuenta con el mayor número de alumnos, maestros y planteles educativos en el país, así como con el porcentaje de mayor eficiencia terminal.

En México, el promedio de escolaridad nacional entre los habitantes de 15 años o más es de 8.1 grados (INEGI, 2005), lo que significa un poco más del segundo año de secundaria. Por estados, el Distrito Federal ocupa el primer lugar con un promedio de 10.2 años de escolaridad y Chiapas ocupa el último lugar con 6.1 grados.

Situación que se produce debido a la gran diferencia de recursos financieros, humanos, materiales y tecnológicos que existe entre las escuelas de las distintas regiones y entidades del país.

Los niveles por los que está conformada la educación básica se imparten en diferentes modalidades. La educación preescolar y primaria puede cursarse en escuelas generales o indígenas, así como en los cursos comunitarios a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), mientras que la secundaria se oferta a través de planteles generales, técnicos, para trabajadores, telesecundarias y escuelas comunitarias. Los tres ciclos son

²⁹ De acuerdo con los datos del II Censo de Población y Vivienda 2005, el 91.9% de la matrícula en educación primaria es atendida en escuelas públicas y el 8.1% en escuelas privadas.

muy complejos por la diversidad geográfica y cultural que conforma el país, de ahí que operen con una modalidad distinta de acuerdo al lugar (Canales, 2008: 3).

Aranega y Domenech (2001: 92) establecen algunas características que diferencian a la educación primaria de la secundaria:

- Tiene un currículum más integrado.
- El trabajo se realiza fundamentalmente en la escuela.
- El clima es más personal.
- Los sistemas docentes son más parecidos.
- Hay un seguimiento y un control más directo sobre los alumnos.
- Se da menor peso a la evaluación.
- Se establecen contactos más estrechos con las familias.
- El tiempo escolar es más flexible.
- Se promueven salidas y actividades complementarias.
- Se emplean materiales curriculares diversos.
- Hay mayor integración entre los miembros de la clase.
- Se da un clima y relación más estrecha entre los profesores.
- Hay un predominio del trabajo por ciclos.
- Hay un mayor acercamiento de la dirección al equipo de maestros.

Es evidente que el tránsito de un nivel educativo a otro implica cierto descontrol en el alumnado de nuevo ingreso y en sus familias, razón por la cual sería conveniente establecer acuerdos entre niveles para diseñar un puente uniforme y sistemático de acciones que den seguridad y equilibrio a los estudiantes, docentes y padres de familia durante ese trayecto. Lo anterior, para evitar situaciones como las que se dan entre la educación primaria y secundaria, ya que la primera cuenta con el porcentaje de eficiencia

terminal más alto en el país; mientras que en la secundaria³⁰ sucede lo contrario, situación que habría que investigar a profundidad para abatir las causas de esta disparidad.

No obstante, si consideramos los resultados de las evaluaciones nacionales aplicadas a niños y jóvenes de primaria y secundaria por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) denominadas EXCALE (Exámenes de Calidad y Logro Educativo) así como los resultados de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), ambos que los estudiantes no han logrado desarrollar las competencias básicas que se requieren para enfrentar los desafíos que les presenta la vida y la inserción en el mercado laboral.

En estas evaluaciones encontramos que los puntajes más altos corresponden generalmente a las escuelas privadas y los más bajos se ubican en escuelas indígenas³¹.

A pesar de los ajustes y reformas realizadas en la política educativa a partir de la década de los ochenta, observamos que la educación básica en México se encuentra lejos de alcanzar los estándares de calidad y eficiencia que hoy en día exige la sociedad del conocimiento y que establecen los organismos internacionales.

Ante esta situación es imprescindible realizar una evaluación a fondo de los “diversos factores que influyen en la calidad de la educación y el logro escolar, como son la renovación e implementación del currículo, las prácticas de enseñanza, la gestión escolar, el tiempo efectivo de clases, entre otras condiciones” (SEP, 2009: 26).

³⁰ La educación secundaria presenta los índices de reprobación y deserción más altos, así como la eficiencia terminal más baja.

³¹ Sólo una cuarta parte de los centros que imparten educación indígena cuentan con todos los maestros para atender los seis grados de educación primaria. El Instituto Nacional Indigenista reporta que más de 10 millones de indígenas viven en el territorio nacional. De los cuales 523 714 cursan la educación inicial y preescolar; 829 313 acuden a la escuela primaria y son atendidos por 35 119 maestros en 9 727 centros (Informe de Gobierno, 2006-2007).

Pero esencialmente se requiere la construcción de consensos sociales en donde no sólo tengan voz y voto las instancias académicas, las autoridades educativas federales y estatales, y los representantes sindicales. Se deben considerar en las nuevas políticas educativas, las voces de los protagonistas del proceso educativo como son los docentes y los alumnos, sin omitir a los padres de familia y organizaciones de la sociedad civil. La combinación de teoría y práctica, de investigación y experiencia, fortalecerá las decisiones a realizar en materia educativa.

La historia de la educación en México nos muestra que las imposiciones no han dado buenos frutos y sí un alto nivel de resistencia y oposición entre los docentes; mientras que el diálogo, la participación y el consenso entre diversas instancias sociales y académicas ha logrado mayor impacto y beneficios educativos a la población, puesto que se vislumbraron las aristas desde múltiples perspectivas.

Recordemos que la tarea educadora corresponde a la sociedad en general: autoridades educativas, directivos, maestros, padres de familia, alumnos, y diversos sectores de la sociedad. Y que limitarla a las decisiones de algunos cuantos, también reduce su impacto hacia el grueso de la población.

II.1.3. Los propósitos de la Educación Primaria

El plan y los programas de estudio de la Educación Primaria diseñados en la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 no expresan de manera particular los propósitos a alcanzar en este nivel educativo, pues en las asignaturas de Ciencias Naturales y Geografía sólo se mencionan los propósitos de la educación básica.

Español:

- Que los alumnos lean y escriban diversos tipos de textos en distintas situaciones comunicativas y desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

Matemáticas:

- Conozcan las propiedades del sistema decimal de numeración para expresar cantidades en distintas formas.
- Desarrollen la capacidad para buscar, organizar, analizar, interpretar y comunicar información matemática; para resolver problemas empleando operaciones básicas con números naturales, fraccionarios y decimales; para anticipar y verificar resultados; para orientarse en el espacio y ubicar lugares.
- Conozcan las propiedades básicas de diversas figuras y cuerpos geométricos.
- Calculen perímetros, áreas, volúmenes, porcentajes y expresen medidas en distintos tipos de unidad.

Ciencias Naturales:

- Valoren críticamente el impacto de la ciencia y la tecnología en el ambiente natural, social y cultural, para tomar decisiones y participar en acciones en beneficio de la salud y el medio ambiente.
- Relacionen los conocimientos científicos con los de otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales desde una perspectiva sistémica.

Geografía:

- Comprendan la organización y transformación del lugar donde viven, a través del análisis de los procesos geográficos que en él se originan. Y reconozcan su dinámica desde una perspectiva temporal, a partir de la interacción de los componentes naturales, sociales y económicos que estructuran el espacio geográfico, en las escalas local, estatal, nacional y mundial.

Historia:

- Establezcan relaciones entre los hechos humanos, el tiempo y el espacio para comprender el contexto donde se dio un acontecimiento o proceso histórico.
- Comprendan cómo las acciones, valores y decisiones del pasado impactan en el presente y en el futuro de la sociedad y la naturaleza.

Formación Cívica y Ética:

- Reconozcan en sus acciones y relaciones con los demás la importancia de valores identificados con la democracia, los derechos humanos y el respeto al entorno natural.
- Desarrollen su potencial como personas e integrantes de la sociedad, capaces de definir su proyecto personal y de participar activamente en acciones para el beneficio de su comunidad, país y mundo.

Educación Física:

- Desarrollen habilidades motrices y físicas para alcanzar el desarrollo óptimo del organismo y como uno de los medios para conservar la salud.
- Desarrollen el sentido cooperativo y valoren la importancia de relacionarse con los demás en la construcción de propósitos comunes.

Educación Artística:

- Participen en diversas experiencias donde disfruten y se expresen a través de las principales manifestaciones artísticas: música, canto, plástica, danza y teatro.
- Desarrollen el pensamiento artístico a través de la sensibilidad, la percepción, la creatividad y la experiencia estética.
- Valoren que las obras artísticas constituyen el patrimonio cultural de la nación, que debe ser respetado y preservado.

Si bien no es recomendable establecer un currículum cerrado entre cada uno de los tres niveles que componen la educación básica, porque el conjunto de capacidades puede empezar a trabajarse en una etapa y continuar con su profundización en las siguientes, sí es conveniente identificar las capacidades generales que habrán de desarrollarse en cada nivel, ya que abrir tanto el panorama nos impide puntualizar algunos aspectos que son primordiales enfocar en primer plano y que a la larga nos llevarán a no trabajar ni exigir nada de forma específica. Y a continuar atribuyendo a los profesores del nivel educativo anterior la falta de preparación de los alumnos.

No obstante, contar con un perfil de egreso de la educación básica

...es un referente común para la definición de contenidos y orientaciones didácticas que guiarán el estudio de las asignaturas que integran el currículo, además nos permite conocer el tipo de estudiante que se espera formar a lo largo de la educación básica y sirve de base para valorar la eficacia del proceso educativo (SEP, 2009a: 42).

El perfil de egreso es la meta final a la que habrán de aspirar tanto los alumnos que participan en el proceso de aprendizaje-enseñanza, como los docentes que intervienen en su formación. Ambos constituyen los principales protagonistas del proceso educativo y a quienes les corresponde desempeñar un nuevo rol, dinamizando su práctica y trabajando de forma colaborativa, reflexiva y crítica.

II.2. El alumno de primaria como centro de la intervención educativa

El alumno es considerado el centro de la intervención educativa y referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo curricular (SEP, 2009: 88).

Bajo esta perspectiva, tiene un papel protagónico en el proceso educativo, lo que implica que debe asumirse como el principal artífice o responsable de la construcción y reconstrucción de su propio conocimiento. Él es quien va a observar, descubrir, investigar y tener iniciativas.

Al alumno debe concebirse como un sujeto activo y autónomo; capaz de tomar conciencia, paulatinamente, de los procesos que posibilitan su aprendizaje, así como de planificar, regular y evaluar su participación dentro del proceso educativo.

Debe enfrentar desafíos intelectuales donde ponga en juego sus conocimientos, capacidades, creatividad e imaginación.

En las interacciones entre iguales debe mostrar una actitud respetuosa y positiva, desarrollar su capacidad para resolver problemas, comunicar ideas con confianza y seguridad, enriquecer sus conocimientos, trabajar en grupo, compartir metas y propósitos comunes, identificar sus habilidades, reforzar su autoestima, entre otras.

Para que el alumno adquiera conocimientos sólidos es indispensable que inicie el proceso de aprendizaje a partir de la observación de situaciones cotidianas, para después describir, conceptualizar, experimentar, analizar y establecer relaciones entre lo observado.

Debe partir de sus aprendizajes previos, de lo conocido y con significado para después pasar a la abstracción de la realidad mediante conceptos.

Por todo lo anterior, es necesario que los docentes conozcan quiénes son las niñas, niños y jóvenes con quienes realizarán su labor; reconozcan su diversidad social, cultural, lingüística, étnica; identifiquen sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus principales intereses, necesidades y problemáticas; en suma, es necesario que conozcan y valoren la riqueza del material humano con quien desarrollarán paralelamente el proceso de aprendizaje-enseñanza.

No olvidemos que el alumno es el actor central de este proceso, y que en su actividad requiere invariablemente de una guía experta y de un ambiente estimulante que el docente y la escuela le deben ofrecer.

II.2.1. Desarrollo evolutivo del alumno de educación primaria

En los primeros seis años de vida de las niñas y niños suelen distinguirse dos etapas evolutivas: la primera infancia, que comprende desde el nacimiento hasta los tres años de

edad; y la segunda infancia o infancia temprana, que abarca desde los tres hasta los seis años.

La tercera infancia comprende de los seis a los doce años de edad. Esta etapa tiene varias denominaciones: se le conoce como “años intermedios”, “infancia media” o “niñez media” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010: 284). También suele denominarse como la etapa de la escuela primaria, puesto que el ingreso a este nivel educativo se da a los seis años y su egreso es generalmente a los doce.

La etapa de la niñez media es de vital importancia, debido a que en ella se amplía el medio social de las niñas y niños, al establecer contacto con otros grupos sociales y participar en ellos; aumentan sus actividades; sucede una transformación de intereses y se da el tránsito de la vida lúdica a la vida estudiantil.

En el ámbito educativo se favorece el desarrollo integral³² de las niñas y niños a través de los aspectos físico y motor, socioafectivo, cognitivo y moral, los cuales se encuentran establecidos dentro de los propósitos de la Educación Primaria.

A efecto de puntualizar la importancia de los diferentes aspectos que favorecen el desarrollo integral de las niñas y niños, detallaremos por separado cada uno de ellos, aunque sabemos que se encuentran íntimamente relacionados y conforman una unidad, razón por la cual el estancamiento o desarrollo de alguno de ellos repercute de forma negativa o positiva en el desarrollo integral del educando.

El aspecto físico y motor es aquél que afecta a los avances en el dominio y organización de los movimientos corporales y de los conceptos de espacio y de tiempo.

³² Señala García, 1996 citado en (SEP, 2009d) que la educación integral no es “la suma de distintas actuaciones educativas (intelectual, moral, física, religiosa...), sino de un enriquecimiento personal que parte de la raíz misma de la unidad del hombre”.

El socioafectivo implica los progresos de las niñas y niños en su capacidad de relacionarse con los demás y de manifestar sus emociones básicas y sentimientos.

La dimensión cognoscitiva describe lo relacionado con la evolución del razonamiento, el lenguaje y los procesos intelectuales.

El desarrollo moral se refiere al comportamiento y razonamiento que conforman su perspectiva ética.

A pesar de que el desarrollo del ser humano es un proceso continuo, donde no es posible determinar de forma precisa el paso de una etapa evolutiva a otra; para el docente de Educación Primaria es prioritario conocer los rasgos específicos que caracterizan a los alumnos de entre seis y doce años de edad, porque constituyen un referente primordial que debe considerar en todo momento del proceso de aprendizaje-enseñanza.

II.2.1.1. Desarrollo físico y motor

El desarrollo durante la tercera infancia o niñez media puede parecer lento en comparación a la primera y segunda infancia, donde el niño a los seis años de edad ha doblado la estatura que presentaba al nacer y multiplicado por cinco o seis veces el peso.

En relación a la talla, las niñas y niños aumentan un promedio de cinco a siete centímetros y medio por año; respecto al peso, ganan un promedio de dos a tres kilos anualmente.

“El niño normal de seis años pesa 20.4 kg y mide poco más de un metro. El crecimiento gradual y regular prosigue hasta los nueve años en las niñas y hasta los once años en los varones; a partir de ese momento comienza el estirón del adolescente” (Craig, 2001: 275).

Es común observar que alrededor de los diez años, las niñas ganan en peso y talla a los niños y conservan más de tejido adiposo, una característica que persistirá hasta la adultez.

Las proporciones faciales y corporales cambian, tornándose las facciones más prominentes e individuales y produciéndose una mejora considerable de la longitud de las extremidades, al alargarse y ensancharse los huesos y músculos.

En esta etapa se inicia la segunda dentición. Los dientes de leche o primarios se comienzan a caer alrededor de los seis años y los reemplazan casi cuatro dientes permanentes por año durante los siguientes cinco años.

Virtualmente completo puede considerarse el desarrollo del cerebro.

A los ocho años tiene 90% de su tamaño adulto. A partir de esos cambios se produce un funcionamiento más eficaz, especialmente en los lóbulos frontales de la corteza, que tienen participación decisiva en el pensamiento y la conciencia....Maduran la estructura y la función del cuerpo calloso. Haya o no una relación directa, es el tiempo en el que los niños suelen realizar la transición a la etapa de las operaciones concretas (Craig, 2001: 276).

Las niñas y niños tienen mayor dominio en sus movimientos corporales básicos y su control postural. “Elaboran correctamente su esquema corporal, logrando la representación mental de su cuerpo en movimiento, alcanzando una imagen global de la postura y percibiendo mejor los detalles de las distintas partes del cuerpo” (Wallon, 1974, citado por García, 1993: 84).

Muestran progreso en actividades que implican mayor equilibrio, agilidad, flexibilidad, resistencia, organización de los movimientos y coordinación visomotora. Tienen mayor comprensión y manejo del espacio, la dirección, la velocidad, la distancia y el tiempo. Prefieren los juegos que les exigen mayor grado de destreza y capacidad.

Manifiestan mayor control de la presión y la prensión al realizar movimientos que requieren de motricidad fina. Tienen mayor organización lateroespacial: reconocen la izquierda y la

derecha no sólo en relación a ellos mismos y a otros, sino también en recorridos y explicaciones orales de dirección.

Durante esos años las niñas y niños suelen tener buen apetito. Necesitan de una alimentación balanceada, suficiente y variada para soportar la actividad escolar, el ejercicio constante y el crecimiento sostenido. Los escolares necesitan consumir un promedio de 2400 calorías por día.

Señala Craig (2001: 306) que la obesidad³³ es un problema frecuente en los niños de edad escolar de las naciones industrializadas y puede tener serias consecuencias sociales y psicológicas.

Durante la niñez media los índices de vacunación son mucho mayores entre las niñas y niños de esta edad, por ello contar con las vacunas básicas es un requisito para ingresar a la escuela primaria.

En esta etapa las enfermedades suelen ser breves, generalmente al año se presentan seis o siete episodios de resfríos, gripa o enfermedades virales. “A menudo la miopía se diagnostica durante esta etapa” (Craig, 2001: 276). La tasa de mortalidad en la niñez media es la más baja de todo el ciclo de vida” (Papalia, et al. 2010: 288).

II.2.1.2 Desarrollo socioafectivo

En la niñez media, las niñas y niños comienzan a salir poco a poco del egocentrismo social e intelectual característico de la infancia temprana o segunda infancia y muestran interés por ampliar las relaciones sociales.

³³ El subdirector del Hospital de Especialidades del Centro Médico Nacional Siglo XXI del IMSS, Roberto Suárez Moreno, alertó que México ocupa el primer lugar a nivel mundial en obesidad en niños y adolescentes y el segundo lugar en adultos (Notimex. 16 de febrero del 2010).

Al ingresar a la escuela, las niñas y niños entran en un mundo más amplio constituido por compañeros, maestros y otros integrantes de la comunidad.

Siguiendo a Craig (2001: 312), la interacción con sus pares les permite una constante afirmación de sí mismos. Al ser valorados por sus compañeros y reconocer en ellos sus propias cualidades, las niñas y niños aprenden a descubrir y valorar sus potencialidades y a tomar conciencia de sus limitaciones ante el medio. La crítica que hacen a los demás les permite reflexionar sobre sus propios comportamientos.

Durante el periodo de la primaria, los niños aprenden los estereotipos de género, perfeccionan sus preferencias personales al respecto y adquieren mayor flexibilidad (Servin, 1993, citado por Craig, 2001: 314).

El sentido del yo comienza en la infancia con la autoconciencia y se desarrolla con lentitud. De acuerdo con Maccoby (Papalia, et al. 2010: 322). “Es a partir de los seis o siete años cuando se desarrolla el concepto de lo que él o ella es (yo real) y también de lo que le gustaría ser (yo ideal). El yo ideal incorpora muchos de los deberes y de las obligaciones que el niño ha aprendido y que le ayudan a controlar sus impulsos”.

“A medida que crecen, toman más conciencia de sus sentimientos y los de otras personas. Pueden regular sus emociones y responder al malestar emocional de otros” (Saarni, Mumme y Campos, citado por Papalia, et al. 2010: 323). Se vuelven más objetivos al emitir juicios acerca de lo que está “bien hecho” o “mal hecho”, así como para evaluar figuras de autoridad, por lo que empiezan a dejar de idealizar a sus padres y maestros.

En relación con las normas, éstas dejan de tener un carácter incuestionable, inmutable y rígido, convirtiéndose en reglas de convivencia que las niñas y niños reconocen como necesarias para su mejor incorporación al grupo. Esto los llevará a participar en la elaboración de las reglas de juegos así como en el control para que éstas se cumplan.

Hasta los ocho o nueve años de edad forman parte de grupos inestables y débiles, en los que se proponen alcanzar objetivos inmediatos y una vez logrados desaparecen los grupos, cambiando además las preferencias según los juegos y trabajos.

A partir de los nueve o diez años y hasta los quince aproximadamente tiene lugar la fase de integración. Las niñas y niños forman grupos reducidos, pero más consistentes y estables, se tornan homogéneos en edad, sexo e intereses, lo cual refleja el desarrollo cognoscitivo y emocional. También manifiestan interés por los del sexo opuesto, aunque no lo expresen abiertamente o incluso lo demuestren con actitudes contrarias.

La selección de los miembros del grupo se realiza en forma natural a partir de reglas internas. Sus actividades implican códigos lingüísticos secretos, reuniones de equipo, con distribución de roles, fidelidad y disciplina. La lealtad en el grupo empieza a ser común.

En el año 2004, Eisenberg (Papalia, et al. 2010: 324) señaló que

“Las niñas y niños con poco control voluntario se muestran muy irritados o frustrados cuando se les interrumpe o se les impide hacer algo que desean. Los niños con un elevado control voluntario pueden contener el impulso a mostrar emociones negativas en momentos inapropiados. El control voluntario puede estar fundado en el temperamento, pero por lo general aumenta con la edad”.

Por su parte, (Alpert-Gillis y Connell, 1989, citado por Craig, 2001: 314) establecen que “La autoestima tiene una correlación significativa con el desempeño académico. Los niños que tienen éxito en la escuela muestran una mayor autoestima que los que no lo tienen”.

Finalmente cabe señalar que para Bagwell, Newcomb y Bu-kowski (Papalia, et al. 2010: 337) es importante considerar que “el rechazo de los pares o la falta de amigos en la niñez media puede generar baja autoestima en la adultez temprana y mostrar síntomas de depresión”.

II.2.1.3. Desarrollo cognitivo

El crecimiento cognoscitivo que tiene lugar durante la niñez media permite a las niñas y niños realizar operaciones mentales, como el razonamiento lógico, para resolver problemas concretos; además, les permite desarrollar conceptos de sí mismos y mejorar la comprensión y el control emocional.

Piaget identificó cuatro estadios en el proceso del desarrollo cognoscitivo:

1. El **sensoriomotor** (cero a dos años). Aparición de los primeros conocimientos. Conductas reflejas. Comienza a hacer uso de la imitación, la memoria y el pensamiento.
2. El **preoperacional** (dos a siete años). Comienzo del lenguaje y de las primeras funciones simbólicas, sin que exista un razonamiento lógico.
“El pensamiento del niño es rígido y estático, irreversible, limitado al aquí y al ahora, centrado en una dimensión y en la evidencia perceptual, es egocéntrico e intuitivo” (Craig, 2001: 282).
3. El de **operaciones concretas** (siete a once años). Aparición de los conceptos de número, tiempo, espacio y velocidad; y de operaciones intelectuales como ordenar, disociar y combinar, pero referidas siempre a objetos concretos.
“El pensamiento es flexible, reversible, multidimensional, no limitado al aquí y ahora, menos egocéntrico, caracterizado por el uso de inferencias lógicas y por la búsqueda de relaciones causales” (Craig, 2001:282).
4. El de **operaciones formales** (once años en adelante). Aparición de nuevas estructuras lógicas, de las operaciones con conceptos y relaciones entre los conceptos. Trabajo sobre hipótesis.

Desde la psicología evolutiva, la etapa que corresponde a la tercera infancia o niñez media es la etapa de las operaciones concretas, en la que las niñas y niños “son capaces de tener una mejor comprensión de los conceptos espaciales, la causalidad, la categorización, la conservación, el razonamiento inductivo y deductivo, así como de

adquirir una considerable destreza en el manejo de los números, clasificación, seriación e inferencia transitiva” (Papalia, et al., 2010: 292).

El razonamiento operacional se caracteriza por una lógica concreta fundada en hechos, no en ideas; se trata de un razonamiento estable y lógico, pero aún incapaz de emplear ideas abstractas. Por etapas y con ayuda de los adultos, el niño puede estructurar la realidad a través de la razón.

Las niñas y niños operacionales son menos egocéntricos, son capaces de descentrar, lo que significa que pueden tomar en cuenta todos los aspectos de una situación en lugar de concentrarse en uno solo. Por ello, paulatinamente pueden diferenciar lo que sucede en el exterior de lo que pasa en su interior, lo cual les permite visualizarse como personas distintas y separadas del resto del mundo.

Durante esta etapa el lenguaje se desarrolla sensiblemente. Intensifican su comunicación oral a partir de la expresión de ideas y opiniones, y de la participación en discusiones dirigidas. Chomsky (Papalia, et al., 2010: 306) establece que “las niñas y niños comprenden el lenguaje con mayor claridad, aumentan su vocabulario y capacidad para definir conceptos, expresan lógicamente sus ideas y desarrollan una mayor comprensión de la sintaxis”.

En este periodo las niñas y niños tienen un mayor razonamiento al expresar sus ideas, ya sea de forma oral o escrita; utilizan cada vez mejor las oraciones subordinadas, yuxtapuestas y coordinadas; son capaces de pensar en silencio, sin verbalizar; y emplean de manera frecuente el diálogo, la descripción y la narración como formas de expresión oral.

Se sienten atraídos por su medio ambiente y pueden destinar parte de su tiempo a explorar y examinar lo que les interesa, resolviendo problemas en contextos realistas. Les apremia el deseo de hacer y de estar en constante actividad.

Se interesan por conocer el origen o causa de los hechos y por explicar lógicamente sus ideas del mundo a partir de relaciones de causa-efecto.

Comienzan a hacer deducciones basándose en la relación que tienen entre sí los seres, fenómenos y objetos. Perciben que las propiedades de los objetos no son permanentes, sino que pueden cambiar de acuerdo con el medio en que se encuentren. Identifican propiedades más o menos constantes de los objetos, como la conservación de la sustancia, el peso y el volumen.

Realizan clasificaciones complejas en las que pueden manejar varios criterios a la vez. Comprenden el concepto de conservación numérica y realizan las operaciones básicas.

Sus avances en la concepción del tiempo le permiten relacionar primero y último; antes y después; principio y fin; ayer, hoy y mañana. Pueden situar temporalmente una serie de personajes históricos con una sucesión más o menos aproximada.

Reconocen los elementos de un problema y plantean diversas formas de solucionarlo. Inicialmente necesitan apoyarse en cosas concretas que puedan ver, tocar y manipular para deducir con mayor facilidad sus conclusiones, más adelante pueden prescindir de ellas.

“En la niñez media, el niño aprende las habilidades metacognitivas³⁴ que empleará después al planear, tomar decisiones y resolver problemas” (Craig, 2001:286).

Al final de la niñez media, las niñas y niños son capaces de emplear razonamientos de diversos tipos: por compensación, por identidad y por reversibilidad.

³⁴ La metacognición es el proceso que consiste en “reflexionar sobre el pensamiento”. Designa los complejos procesos intelectuales que permiten al niño supervisar sus pensamientos, memoria, conocimiento, metas y acciones (Craig, 2001: 286).

II.2.1.4. Desarrollo moral

La etapa de la escuela primaria coincide con las operaciones concretas, la cual permitirá, de acuerdo al enfoque cognitivo, desarrollar la moralidad en el individuo.

La conciencia moral de las niñas y niños inicia con el uso y comprensión de palabras referentes a lo que está bien o mal hecho, fenómeno que aparece hacia el segundo y tercer año de vida; más adelante, las propias experiencias y madurez del niño junto a las influencias ejercidas por los padres, la familia y otros grupos sociales, coadyuvarán al origen y desarrollo de la conciencia moral.

Piaget definió la moral como el respeto de un individuo por las reglas del orden social y como el sentido de justicia, el cual consiste en interesarse por la reciprocidad e igualdad entre los individuos.

De acuerdo con Piaget el sentido moral se desarrolla en dos etapas. Los primeros años de escolaridad elemental, hasta los diez años aproximadamente responden a una concepción moral predominantemente heterónoma, donde las niñas y niños se ven restringidos por un respeto hacia los adultos y los niños de más edad, negándose a aceptar cambios en las normas.

Más adelante, desarrollan una moral autónoma y de cooperación, donde las niñas y niños consideran otros puntos de vista diferentes al suyo y tienden a realizar juicios morales por las intenciones más que por el grado o consecuencias de los actos. Les agrada establecer sus propias normas y no aceptan fácilmente las impuestas por los adultos, a menos que se expongan las razones que las justifiquen.

Durante la etapa de la Educación Primaria se da un mayor desarrollo del criterio moral, no sólo por el progreso cognoscitivo y su capacidad de interiorización, sino por el mayor

universo de oportunidades de participación y relación que se les presentan en los distintos grupos o ámbitos.

Por lo tanto, empiezan a desarrollar un sentido elemental del deber y la justicia, imponiéndose cierto grado de disciplina, aceptando las normas del grupo y exigiendo a otros que sean respetadas.

A efecto de tener un panorama más amplio respecto al desarrollo moral, a continuación se explica brevemente la teoría del desarrollo del juicio moral, que tuvo sus orígenes en Piaget y más adelante fue consolidada por las aportaciones de Kohlberg y Turiel.

Actualmente esta teoría es la más difundida y aceptada a nivel internacional para explicar el desarrollo moral. Su principal planteamiento es que el desarrollo moral implica un proceso evolutivo paralelo al desarrollo cognitivo, por lo cual, la persona debe transitar por diversas fases o estadios del desarrollo del juicio moral.

Piaget investigó el papel de los valores y del juicio moral en los niños y propuso que el razonamiento moral se lleva a cabo en tres etapas, por las cuales las niñas y niños avanzan de manera gradual y conforme a su edad.

La primera etapa (alrededor de los dos a los siete años, que corresponde con el estadio preoperacional) se basa en la obediencia rígida a la autoridad. La moral es primordialmente egocéntrica, pues las niñas y niños pequeños no pueden imaginar más de una manera de ver un problema moral. Creen que las reglas no pueden cambiarse, que su conducta es correcta o incorrecta, y que cualquier ofensa merece castigo, sin que importe la intención (Papalia et al., 2010:296).

La segunda, corresponde con la etapa de las operaciones concretas (de los siete años a los once años) y se caracteriza por la flexibilidad creciente.

A partir de los siete u ocho años la moral se basa en el respeto y la reciprocidad, es decir, se siguen las reglas del juego y se espera que todos hagan lo mismo. A partir de los once años, las niñas y niños siguen las reglas del juego, pero reconocen que hay ocasiones en

las que éstas pueden cambiarse, pues se puede considerar más de un aspecto de la situación, elaborando así juicios morales más flexibles.

La última etapa del desarrollo moral se presenta alrededor de los once o doce años, cuando las niñas y niños adquieren la capacidad de razonamiento formal. En esta etapa consideran que todos deben ser tratados del mismo modo, por lo que ceden el paso al ideal de equidad.

En sus estudios Piaget descubrió que el ser humano transita de una moral heterónoma a una moral autónoma.

En la primera, el niño basa su juicio moral en función de la obediencia a la autoridad, es decir, la moral adulta es la que lo define por él. En la etapa autónoma, o de equidad y colaboración, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en el lugar del otro. Para el desarrollo de la autonomía es absolutamente indispensable la relación del niño con sus pares. No se desarrolla si sólo se relaciona con quienes representan, para él, la autoridad (Schmelkes, 2004: 87).

La moral heterónoma corresponde a los primeros años de infancia; en ella el comportamiento moral de las niñas y niños está orientado por lo que la autoridad señala como correcto o incorrecto, como justo o injusto; se deben cumplir las normas porque así se les indica, no porque lo hagan de manera libre.

En la pubertad, con el desarrollo del pensamiento formal también se desarrolla la capacidad de analizar, reflexionar y comprender conceptos abstractos. En la moral autónoma los adolescentes son capaces de tomar decisiones basadas en las ideas de igualdad y justicia, lo que les permite adquirir la noción de empatía. Y de aceptar las normas porque se consideran necesarias.

Piaget, a diferencia de Kohlberg, no admite en el desarrollo del juicio moral una secuencia de estadios propiamente dicha, sino más bien tendencias de cambio con la edad y fases sucesivas. En cambio para Kohlberg los estadios por los que transita el desarrollo del

juicio moral son secuenciales, motivo por el cual es imposible avanzar a un estadio moral más avanzado sin el cognoscitivo correspondiente.

Kohlberg continuó y amplió los trabajos de Piaget, explicitando de manera más puntual la forma como se lleva a cabo el desarrollo del juicio moral en los jóvenes y delimitó otros rangos de edad.

Este autor se preocupó por averiguar cómo es que los niños y los jóvenes razonan sobre los problemas morales en los que intervienen diversas perspectivas y valores. Para ello, empleó la discusión de dilemas morales, que son “breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor” (Tapia, E. 2003: 61). A través de esta metodología los alumnos desarrollan sus competencias dialógicas al aprenden a escuchar a los demás, al compartir sus ideas y sentimientos, y al considerar otros puntos de vista.

Kohlberg descubrió tres niveles³⁵ y seis estadios del desarrollo del juicio moral. Cada uno de los estadios incluye modos cualitativamente diferentes de pensar y supone una reestructuración de los procesos de pensamiento de las etapas anteriores.

Revisemos los aspectos principales de cada uno de ellos.

Nivel 1. Premoral o preconvencional

- a) La orientación hacia el castigo y la obediencia.
- b) La orientación instrumental relativista.
- Comprende aproximadamente hasta los nueve años de edad.

³⁵ Señala Álvarez (1998, citado por Valenzuela, 2000: 97) que Dewey distinguió tres estadios del desarrollo del juicio moral:

- a) Nivel Pre-moral o pre-convencional, en el que el comportamiento es motivado por impulsos biológicos y sociales.
- b) Nivel convencional, en el que el individuo acepta, con poca reflexión crítica las normas del grupo.
- c) Nivel autónomo, en el que se guía por un pensamiento y un juicio propio y no acepta las normas del grupo sin reflexión.

Los cuales son similares a los establecidos por Kohlberg.

- Las niñas y niños obedecen las normas a partir de lo que ordena la autoridad (padres, maestros) para evitar el castigo.
- Hay una actitud individualista.
- Un principio fundamental es la equidad en tratos o acuerdos.

Nivel 2. Convencional

- c) La orientación de la concordia interpersonal.
- d) La orientación hacia el mantenimiento del orden social.
 - Abarca de los nueve a los dieciséis años aproximadamente.
 - Las niñas y niños cumplen las normas para mantener el orden social y por agradar a los demás.
 - Las relaciones con los otros se basan en valores como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

Nivel 3. Postconvencional³⁶

- e) La orientación legalista del contrato social.
- f) La orientación de principios éticos universales.
 - De los dieciséis años en adelante.
 - Las normas y leyes se respetan siempre y cuando se basen en acuerdos sociales y en los principios de justicia, igualdad y respeto a la dignidad de las personas y los derechos humanos de todos sin distinción.
 - Este nivel corresponde a una plena autonomía (SEP, 2009: 41).

A lo largo de estos niveles y estadios, los niños y jóvenes requerirán de experiencias sociales que estimulen sus juicios y argumentaciones. Para asumir su rol social y transitar

³⁶ Kohlberg señala que pocas personas logran alcanzar los estadios de este nivel antes de la enseñanza superior, incluso, hay quienes nunca lo alcanzan. Seguramente porque desde pequeños no se estimularon los procesos de manera implícita y al llegar a la etapa adulta quedaron estadios o niveles por desarrollar y alcanzar.

gradualmente de un enfoque egocéntrico a uno sociocéntrico, para finalmente avanzar hacia un enfoque basado en la conciencia de pertenecer a la especie humana.

Para Kohlberg, los niveles y estadios descritos son secuenciales, aunque cada persona los recorre a su propio ritmo, por lo tanto, el avance en las etapas dependerá de las habilidades de adoptar papeles, del pensamiento abstracto y de las experiencias de socialización.

De acuerdo con esta teoría, las personas que se encuentran ubicadas en las etapas más avanzadas del desarrollo moral deberían observar una mejor conducta.

El papel del profesor en el desarrollo moral es fundamental, ya que debe tener un completo conocimiento del nivel de pensamiento del niño, para conectarlo con el nivel inmediatamente superior. Debe centrarse en el raciocinio y ayudar al alumno a experimentar el tipo de conflicto que se aborda. Además es el encargado de propiciar un clima de confianza y libertad, con múltiples oportunidades para reflexionar sobre problemas morales, dialogar y discutir en torno a ellos; ponerse en el lugar de otros; y vivir de forma cotidiana, dentro de la escuela, los valores superiores de respeto a la dignidad de la persona y la justicia.

Al docente le corresponde crear una “comunidad escolar justa” donde se permita a las personas vivir situaciones de decisión moral.

No obstante, entre los errores más comunes que se cometen por la falta de conocimiento de la teoría del desarrollo del juicio moral, es que se usen los estadios para calificar a los alumnos, y que se reúna en las sesiones a alumnos que pertenecen al mismo tipo de estadio, dando así pocas oportunidades para aprender de otros más expertos y para reflexionar, analizar y adoptar otros puntos de vista más complejos.

Si el profesor desea provocar el desequilibrio cognitivo o del juicio moral, debe hacer que el niño interactúe con sus pares o con personas que se encuentran un nivel por encima del suyo. Recordemos que de acuerdo a Vygotsky, 1978 (Papalia, et al., 2010:32) “el experto es aquél que guía al alumno y mediatiza su aprendizaje, brindándole apoyo temporal para que domine una tarea”.

Según Kohlberg, el desarrollo moral se puede estimular, pero no se pueden enseñar los principios básicos del juicio moral a los que cada individuo arribará de acuerdo con su propio ritmo y proceso evolutivo.

Varios estudiosos del tema han señalado algunas limitantes a la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, entre ellos se encuentran Latapí (1999: 45), y Papadimitriou, Ortíz, Barba y Alba (1998: 19).

A continuación revisaremos cuatro de las limitantes más comunes expresadas por autores tanto internacionales como nacionales.

- Valoraciones cambiantes y muy flexibles

Desde la creación de su teoría, en los años cincuenta, hasta el final de su vida, ocurrida a mediados de los ochenta, Kohlberg modificó continuamente su teoría. Inicialmente estableció un estadio sexto, el cual eliminó tiempo después al descubrir que nadie había llegado a él.

Las valoraciones para determinar el estadio en que se ubicaba el sujeto eran muy flexibles y se encontraban en constante cambio, de modo que con el mismo test una persona podía situarse en el nivel cuatro o cinco.

Si bien es válido que las teorías tengan reajustes y modificaciones durante su formulación, no es conveniente que sufra de constantes cambios una vez que ya se pretende aplicar el entorno real de las clases y las escuelas.

- Sesgo occidental

A pesar de que Kohlberg defendió la universalidad de sus estudios morales, se ha señalado que hay un sesgo o indicio de imperialismo intelectual y cultural en sus resultados, ya que en los datos publicados de sus estudios transversales hechos en diversas culturas: Gran Bretaña, Israel, Canadá, México, India y Honduras, se muestra que el desarrollo moral alcanzado está en relación directa con el grado de desarrollo tecnológico. Así, de acuerdo con Kohlberg, el nivel de pensamiento moral de los americanos y canadienses suele ser más alto que el de los turcos o mexicanos (Ryan, 1992: 45).

- Atención exclusiva al género masculino

Carol Gilligan, discípula de Lawrence Kohlberg, estudió el desarrollo moral característico de las mujeres y encontró que hay una diferencia entre los sexos cuando se abordan y resuelven conflictos morales y cuando se responde a conflictos morales hipotéticos. Señala que las mujeres se definen a sí mismas en un marco de relación humana y se juzgan en su función de su capacidad de atender a otros (Papadimitriou, et al. 1998: 20).

Son precisamente estas características de atención y sensibilidad a las necesidades de otros, las que hacen que las mujeres sean evaluadas como deficientes en su desarrollo moral, de acuerdo con la teoría de Kohlberg.

El carácter más emotivo que racional en la mujer hace que el imperativo moral sea “un mandamiento de atención y cuidado, una responsabilidad de discernir y aliviar las dificultades auténticas y reconocibles de este mundo” (Gilligan, 1985: 166). En tanto que el imperativo moral para los hombres es más racional, es “un mandamiento de respetar los derechos de los demás y, así, de proteger de toda intrusión los derechos a la vida y a la autorrealización” (Gilligan, 1985: 166).

Los estudios de Gilligan aportaron datos relevantes acerca de las diferencias que hay entre hombres y mujeres a la hora de recibir y responder a los problemas morales. De ahí que para el docente sea primordial retomar estos resultados y propiciar una relación más equitativa entre las niñas y niños. Para crear las bases que ayuden al género femenino a resolver el conflicto entre el yo y los otros, desde un enfoque que brinde un equilibrio entre

lo emocional y lo racional. Y en el caso del género masculino, propiciando un mayor desarrollo afectivo que les permita abordar y resolver los conflictos morales desde un enfoque que equilibre lo racional con lo emocional.

- Otorga poco peso a los determinantes socioculturales

De acuerdo con Vygotski , la conciencia individual se construye desde fuera, mediante las relaciones con los otros. Por ello el conocimiento no se sitúa ni con el ambiente ni con el niño, se localiza dentro de un contexto social y cultural determinado, como lo es la escuela.

“En las actividades compartidas los niños internalizan los modos de pensar y actuar de su sociedad y se apropian de sus usos” (Papalia, et al., 2010:32).

Es gracias a esa interactividad que el individuo consigue aculturarse, socializarse, individualizarse y autorrealizarse. Al internalizar el conocimiento, primero en el plano interindividual y luego en el intraindividual.

La escuela es un campo de acción formal, una institución dedicada socialmente a formar a los alumnos para contribuir a su desarrollo como personas y como ciudadanos. En ella se debe establecer una atmósfera armónica de convivencia y trabajo donde se fortalezcan los rasgos o atributos deseables en el plano cognitivo, moral, sociafectivo, físico y motor, que los alumnos deberán lograr al término de su trayecto por este nivel educativo y que les servirán de base para el desarrollo de ulteriores competencias, mismas que aplicarán día a día a lo largo de su vida.

II.2.2. Perfil de egreso de la educación básica

La educación que requieren las niñas, niños y jóvenes del siglo XXI es una educación basada en competencias para la vida, donde el alumno más que acumular conocimientos debe aprender a utilizarlos adecuadamente para resolver problemas o situaciones; debe

ser capaz de adaptarse armónicamente a su contexto social, cultural y natural; y actuar de manera crítica y participativa en su localidad, país y mundo.

“Las competencias se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos, ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos” (SEP, 2009a: 34).

Señala Perrenoud (2006: 7-8) que una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como una valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Las competencias movilizan y dirigen todos esos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, puesto que se manejan en la acción de manera integrada.

Las competencias para la vida son:

- **Competencias para el aprendizaje permanente.** A través de ellas el alumno aprende, asume y dirige su aprendizaje a lo largo de la vida, puede integrarse a la cultura escrita y es capaz de movilizar saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender mejor su realidad.
- **Competencias para el manejo de información.** El alumno busca, identifica, evalúa, selecciona y sistematiza la información; con base en ella piensa, reflexiona, argumenta y expresa juicios críticos; analiza, sintetiza, utiliza y comparte información de diversas disciplinas y en distintos ámbitos culturales.
- **Competencias para el manejo de situaciones.** Gracias a ellas el alumno organiza, diseña, administra y lleva a cabo proyectos de vida, considerando aspectos históricos, sociales, políticos, geográficos, ambientales, económicos y afectivos. Tomar decisiones y asume las consecuencias, enfrenta el riesgo y la

incertidumbre, plantea y lleva a buen término procedimientos para la resolución de problemas, y maneja el fracaso y la desilusión.

- **Competencias para la convivencia.** El alumno establece relaciones armónicas con otros y con la naturaleza; se comunica con eficacia; trabaja en equipo; toma acuerdos y negocia con otros; crece con los demás; tiene un adecuado manejo de las relaciones personales y emocionales; desarrolla la identidad personal y social; reconoce y valora los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.
- **Competencias para vivir en sociedad.** A través de ellas el alumno decide y actúa con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; actúa a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; procede considerando las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participa, gestiona y desarrolla actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actúa con respeto ante la diversidad sociocultural; combate la discriminación y el racismo; y manifiesta una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2009a: 41-42).

Para enfrentar los retos cotidianos y mejorar nuestra vida necesitamos utilizar al mismo tiempo: conocimientos, conceptos, intuiciones, percepciones, saberes, creencias, habilidades, destrezas, estrategias, procedimientos, actitudes y valores.

En México, se estableció en 2006 un perfil de egreso que se espera lograr en los doce años que comprende la educación básica. De esta manera, las niñas, niños y jóvenes estudiantes habrán de alcanzar una serie de rasgos que les permitan desenvolverse adecuadamente en un mundo globalizado y sujeto a una vertiginosa transformación tecnológica, razón por la cual se hace necesario el desarrollo de las cinco competencias para la vida descritas anteriormente.

Dichas competencias contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas.

Los diez rasgos que el alumno deberá mostrar al egresar de la educación básica son:

- a. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza información proveniente de diversas fuentes.
- d. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales, y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- e. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- f. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano: sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2009a: 43).

Este perfil de egreso constituye la columna vertebral que da unidad y sentido a todas y cada una de las asignaturas que integran el currículo de preescolar, primaria y secundaria; por lo tanto, constituye un reto importante para los docentes el crear y promover situaciones favorables de aprendizaje que permitan al alumno desarrollar sus competencias para la vida y paralelamente conformar su perfil de estudiante y ciudadano competente.

II.3. El docente como agente fundamental del proceso educativo

Generalmente todo el mundo reconoce que la calidad de la enseñanza depende, en gran medida, de la calidad del profesorado y de los recursos que se destinan a este sector. Por tal motivo, cuando se implementa una reforma educativa, el papel del docente es crucial para alcanzar los propósitos que en ella se establecen, pues se constituye como el creador y promotor de situaciones de aprendizaje variadas y estimulantes que ponen al alumno en una posición activa y protagónica. Su papel consiste en facilitar el aprendizaje en el seno del grupo a partir del dominio de un conjunto de competencias profesionales.

Los docentes “no nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables” (SEP, 2009b: 13).

Los docentes del siglo XXI requieren desarrollar nuevas habilidades para los nuevos escenarios³⁷, convertirse en guías y mediadores activos que desde la práctica cotidiana reconstruyan de manera crítica y reflexiva su propia teoría.

Sin embargo, esta tarea se vislumbra compleja en nuestra sociedad ante la deficiente preparación profesional de nuestros docentes de educación básica, quienes a lo largo de las últimas décadas han sido formados bajo diversos enfoques, pero siempre orientados por criterios y necesidades del Estado³⁸.

³⁷ Esas nuevas habilidades son: acceso a la información de masas y de la informática, el desarrollo democrático de la sociedad, el peso y la necesidad de consumo de tecnología, la ampliación de la cobertura y de la demanda de educación y la presencia de nuevas corrientes pedagógicas.

³⁸ En México, la pretensión implícita de la Secretaría de Educación Pública se orienta a disminuir la preparación científica y cultural de los maestros de educación básica, aunque el discurso educativo gubernamental se encargue de negarlo sistemáticamente (Rosales, 2009: 229).

Señala Tonucci, 1988 (Rosales, 2009: 217) que la tarea de dar la formación inicial (la más importante) al niño es confiada, en nuestra sociedad, a personas escolares y probablemente también culturalmente débiles, poco motivadas por su profesión y, por tanto, poco propensas a un compromiso y al cambio.

En nuestro país encontramos maestros con formación normalista egresados de planes de estudio anteriores a 1984, que al término de la educación secundaria se formaron como profesores de educación primaria. Hay quienes cursaron la licenciatura en instituciones normalistas después de 1984, estos maestros realizaron sus estudios de bachillerato en distintas escuelas con planes y programas de estudio diversos. Asimismo algunos maestros cursaron su licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otros han realizado otras licenciaturas o postgrados en universidades o instituciones de educación superior.

En términos generales podríamos señalar que la formación recibida por los docentes de educación básica es equivalente a lo que hoy se denomina técnico superior universitario, debido a que en su formación inicial han estado ausentes asignaturas de alto rigor académico y científico como se exige al resto de las profesiones universitarias y tecnológicas. Señala Rosales (2009: 234) que las escuelas normales no han logrado disponer de un banco de información científica, técnica y humanística, de dominio exclusivo de la profesión que les permita contar con una sólida formación en el campo de la pedagogía y las ciencias sociales afines.

Ante esta separación entre la formación recibida y las exigencias para el desempeño eficaz, autónomo, creativo e innovador de la práctica docente, es necesario diseñar estrategias que permitan al docente de educación básica enfrentar un proceso de actualización y desarrollo profesional permanente, en donde adquiera los conocimientos, capacidades, actitudes y valores que le permitan eficientar su desempeño en el aula y atender a los requerimientos de la realidad globalizada.

Hoy más que nunca las reformas educativas establecen nuevos roles y funciones para la profesión docente y, en consecuencia, exige su sistemática actualización.

A continuación se presentan nueve recomendaciones que en materia de selección, formación y actualización de profesores, acordó la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, realizada en 1996 en Ginebra, Suiza y que nos sirven como marco de referencia para comparar lo que sucede en nuestro país respecto a la formación profesional de los docentes en relación con otros países de primer mundo.

1. **Contratación de docentes:** atraer a la docencia a los jóvenes más competentes.
2. **Formación inicial:** mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora.
3. **Formación en el servicio:** derecho, pero también obligación de todo personal en el servicio.
4. **Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación:** autonomía y responsabilidad.
5. **Los docentes y los actores asociados en el proceso educativo:** la educación, responsabilidad de todos.
6. Las **nuevas tecnologías** de la información y la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos.
7. **La promoción del profesionalismo**, como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes.
8. **Solidaridad** con los docentes que trabajan en condiciones difíciles.
9. **Cooperación regional e internacional:** un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes (SEP, 1997: 18-33).

Vemos que a nivel internacional se están realizando acciones para mejorar la condición de los docentes, sin embargo, a nivel nacional aún falta conjugar acciones y establecer programas destinados a fortalecer la preparación del profesorado nacional y, en consecuencia, revalorar su condición como profesional de la educación.

Si bien la Secretaría de Educación Pública ofrece opciones de actualización docente³⁹, como cursos, talleres y diplomados, éstas se encuentran lejos de responder a las expectativas de los educadores y a las exigencias de la sociedad, debido a que son impartidos en su mayoría por personal que fue formado bajo las mismas condiciones que los docentes y que requieren de una preparación académica más amplia y profunda.

En opinión de Ferry, 1990 (citado por Díaz, 2000: 87) formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.

El siglo XXI exige al docente redefinir su perfil bajo las nuevas premisas educativas que le demandan aprender permanentemente y optimar consecuentemente su práctica.

II.3.1. Competencias docentes

El docente como actor clave del proceso de transformación educacional necesita contar con un conjunto de competencias básicas que ponga en práctica con sus alumnos para dar una mejor respuesta ante las exigencias sociales y realidades educativas del país.

“Se espera que el docente eduque, enseñe, guíe, promueva, evalúe, pero que también demuestre su capacidad de desarrollarse, de participar en la modernización de la escuela, de hacerla más diligente y receptiva dentro del cambio” (SEP, 1997: 11).

De acuerdo a los consensos internacionales se establece que entre las principales competencias docentes se encuentran:

- Un alto grado de capacidad para la actuación autónoma de los profesores.
- Capacidad para diagnosticar la situación del aula y de cada alumno.

³⁹ Desde 1995 la Secretaría de Educación Pública puso a disposición los Talleres Generales de Actualización (TGA) destinados a la capacitación del maestro de Educación Básica en servicio, los cuales hasta el momento han sido espacios insuficientes para la formación de calidad de los maestros mexicanos.

- Conocimiento del ritmo de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Dominio de las exigencias del conocimiento académico de las disciplinas en una perspectiva interdisciplinaria.
- Capacidad para incorporar las demandas sociales a los programas educativos.
- Criterio para lograr el equilibrio entre la comprensión y la atención a las diferencias individuales en el aula.
- Criterio para eliminar o superar cualquier brote de discriminación sexual o racial. (Rosales, 2009: 190).

Algunas de las competencias descritas están consideradas dentro de los programas de las diversas asignaturas que conforman la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 en donde se destaca que un docente competente es aquél que:

- Propicia ambientes favorables para las situaciones de aprendizaje, empleando contextos cercanos, diversos, significativos y de interés para los alumnos.
- Plantea preguntas y hace aseveraciones que posibiliten el trabajo de reflexión, análisis, toma de decisiones y juicio crítico de los alumnos, ya sea en forma individual, grupal o en equipos pequeños.
- Estimula a los alumnos a que expresen sus ideas y puntos de vista sin censurar las respuestas.
- Despierta en los alumnos la curiosidad y el interés por emprender proyectos, retos, actividades experimentales y procesos de búsqueda para resolver problemas.
- Ayuda a los alumnos a que resuelvan problemas sociales a través de la comunicación, de la exposición de necesidades o sentimientos, de la negociación y del establecimiento de acuerdos.
- Modela estrategias para que los alumnos observen, analicen y reflexionen sobre determinadas situaciones.
- Monitorea el trabajo cooperativo diferenciado⁴⁰ y el trabajo cotidiano de los alumnos.
- Promueve en sus alumnos el respeto y conservación del medio ambiente.

⁴⁰ En el trabajo cooperativo diferenciado los integrantes de un equipo realizan actividades diferentes, pero coordinadas, para el logro de una tarea. (SEP. 2009b: 87)

- Organiza el tiempo escolar para cumplir con los propósitos establecidos a corto, mediano y largo plazo, contando para ello con una agenda o rutina semanal de clase que sea flexible (SEP, 2009b).

Es claro que un profesor no puede enseñar a sus alumnos lo que desconoce, ni dar lo que no tiene. Por ello está comprometido a actualizar sus competencias docentes de manera permanente, sólo así podrá acometer su labor de forma efectiva, responsable y ética, a la vez que contribuirá a que los alumnos desarrollen sus competencias para la vida.

II.3.2. Retos y compromisos

El educador actual debe ser un profesional informado, crítico y reflexivo de su propia práctica y desempeño, lo que implica “la inmersión consciente en el mundo de su experiencia, cargada de connotaciones, valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas conductuales” (Linares, 2005: 154).

Uno de sus retos y compromisos principales es el reconstruir y reconducir sus comportamientos ordinarios y rutinarios endurecidos por las prácticas educativas tradicionales, para convertirse en un investigador dentro del aula, cuya práctica constituya una fuente constante de conocimientos a partir de observaciones, experimentos, descubrimientos, comprobaciones, formulación de hipótesis, ensayos y errores que lo lleven a sistematizar, procesar y compartir los resultados obtenidos.

En los últimos años se ha dado especial relevancia al estudio del desarrollo del pensamiento reflexivo no sólo en el docente sino también en los alumnos, acción que sin duda repercute “en la promoción de su capacidad de cuestionar, de descubrirse a sí mismo como persona, sus actividades mentales, pero también los aspectos existenciales de su vida” (Rodríguez y Gutiérrez, 1999: 161).

Para Dewey (1989) el pensamiento reflexivo debía constituir el objetivo de la educación, por ello consideraba que el papel del docente era organizar el escenario educativo para favorecer este tipo de pensamiento en sus alumnos, creando las condiciones que despertaran su curiosidad, duda, confusión o perplejidad (situación inicial o pre-reflexiva), para que posteriormente realizaran un acto de búsqueda e investigación que los llevara a encontrar algún material que disipara la duda (situación final o post-reflexiva).

Establecía que la reflexión tiene un doble efecto: personal y comunitario. Por un lado, sirve para lograr el enriquecimiento de significados en el individuo; pero también, para crear una sociedad más democrática en donde los lazos sociales que el sujeto establece con otros le permitirán coexistir armónicamente.

Para estimular la reflexión de los alumnos, Dewey sugería la realización de proyectos escolares que partieran de los intereses de los educandos; que fueran placenteros y valiosos por sí mismos, es decir, que tuvieran algún valor intrínseco; que despertaran nueva curiosidad y crearan una demanda de información; y finalmente, que contaran con un margen adecuado de tiempo. Señalaba la importancia de detenerse a examinar y a revisar conscientemente lo observado, leído, experimentado, investigado, etc., durante el proyecto.

Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar alguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen (Dewey, 1989: 31).

Asimismo, consideraba que para lograr la práctica reflexiva el docente debía contar con una mentalidad abierta, entusiasmo, responsabilidad y especialmente voluntad para establecer nuevas relaciones, engrandecer sus sentidos y ensanchar su experiencia.

Por su parte Donald Schön (1992), conocido por su Teoría de la Acción en Reflexión, se manifiesta a favor de una práctica educadora más cercana a los valores humanos que al utilitarismo del conocimiento. Y por ello propone que para facilitar el aprendizaje de los

alumnos o aprendices se combine el currículum profesional con prácticas didácticas (*practicum reflexivo*).

A través de estas prácticas hay un intercambio de roles en diversas situaciones o procesos del aprendizaje, es decir, hay una relación innovadora entre el formador y el aprendiz, al establecerse una formación tutorizada y aprender en la acción. En la sala de los espejos, estudiante y tutor cambian continuamente de perspectiva. En un determinado momento ven su interacción como una reconstrucción de algún aspecto de la práctica del estudiante; en otro, como un diálogo sobre esa práctica; y en otro más, como un modelado de su rediseño (Schön, 1992: 259).

Señala que por medio de las prácticas didácticas se puede facilitar la promoción del desarrollo de la reflexión sobre lo que se hace, la acción en lo que se hace y la nueva reflexión sobre lo hecho⁴¹.

Esto permite al docente y al alumno reflexionar durante el desarrollo de la actividad, antes y después de ella, para valorar sus aciertos y corregir las posibles desviaciones. Esto significa formar docentes y alumnos capaces de aprender de su propia práctica e interesados en saber qué y cómo aprendieron.

Otro de los retos que el docente debe afrontar en su tarea educativa tiene que ver con su participación directa en la elaboración y puesta en práctica de un proyecto colectivo escolar que impulse el trabajo colegiado, en coordinación con el director de la escuela, alumnos y padres de familia.

Este proyecto escolar comúnmente se establece en las escuelas primarias a principio de cada ciclo escolar⁴², pero muchas de sus acciones no se concretan por falta de recursos

⁴¹ El *practicum reflexivo* introducirá el aprender haciendo en el corazón del currículum. El conocimiento en la acción es un tipo de conocimiento de primer orden que orienta la actividad humana, constituye el “saber hacer”. Sobre este conocimiento de primer orden descansa “*la reflexión en la acción*”, que es un conocimiento de segundo orden, el cual implica pensar sobre lo que se está haciendo con el propósito de reorganizarlo. Cuando la reflexión se realiza sobre un hecho ya ocurrido se trata de “reflexión sobre la acción”.

⁴² El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) se diseña con base en la problemática particular de la comunidad escolar, a partir de la cual se establecen estrategias de solución y compromisos de sus colectivos escolares para realizarse a corto y mediano plazo, y que impacten en la mejora de los

económicos y materiales, lo que genera que se diluyan con el paso del tiempo y se logre un mínimo impacto en la escuela y comunidad. Además de que suele verse como un requisito administrativo que hay que cumplir, lejos de ver las bondades que éste representa para la comunidad escolar.

Actualmente la Reforma Educativa enfatiza la necesidad de articular la escuela con la comunidad, de ahí que se vuelva imperativo su ejecución.

Un proyecto escolar debe considerar:

- Las características particulares del plantel, es decir, el entorno donde se circunscribe.
- Los propósitos que se pretenden alcanzar como escuela.
- Un organigrama de comisiones, órganos, composición y funciones.
- Mecanismos de revisión y aplicación del proyecto.

A través de este proyecto se establece una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus actividades fuera de ella. De tal forma que exista mayor corresponsabilidad social en el trabajo educativo, se promueva la participación activa, el debate, la reflexión y la innovación de acciones en beneficio de la comunidad escolar.

Es un hecho que cada vez el docente tiene que hacer frente a un mayor número de retos y compromisos; dadas las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales por las que atraviesa la sociedad; sin embargo, la posibilidad de lograrlos dependerá fundamentalmente de la actitud, el entusiasmo, compromiso y responsabilidad con que asuma su tarea. A lo que habría de agregar la corresponsabilidad de los otros agentes educativos que muchas veces descuidan su actuación, pretendiendo cederla a la escuela y en particular al profesor.

aprendizajes de los estudiantes, la práctica docente, el funcionamiento de la escuela, la cultura organizacional, la participación social y la rendición de cuentas.

Si realizáramos una lista de las cualidades que requiere el docente encontraríamos que el resultado sería, de acuerdo con Juan Carlos Tedesco, 2002 (citado por Vaillant, 2005: 40) algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

En vez de aferrarnos a la búsqueda de las cualidades del profesor ideal, debemos centrar nuestros esfuerzos en la planeación de estrategias concretas y viables de acción que permitan optimar el trabajo docente, partiendo desde la formación inicial de las próximas generaciones hasta la permanente capacitación y desarrollo de competencias docentes, en especial de las nuevas metodologías de trabajo pedagógico, criterios de evaluación y tecnologías de la información y comunicación.

Finalmente, cabe señalar que ante las múltiples exigencias que la sociedad hace a los docentes, no debemos perder de vista el papel del Estado quien debe ocuparse por desarrollar políticas educativas acordes al contexto nacional y a las exigencias internacionales, dentro de las cuales considere como un rubro prioritario el brindar a los maestros, de todos los niveles educativos, más y mejores oportunidades de capacitación, actualización y perfeccionamiento.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DEL PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

*“Formar buenos ciudadanos, ciudadanos capaces de participar
y construir una mejor sociedad, un mejor país”*

Alfonso Reyes

Si nuestro deseo es que las niñas, niños y jóvenes del país enfrenten óptimamente los retos que les plantea el mundo globalizado, debemos prepararlos en el manejo óptimo de las tecnologías de la información y la comunicación, en el dominio de una segunda lengua, pero en particular en el desarrollo de un conjunto de competencias que les permitan adaptarse a su presente y prepararse de la mejor manera para el futuro. Esta formación además, debe circunscribirse dentro de un marco de respeto y compromiso con los demás miembros de la sociedad y con la naturaleza.

El reto de adaptarse a los cambios que exige la mundialización, ha sido para el sector educativo, un proceso lento y desarticulado, razón por la cual muchas de las políticas educativas establecidas en las diferentes reformas curriculares no han logrado los resultados esperados, sobre todo porque “no existe un proceso real de debate en el que se incluya al profesor, más allá de los *petit comités*” (Poy, 2009: 32). Lo que muchas veces genera resistencia y falta de compromiso ante las reformas.

Como respuesta a las nuevas exigencias educativas, el gobierno federal puso en marcha en el año 2009 la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB), en coordinación con la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, acción contemplada en el Proyecto de Gran Visión México 2030, el Plan

Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación 2008.

Esta reforma contempla una serie de estrategias que tienen como propósito mejorar la calidad de la educación básica en nuestro país, entre las prioritarias se encuentran:

- Proporcionar capacitación permanente y de calidad a los docentes y directivos, para estar a la vanguardia de las innovaciones educativas y adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos;
- Promover una mayor integración dentro y entre preescolar, primaria y secundaria para establecer propósitos comunes y prácticas pedagógicas congruentes;
- Actualizar los programas de estudio de la educación primaria para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar en éstos el desarrollo de competencias para la vida;
- Diseñar nuevos libros de texto en la educación primaria acordes al enfoque por competencias, en los que se fomente una nueva cultura de la participación ciudadana y se desarrolle una sólida cultura ambiental;
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, así como diversos recursos y materiales de apoyo didáctico para enriquecer el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Es indudable que a éstas y otras acciones más en política educativa, debieran sumarse también los esfuerzos de los gobiernos estatales y municipales, de los diferentes sectores de la población, de las instituciones públicas y privadas, de los medios de comunicación, de las organizaciones sociales y de los demás agentes implicados en la tarea educativa.

Todos y cada uno participando activa y críticamente en la planeación y desarrollo de sólidas, coordinadas y eficientes estrategias de acción, encaminadas a lograr la formación integral de los educandos, con una fuerte dimensión humanista y ciudadana.

Los retos que plantea la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, para la educación primaria, se centran en elevar la calidad educativa de las asignaturas tradicionalmente trabajadas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Geografía); en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas la nueva estructura transversal de la asignatura de Formación Cívica y Ética; en fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física y Educación Artística e, iniciar el aprendizaje de una segunda lengua como asignatura de orden estatal.

Esta reforma educativa ha traído como consecuencia la elaboración de libros de texto de todas las asignaturas del currículo escolar, incluyendo Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, asignaturas a las que anteriormente se otorgaba menos atención y se carecía de un material de referencia para los alumnos.

Esta renovación posicionó, en teoría, el estatus de la asignatura de Formación Cívica y Ética, al destacarse su estrecha relación con las demás asignaturas del currículo escolar. Pero en la práctica, este posicionamiento se encontró disminuido al no capacitarse a los docentes en la aplicación del programa y en la forma correcta de abordar su enfoque, metodología, contenidos, recursos y formas de evaluación. Al distribuirse nuevos libros de texto que se caracterizan por su pobreza pedagógica, iconográfica y estructural. Todos estos aspectos inciden consecuentemente en un menor desarrollo de las competencias cívico-éticas de los educandos.

En este último capítulo enfatizaremos la importancia de contar con un Programa de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria, el cual contribuya a la formación integral de los alumnos y sirva como base para la formación de mejores ciudadanos.

Analizaremos los diferentes componentes del programa de esta asignatura, como su enfoque, propósitos, competencias, ámbitos, orientaciones respecto a la forma de trabajar los contenidos, los recursos a emplear y, la forma de llevar a cabo la evaluación del

aprendizaje de los alumnos, estableciendo algunas orientaciones que puedan complementarlo.

Asimismo revisaremos cómo se fue gestando la introducción de los contenidos morales, cívicos y éticos en la educación primaria de nuestro país a lo largo del tiempo, cómo fue el origen de los libros de texto gratuitos, y finalizaremos con el análisis de los nuevos libros de texto de Formación Cívica y Ética para el alumno, señalando sus fortalezas y debilidades, a fin de brindar sugerencias que permitan enriquecer la forma de abordar y desarrollar las competencias cívico-éticas de los alumnos, asignatura que durante más de tres décadas estuvo prácticamente ausente de los planes y programas de estudio de Educación Primaria y resulta vital para regenerar en nuestro país el tejido social fuertemente dañado en los últimos tiempos por circunstancias políticas, económicas y culturales.

III.1. Descripción y breve análisis del Programa Integral de Formación Cívica y Ética

El nuevo Plan de Estudios 2009 establece que la educación básica debe orientarse a que niñas, niños y jóvenes adquieran los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios que les permitan alcanzar una vida personal plena, actuar como ciudadanos responsables, autónomos y comprometidos, capaces de continuar aprendiendo a lo largo de su vida.

Para contribuir al logro del propósito anterior se formuló el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria, el cual constituyó el primer paso

para dar inicio a la articulación⁴³ de la educación básica en un ciclo formativo único, con propósitos comunes y prácticas pedagógicas congruentes.

Este programa se puso en marcha a partir del ciclo escolar 2008-2009, antes de que se diera a conocer el Plan 2009 y los programas de las restantes asignaturas, lo cual nos habla de una falta de sincronía, al incorporar primero un programa sin conocer el Plan de Estudios que le da fundamento.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública justifica que para la elaboración de dicho programa:

... se contó con la participación de docentes, directivos y equipos técnicos de diversas entidades del país, así como con la colaboración de diversas instituciones⁴⁴, cuya labor se vincula con el desarrollo y fortalecimiento de la educación cívica, la formación ciudadana, la cultura democrática, la participación social y la educación ambiental (SEP. 2008a: 9).

El Programa Integral de Formación Cívica y Ética enfatiza la necesidad de integrar las bases éticas que norman la vida de las personas desde las primeras etapas del desarrollo humano, como la niñez y la adolescencia, para posteriormente consolidarlas y ponerlas en práctica para beneficio de la vida personal y social de los ciudadanos.

La formación cívica y ética en la educación básica mexicana tiene como objetivos que cada persona pueda conocerse y valorarse a sí misma, y que a partir de sus principios, sentimientos y necesidades mejore su juicio ético y aprenda a tomar decisiones de manera racional y autónoma con respecto a su vida personal. Al mismo tiempo se pretende que el estudiante se integre a la sociedad de que forma parte y se relacione con los demás con fundamento en los principios de vida democrática: igualdad, equidad, tolerancia, respeto, libertad, justicia y solidaridad, entre los principales (SEP. 2009c: 9).

Sin duda, el propósito general de la asignatura corresponde a lo que la sociedad espera que logren los educandos a través de su trayectoria por la escuela, sin embargo, no olvidemos que para cobijar y afianzar esta preparación es indispensable que el contexto

⁴³ La articulación curricular entre preescolar, primaria y secundaria se pretende consolidar en el ciclo escolar 2011-2012.

⁴⁴ El Instituto Federal Electoral (IFE), la Secretaría de Gobernación (SEGOB), la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

familiar, local, regional y nacional garanticen ciertas condiciones que propicien su desarrollo. Ya que lo que se aprende en la escuela no puede desvincularse de lo que sucede fuera de ella.

Respecto a la forma como se realizó la incorporación de este programa al currículo escolar, cabe señalar que se presentaron varias irregularidades, entre ellas; la falta de capacitación a los docentes sobre la estructura y manejo del programa, así como de los libros de texto para el alumno; la entrega tardía de los libros de texto de la asignatura a los alumnos, algunos meses después de haber iniciado el ciclo escolar 2008-2009; la entrega limitada de uno o dos ejemplares por escuela de los libros para el docente, ésta última se realizó hasta el ciclo escolar 2009-2010.

Todas estas situaciones contribuyeron a una frágil y desarticulada introducción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética en las escuelas y al desarrollo incipiente de las competencias cívico-éticas en los alumnos.

A dos años de su implementación, podemos señalar que la mayoría de los docentes no conocen a fondo la estructura del programa de esta asignatura, situación que lo limita en el manejo adecuado respecto a su enfoque, propósitos, metodología, contenidos, actividades, recursos y evaluación.

De ahí la necesidad imperante de brindar talleres de capacitación a los docentes donde además de conocer los componentes que integran el programa, los pongan en práctica a través de la planeación y ejecución de acciones diseñadas de manera individual y por el colectivo para evaluar su pertinencia; donde enriquezcan su práctica docente compartiendo experiencias significativas de trabajo en el aula y fuera de ella a través del uso de diversas estrategias y recursos. Pero especialmente, donde se sensibilicen acerca de la necesidad de desarrollar las competencias cívico-éticas en el alumnado, en el equipo docente, en los directivos y en el personal que integra la comunidad escolar.

En relación a los libros de texto para el alumno, es indispensable que el docente tenga un amplio conocimiento de las diversas secciones que los integran para que realice un buen manejo de los mismos y los emplee como herramientas de trabajo, análisis y reflexión.

Por otra parte, el libro de Formación Cívica y Ética para el docente, ofrece a los maestros materiales y referencias claras para el mejor dominio de las competencias didácticas y de los contenidos de enseñanza requeridos para su labor en esta asignatura, pues por primera vez, se introduce información respecto a las teorías del desarrollo moral de Piaget y Kohlberg que sirven de marco para comprender las diferentes etapas por las que atraviesa el individuo para lograr la autonomía moral.

Desafortunadamente estos libros para el docente tuvieron una edición limitada, situación que hasta el momento ha dificultado la revisión de su contenido por la mayoría del personal docente y, en consecuencia, la puesta en práctica de las sugerencias que ahí se establecen.

En términos generales podemos señalar que la introducción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética en las escuelas del país se realizó de forma inadecuada, debido a que no se establecieron los mecanismos correctos que garantizaran a los docentes su adecuado conocimiento y manejo antes de aplicarlos dentro del aula.

III.1.1. El enfoque

El nuevo Programa de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria tiene un enfoque integral en dos sentidos:

- Primero, porque impulsa en los alumnos el desarrollo de competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social, en las que requieren tomar decisiones que involucran una toma de postura ética o formulación de juicios de valor que los lleve a constituirse y desenvolverse como buenos ciudadanos.

- Segundo, porque “demanda de la escuela y de los docentes, el desarrollo de una experiencia global de aprendizaje... en cuatro ámbitos de formación: el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y, el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas (SEP. 2008a: 15).

El cambio fundamental en el enfoque⁴⁵ es la noción de competencia. La cual implica trabajar conjuntamente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de modo que los alumnos sean capaces de analizar, reflexionar y reflejar sus aprendizajes en la vida diaria a través de la resolución tanto de situaciones comunes como complejas.

Señala Perrenoud (2006: 10) que el enfoque por competencias destaca la importancia de incorporar nuevos conocimientos y de movilizar esos saberes (saber hacer con saber y conciencia respecto del impacto de ese hacer).

El nuevo enfoque del Programa de Formación Cívica y Ética privilegia la relación entre conocimientos y resolución de problemas, dejando de lado a la formación del alumno con carácter enciclopédico y memorista.

Es novedoso porque pretende desarrollar no sólo la esfera personal de los alumnos, sino ampliarla y extenderla a otros niveles de participación social. Es realista porque parte de situaciones cotidianas y significativas que lleven a los alumnos a vislumbrar desde diferentes ópticas la problemática en cuestión, a investigar y reflexionar sobre ella, para brindar una opinión o para realizar acciones, a nivel personal o colectivo, que lleven a su resolución.

⁴⁵ El enfoque por competencias ha tomado fuerza en el ámbito educativo en los últimos años, y aparece frecuentemente recomendado en los informes realizados por la UNESCO.

III.1.2. Los propósitos

El Programa de Formación Cívica y Ética constituye un pilar de la educación integral al contribuir a la formación de ciudadanos éticos capaces de enfrentar los desafíos de la vida personal y social.

Los propósitos que persigue son:

- Brindar a niñas y niños una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión para el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven, con apego a las leyes, los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia.
- Promover en la infancia capacidades para el despliegue de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables.
- Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y a la humanidad (SEP, 2009c: 20).

Los propósitos del programa apuntan hacia dos vertientes, la personal y la social. En la primera, los alumnos se reconocen y valoran a sí mismos, adquieren conciencia de sus intereses y sentimientos, toman decisiones, resuelven problemas y cuidan su integridad.

En la vertiente social, emiten juicios; asumen posturas argumentadas; conocen, ejercen y defienden sus derechos para participar activamente en los contextos sociales donde se desenvuelven.

Estos propósitos podrán conseguirse de manera paulatina si convocamos a los diversos agentes y sectores de la sociedad a realizar acciones acordes a lo que establece la legalidad y los valores de la democracia. Ya que en el ámbito educativo se podrán sembrar variedad de acciones, pero estas se diluirán si el terreno social, económico y político del país es poco fértil y propicio para fortalecerlas y darles continuidad.

III.1.3. Las competencias cívicas y éticas

Este programa tiene como rasgo principal promover el desarrollo gradual y sistemático de ocho competencias cívico-éticas a lo largo de la educación primaria y como parte del proceso de articulación de la educación básica entre los tres niveles ya mencionados.

Tales competencias involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, enfrentar conflictos y participar en asuntos colectivos.

Las ocho competencias que contempla el programa son:

1. **Conocimiento y cuidado de sí mismo.** Es la capacidad del sujeto para reconocerse como persona digna y valiosa, capaz de establecer relaciones afectivas con los demás; de cuidar su salud, integridad y medio natural y; de trazar un proyecto de vida.
2. **Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.** Consiste en la capacidad para actuar y responder de forma libre, autónoma y responsable ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, sin dañar la dignidad propia ni la de los demás.
3. **Respeto y aprecio de la diversidad.** Es la capacidad para reconocer la igualdad en derechos y dignidad de todas las personas. Implica el respeto y valoración de las diferentes formas de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir de las otras personas y culturas.
4. **Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.** Se refiere a la capacidad del sujeto para reconocerse como miembro activo y responsable de los diversos grupos sociales de los que forma parte, incluyendo el entorno ambiental.
5. **Manejo y resolución de conflictos.** Consiste en la capacidad para resolver conflictos cotidianos de manera asertiva, sin usar la violencia, sino a través del diálogo, la cooperación, la negociación, la escucha activa y la empatía. Todo esto dentro de un marco de respeto a la legalidad.
6. **Participación social y política.** Es la capacidad de tomar parte activa en las decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. Asimismo se busca que los estudiantes actúen y participen de manera

corresponsable con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas en diversos asuntos vinculados con la vida colectiva.

7. **Apego a la legalidad y sentido de justicia.** Se refiere a la capacidad de actuar con apego a las leyes e instituciones, como mecanismos que regulan la convivencia democrática, protegen sus derechos, establecen sus obligaciones y limitan el ejercicio del poder.
8. **Comprensión y aprecio por la democracia.** Consiste en la capacidad para comprender, practicar, apreciar y defender la democracia, como forma de vida y de organización política. A través del conocimiento de los fundamentos y la estructura del gobierno de México, así como de los mecanismos de que los ciudadanos disponen para influir en las decisiones de gobierno y para solicitar la rendición de cuentas de su gestión (SEP, 2008a: 18-19).

Estas competencias promueven en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes y valores cuyo desarrollo tendrá lugar en diferentes ámbitos de convivencia, no sólo los escolares.

Las competencias cívicas y éticas de una persona se evidencian en su conocer, hacer, ser y convivir. No son conocimientos abstractos sino saberes puestos en acción ante diversas situaciones y contextos.

Lograr el desarrollo de esta amplia gama de competencias en los alumnos, sin duda, permitirá formar mejores ciudadanos, más conscientes de su actuar y comprometidos con el progreso y bienestar personal y social.

III.1.4. Los ámbitos

El Programa Integral de Formación Cívica y Ética plantea una estrategia integral por medio de la cual se pretende promover en los alumnos experiencias vivenciales y significativas a través de cuatro ámbitos de la actividad diaria de la escuela: el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumno, la asignatura y, el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas.

A continuación comentaremos brevemente la importancia de cada uno de estos ámbitos.

1. El ambiente escolar

Está constituido por los diferentes espacios de la escuela (salones, biblioteca, áreas administrativas, patio, pasillos, etc.) que son relevantes para la formación de los alumnos.

Cada uno de estos espacios ofrece oportunidades formativas a las niñas y niños para que se relacionen y convivan, ejerciten el diálogo, tomen decisiones, colaboren con otros, asuman responsabilidades y busquen el bien común.

Este ambiente debe organizarse para promover el aprendizaje, la convivencia y la formación de los alumnos. En este sentido los docentes deberán establecer acuerdos que conformen su proyecto escolar y que promuevan condiciones favorables para consolidar la convivencia democrática de sus miembros.

Entre tales condiciones se encuentran: el respeto a la dignidad de las personas; la resolución de conflictos y la negociación de intereses personales y comunitarios; la equidad, la inclusión y la integración educativa; la participación y; la existencia de normas claras y construidas de manera democrática.

Este ámbito está ubicado en el espacio material y organizativo de la escuela y se constituye por las interacciones entre docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Se conforma por los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo que éstos practican cotidianamente, por el trato que se da a los alumnos y adultos de la escuela, por la forma cómo se resuelven los conflictos y, se comparten los espacios comunes (SEP. 2008a: 21).

2. La vida cotidiana del alumnado

Las experiencias particulares y cotidianas que los alumnos viven fuera de la escuela, tanto en su familia como en su comunidad “sintetizan parte de su historia individual y colectiva, de sus costumbres y valores... representan la base para el desarrollo cívico y ético de los alumnos y para toda su experiencia educativa” (SEP. 2008a: 25). También la información que los alumnos obtienen del país y del mundo a través de los medios de comunicación

son recursos para el aprendizaje, para la reflexión y la discusión que deben articularse con el trabajo escolar.

Nuevamente se debe retomar el carácter que antaño tenía la escuela rural, la cual estaba abierta a la comunidad y dispuesta a establecer relaciones de colaboración e intercambio con las familias de los estudiantes.

En el programa se destaca que las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad pueden organizarse en torno a los siguientes aspectos: cuidado de sí mismo, identidad y expectativas personales y familiares; derechos y responsabilidades en el hogar, en la comunidad y en el país; respeto y valoración de la diversidad, participación y resolución de conflictos y; los estudiantes, la familia y los medios de comunicación.

3. La asignatura

Este ámbito se enriquece con las experiencias y aprendizajes que los alumnos adquieren en los demás ámbitos, es decir, que toman en cuenta las relaciones dentro del aula, la escuela, la familia y la comunidad donde ellos se desenvuelven.

La asignatura involucra un trabajo en clase basado en la aplicación de estrategias que estimulen la toma de decisiones, la formulación de juicios morales, el análisis, la comprensión crítica y el diálogo. Asimismo, demanda el empleo de fuentes informativas de distintos tipos, el uso de medios impresos y electrónicos, de los libros de texto de las diversas asignaturas, las Bibliotecas de Aula y Escolares (SEP. 2008a: 27).

La importancia de este ámbito radica en que los aprendizajes promovidos en la asignatura de Formación Cívica y Ética encuentran sentido para el alumno dentro de la convivencia cotidiana con los demás. Por ello, el maestro debe promover estrategias donde los alumnos revisen, analicen y reflexionen sobre diversos temas y problemáticas, a fin de que sean capaces de distinguir los conocimientos, creencias, preferencias y datos que las integran.

4. El trabajo transversal con el conjunto de asignaturas

La asignatura de Formación Cívica y Ética tiene una estrecha vinculación con las demás asignaturas del currículo escolar, al existir temas transversales que promueven visiones interdisciplinarias, globales y complejas que facilitan la comprensión de un fenómeno o problemática en toda su amplitud.

A través del trabajo transversal los estudiantes pueden adquirir un conjunto de habilidades y competencias en el plano personal y social, que les permita conjugar el conocimiento científico con el conocimiento cotidiano, así como fomentar la reflexión y la acción impulsando un cambio de actitudes y pautas de comportamiento.

Existen temáticas que impregnan o atraviesan todo el currículo:

Estos temas transversales se seleccionan a partir de la identificación de situaciones problemáticas o de relevancia social que afectan la integridad de las personas, grupos o del planeta, y que han sido generados por el modelo de desarrollo de nuestra sociedad (SEP. 2009c: 25).

El plan de estudios de primaria aborda la transversalidad a través de cuatro temas generales: educación ambiental, educación para la paz, educación intercultural y perspectiva de género. Cada temática propicia la formación científico-humanística y ético-moral del estudiantado, que será el futuro responsable de los cambios sociales, culturales, políticos y ambientales que requiere la localidad, nación y mundo.

Anteriormente la asignatura de Civismo o Educación Cívica se enmarcaba en el salón de clases y esporádicamente se extendía a los otros espacios de la escuela a través de ceremonias cívicas, pero era difícil que traspasara los muros escolares. Hoy en día se pretende ampliar el radio de acción de la asignatura y permear todos los espacios donde el alumno se desenvuelva. La formación cívica y ética está en cada uno de nosotros, en nuestras acciones y relaciones con los demás. Por tal motivo no podemos reducirla ni limitarla exclusivamente al ámbito escolar.

III.1.5. Organización de los contenidos

Los programas de la asignatura en cada uno de los seis grados distribuyen los contenidos tomando en cuenta el desarrollo cognitivo y moral de los alumnos, así como el desarrollo gradual de las ocho competencias cívicas y éticas.

Sabemos que el desarrollo de las competencias en cada alumno es diferente, dadas sus características personales, experiencias y contextos sociales diversos. Sin embargo, las propuestas de trabajo que se indican en los programas son sólo referencias sobre el tipo de actividades que el docente podrá realizar con los alumnos.

A efecto de asegurar que se desarrollen las ocho competencias en cada uno de los grados que comprende la educación primaria, éstas se distribuyen en cinco unidades, lo que permitirá abordar de manera particular las diversas situaciones didácticas que convocan al análisis, la reflexión y la discusión de las temáticas.

Cada unidad otorga especial énfasis a dos competencias afines y complementarias.

Unidad 1: Conocimiento y cuidado de sí mismo.

Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.

Unidad 2: Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.

Apego a la legalidad y sentido de justicia.

Unidad 3: Respeto y aprecio de la diversidad.

Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.

Unidad 4: Apego a la legalidad y sentido de justicia.

Comprensión y aprecio por la democracia

Unidad 5: Manejo y resolución de conflictos.

Participación social y política.

Si analizamos cuidadosamente la secuencia de las competencias para cada unidad temática, observaremos que se inicia con contenidos relativos a la esfera personal de los alumnos y se avanza hacia aquéllos que involucran una convivencia más amplia. Es decir, que parte de la esfera privada para continuar en la esfera pública.

Es fundamental que el alumno se conozca mejor a sí mismo y aprenda a manejar el autocontrol para después ser capaz de establecer relaciones armónicas con los demás.

Al trabajar la Formación Cívica y Ética de manera transversal con las otras asignaturas del currículo escolar, es más fácil promover el desarrollo de las competencias cívico-éticas, lo importante es que el docente tenga claridad en el tipo de competencia que pretende estimular en sus alumnos.

Dentro del programa se sugiere que la última de las cinco unidades de trabajo desempeñe un papel integrador, en donde el docente busque la manera de poner en juego los aprendizajes adquiridos por los alumnos en las unidades previas, ya sea por medio de la realización de diversas actividades o a través de un proyecto grupal.

III.1.6. Organización de las unidades didácticas

Las cinco unidades temáticas de cada grado están integradas por los siguientes elementos:

- Título de la unidad. Generalmente está constituido por una frase corta y llamativa, donde se emplean términos que se relacionan con las dos competencias cívico-éticas a trabajar durante el bimestre.
- Propósitos. Se establecen dos o tres propósitos que “describen la orientación y el alcance del trabajo de la unidad en términos de los aprendizajes que habrán de desarrollar los alumnos” (SEP. 2008a: 34).

- Competencias cívicas y éticas. Se enuncian las dos competencias a las que hace referencia la unidad.
- Descripción de las competencias cívicas y éticas. Se establecen de acuerdo a lo que se pretende alcanzar en cada uno de los cuatro ámbitos y, se enuncian en primera persona del plural para que el docente tenga clara referencia de lo que los alumnos desarrollarán en la unidad.
- Secciones didácticas. Se sugieren diversas actividades en las que se ilustran algunas posibilidades para promover las competencias. “Se brindan ejemplos concretos de estrategias y recursos para que los alumnos indaguen, dialoguen y reflexionen críticamente, formulen explicaciones y cuestionamientos como parte del desarrollo de competencias” (SEP. 2008a: 34).

Estas sugerencias son flexibles y el docente puede modificarlas o sustituirlas en atención al contexto y situaciones particulares que se presenten dentro del grupo y la escuela.

En la Sección A1, A2, A3 y A4 se mencionan las actividades a trabajar primordialmente para el ámbito de la asignatura, aunque también se señalan las del ámbito escolar y de la vida cotidiana del alumnado.

En la Sección B se detallan las actividades para el trabajo transversal con otras asignaturas. Se sugiere trabajar los temas transversales a través de proyectos, considerando temáticas relevantes y de interés para la comunidad escolar.

- Propuesta de trabajo transversal con otras asignaturas. Se desarrolla a partir de una problemática donde los alumnos realizan tareas de búsqueda, reflexión y diálogo. Se propone abordar diversos contenidos en cada una de las asignaturas

del grado y emplear esta propuesta como punto de partida o de cierre de las unidades.

- Aprendizajes esperados. Son indicadores para el docente sobre los aspectos que debe considerar al evaluar. Expresan el nivel de desarrollo deseado de las competencias.

Con la enunciación de todos estos elementos se espera que el docente realice un adecuado manejo de la asignatura, considerando no sólo el enfoque, propósitos, competencias, contenidos, actividades y recursos, sino que emplee eficientemente el tiempo destinado a la asignatura, que es de una hora semanal. Y que puede complementarse con el trabajo transversal de las demás asignaturas.

III.1.7. Orientaciones didácticas

Para trabajar el enfoque integral y por competencias que plantea el Programa Integral de Formación Cívica y Ética se requiere de la incorporación de ciertos procedimientos formativos que sean congruentes con lo que él establece.

“Los procedimientos formativos son estrategias y recursos que facilitan el desarrollo de las competencias cívicas y éticas en los cuatro ámbitos de formación” (SEP. 2008a: 35). Los cuales pueden complementarse y enriquecerse con otras estrategias y recursos que los docentes adopten.

Se llaman formativos porque hacen conciencia de que estos procesos toman en cuenta la libertad esencial del ser humano, su dignidad y sus procesos de maduración.

Los principales procedimientos formativos a emplearse en esta asignatura son: el diálogo, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión críticas, la empatía, el desarrollo del juicio ético y la participación.

- **El diálogo.** Implica “el desarrollo de capacidades para expresar con claridad las ideas propias, escuchar activamente para comprender los argumentos de los demás, asumir una postura, respetar opiniones, ser tolerante, autorregular emociones y tener apertura a nuevos puntos de vista” (SEP. 2008a: 35).

El diálogo es la manera de suscitar el razonamiento ético, a través del cual los alumnos comprenden que las acciones humanas tienen una dimensión ética.

- **La toma de decisiones.** Decidir significa optar por una alternativa posible, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de la elección para sí mismos y para los demás (dimensión ética y cívica).

Antes de elegir se debe identificar la información pertinente que sustente la elección, se deben prever diversos desenlaces y mantener congruencia entre los valores propios y la identidad personal.

- **La comprensión y la reflexión críticas.** “Se analizan problemáticas a través del empleo de dilemas morales o de la asunción de roles, donde los alumnos ubiquen su sentido en la vida social y actúen de manera comprometida y constructiva en los contextos que demandan de su participación para lograr el mejoramiento de la sociedad” (SEP. 2008a: 35).

Un ciudadano crítico es capaz de entender una situación, de considerar distintos intereses y puntos de vista y, de asumir una posición informada y reflexionada ante ellos. Al realizarse el proceso reflexivo se movilizan las distintas dimensiones de la persona, entre ellas, su racionalidad, emociones, ideales e historia de vida.

- **La empatía.** Es la facultad de identificarse con otro grupo o persona, de ponerse en su lugar y percibir lo que siente.

- **El desarrollo del juicio ético.** Es una forma de razonamiento a través de la cual los alumnos reflexionan, juzgan situaciones y problemas en los que se presentan conflictos de valores y en los que se tiene que optar por alguno, dilucidando aquello que se considera correcto o incorrecto conforme a criterios valorativos (SEP. 2008a: 35).

La capacidad para emitir juicios éticos depende de la edad y el desarrollo cognitivo de los alumnos.

- **La participación.** Es la capacidad para intervenir en un suceso, acto o actividad donde no sólo se actúa como receptor, sino como sujeto activo. Se debe tomar parte en trabajos colectivos dentro del aula, la escuela y fuera de ella, para dar un sentido social a la participación organizada.

“La participación integra, da sentido y salida a todos los saberes y las competencias de los estudiantes” (SEP. 2009c:120).

Estos procedimientos formativos se pueden desarrollar a través de diversas actividades como: la investigación en fuentes documentales y empíricas de fácil acceso para los alumnos; actividades de indagación en el entorno escolar y comunitario (recorridos, visitas escolares, encuestas, entrevistas, etc.); discusiones de situaciones, dilemas y casos del contexto cotidiano; difusión de información en trípticos y periódicos murales; participación en campañas, conferencias, pláticas y ceremonias cívicas; entre otras.

Las orientaciones didácticas que señala el programa son claras y factibles de llevarse a cabo, además, corresponden a lo establecido en el enfoque, propósitos, competencias y ámbitos. Sin embargo, muchas de ellas resultan para el alumno áridas y poco atractivas en su tratamiento, a pesar de que se sugiere partir de su contexto cotidiano.

Lo anterior porque no se plantea a los niños situaciones particulares de forma esquemática a partir de las cuales se ejemplifique y realice el análisis de un caso, de una noticia, de un reportaje o video, que sea de su interés y lo motive a investigar, reflexionar, dialogar y participar para encontrar soluciones, emitir su punto de vista y tomar decisiones.

Si bien se reitera que el docente desempeña un papel protagónico al ayudar a los alumnos a definir intereses y necesidades de investigación, es claro que al carecer de ejemplos o referentes concretos y capacitación adecuada, se pierda con facilidad y no logre que sus alumnos consigan los aprendizajes esperados.

Los actuales libros de texto de la asignatura tienen excesos conceptuales y exigen al niño el dominio de términos complejos que corresponden a grados más avanzados. Carece de actividades para los alumnos en donde se les invite a involucrarse en la solución de problemas, donde transiten los diversos pasos que conforman el proceso de análisis, discusión, reflexión, toma de decisiones, etc.

Lo ideal sería que todos los grados contaran con cuadernos de trabajo, como sucede en primer y segundo grados, en donde se establecen diversidad de situaciones, casos o problemáticas de interés para los alumnos a partir de los cuales pueden comentar, comparar, redactar, ilustrar y exponer sus puntos de vista.

III.1.8. Recursos didácticos y materiales educativos

El trabajo de la asignatura de Formación Cívica y Ética requiere del manejo de diversas fuentes de información. Por ello, es fundamental que los alumnos se conviertan en usuarios críticos y reflexivos de la información proveniente de los medios impresos, audiovisuales y electrónicos.

Entre los recursos que más se emplean dentro del aula se encuentran los libros de texto gratuitos; los acervos de las Bibliotecas de Aula y la Biblioteca Escolar; los materiales en

variantes dialectales de lenguas indígenas, de multigrado y para la integración educativa; publicaciones y boletines de instituciones y organismos públicos; revistas y periódicos; Enciclomedia, videos, audiocintas, discos compactos, televisión, radio, cine, video electrónico, *software* interactivo; salidas educativas, etc.

La selección y empleo de los recursos didácticos dependerá de las competencias que el docente busque desarrollar y fortalecer en sus alumnos, considerando además sus diferentes estilos de aprendizaje e intereses.

Asimismo el profesor deberá permanecer alerta para aprovechar todas aquellas situaciones cotidianas que se generen dentro del ambiente escolar, comunitario y familiar de los alumnos y que pueden retomarse para diseñar múltiples actividades significativas de aprendizaje.

III.1.9. Orientaciones para la evaluación

La evaluación, en su concepción más amplia, “es parte de todo sistema en el que se realizan diversos procedimientos indispensables para identificar si se están desarrollando en la forma prevista y si se están alcanzando los resultados esperados” (SEP. 2009c: 30).

Evaluar el proceso de aprendizaje y enseñanza implica la posibilidad de valorar los diferentes elementos que participan en este proceso, tales como: los programas de enseñanza; los métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje y enseñanza empleados; los materiales y recursos didácticos utilizados; el contexto áulico; el desempeño del docente; la evaluación del aprendizaje de los alumnos; etc.

En relación con la evaluación del aprendizaje de los alumnos podemos señalar que es un proceso continuo y sistemático que se efectúa de forma intencional, planeada y estructurada para obtener información sobre los progresos que los alumnos desarrollaron a lo largo del proceso educativo, determinando en qué medida se lograron los

aprendizajes esperados⁴⁶, identificando las desviaciones en el aprendizaje y realizando las mejoras, correcciones o reajustes necesarios.

De acuerdo al enfoque por competencias, la evaluación del aprendizaje de los alumnos debe incluir aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Y debe ubicarse en torno a tres grandes aspectos: el saber, el saber hacer y el saber ser.

A pesar de no estar indicado de forma específica el “saber convivir” éste forma parte del saber ser y constituye un aspecto primordial a considerar dentro de la evaluación del aprendizaje de la presente asignatura y el cual se observa en el trato cotidiano que establece el niño con los demás miembros de la comunidad educativa.

En el libro de Formación Cívica y Ética para el docente (2009c: 33) se señalan algunos rasgos que caracterizan a la evaluación por competencias y que el profesor deberá considerar para tener absoluta claridad acerca de qué evaluar, cómo y con qué evaluar.

Los rasgos son:

- Establece criterios, estándares o normas a partir de la competencia a evaluar;
- Emite el juicio como competente o no competente, sin asignar una calificación;
- Recopila diversos tipos de evidencias;
- Da prioridad a la evaluación del desempeño (saber hacer);
- Propicia que las condiciones de evaluación sean lo más cercanas a la realidad de la persona y a la situación sujeta de evaluación;
- Informa al alumno con claridad y oportunidad sobre qué se evaluará y cómo será evaluado.

⁴⁶ Los aprendizajes esperados son saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) que se construyen como resultado del trabajo didáctico que se realiza al finalizar el estudio de un bloque. Son referentes fundamentales para desarrollar la planeación de la clase y para establecer criterios en relación con la evaluación (SEP-UNAM. 2009b: 41-42).

De los rasgos señalados anteriormente hay que destacar que en la actualidad se continúa otorgando una calificación numérica para evaluar el desempeño de los alumnos en todas las asignaturas; sin embargo, la forma como se enuncian los aprendizajes esperados permite al docente no perder de vista el aspecto cualitativo de la evaluación y tomar en cuenta una variedad de evidencias no sólo referidas a conocimientos y habilidades; sino también a actitudes y valores que permitan considerar de manera amplia los procesos de aprendizaje por los que transitó el alumno.

Cabe destacar que en la asignatura de Formación Cívica y Ética “la evaluación de los aprendizajes plantea retos particulares, pues las características personales, los antecedentes familiares y culturales⁴⁷ de cada alumno, así como el ambiente del aula y de la escuela inciden en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas” (SEP. 2008a: 37).

Es necesario otorgar mayor prioridad a la evaluación formativa, por ser la que da seguimiento a los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje, con la finalidad de observar las conductas y comportamientos que indiquen el dominio que los estudiantes tengan de las competencias que señala el programa y que se evidencian en los aprendizajes esperados.

Se recomienda que la evaluación de esta asignatura se desarrolle en torno a las actividades cotidianas de aprendizaje que los alumnos realizan a lo largo del proceso; respete sus diversos estilos de aprendizaje y los involucre en la valoración de sus aprendizajes (autoevaluación y coevaluación), identificando las dificultades que enfrentaron y estableciendo compromisos de mejora.

⁴⁷ En esta asignatura, es fundamental considerar los conocimientos previos de los alumnos, pues constituyen referentes valiosos que el docente deberá retomar y direccionar adecuadamente para enriquecer el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Son múltiples las actividades y productos de aprendizaje que el docente puede emplear como evidencias para evaluar el logro de las competencias cívicas y éticas de sus alumnos, algunas de ellas son:

- los ejercicios escritos y gráficos elaborados por los alumnos (esquemas y mapas conceptuales) que permitan ponderar la comprensión, la formulación de argumentos y explicaciones;
- el cuaderno de la asignatura con sus notas, así como los cuadernos de trabajo de otras asignaturas;
- las prácticas y ejercicios realizados en clase (dramatizaciones, análisis de casos y dilemas morales)
- las notas, bitácoras y diarios de clase;
- los proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas que se realicen en las diversas asignaturas;
- las tareas y participación en clase;
- los carteles, periódicos murales, folletos informativos, conferencias y pláticas;
- portafolios y carpetas de los trabajos realizados en cada unidad (SEP, 2009c: 35 y SEP, 2008a: 37).

Es importante que los productos de evaluación cuenten con listas de cotejo o con rúbricas⁴⁸ en las que se establezcan diversos criterios de ejecución o logro que permitan efectuar una evaluación del aprendizaje más completa y objetiva.

El reto actual para los docentes es construir una forma de evaluación del aprendizaje por competencias, la cual difiere de la que habitualmente se practica en las aulas. Este nuevo tipo de evaluación se realiza a través de múltiples evidencias y productos que reflejen que el alumno puede resolver situaciones y problemas que se enlazan a su realidad y cotidianeidad.

⁴⁸ Las rúbricas o criterios de desempeño son una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia. “Establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada” (Díaz Barriga, F., 2006:135).

No olvidemos que el aprendizaje de las competencias cívicas y éticas se da fundamentalmente a partir de la práctica orientada por el conocimiento y la reflexión dirigidas a la acción de los alumnos, pero también puede estimularse, enriquecerse y consolidarse por medio de algunos materiales, contenidos y actividades tanto individuales como colectivas que ofrece el libro de texto como auxiliar en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Un especial acierto de los libros de texto de Formación Cívica y Ética y de lo cual son pioneros, lo constituye la autoevaluación impresa que aparece al término de cada unidad y que el alumno realiza para valorar su propio aprendizaje y para reflexionar sobre lo que ha aprendido y lo que le falta por aprender. Ya no sólo se considera el criterio del docente sino también se incorpora el del alumno y el de sus compañeros de trabajo.

En el libro de texto de alumno la autoevaluación consta de dos partes: la primera, se refiere al comportamiento del niño o niña en la escuela; la segunda, a las actitudes que manifiesta en su casa, vecindario y localidad. Este ejercicio de honestidad y responsabilidad es importante en la construcción de su autonomía y autorregulación.

La evaluación que propone el programa es muy completa por considerar diferentes tipos, actividades, productos y sujetos que participan en ella. Desafortunadamente en el libro de texto no se encuentran plasmadas actividades y ejercicios que permitan al alumno y al docente cotejar cómo se fue dando este proceso. Sólo están descritos los indicadores y criterios a partir de los cuales se deberá evaluar el desempeño del alumno.

III.2. Los libros de texto de Formación Cívica y Ética

El Sistema Educativo Nacional se constituye por diversas piezas y una de las más sólidas son los libros de texto, que desde hace medio siglo se han convertido en una herramienta

fundamental a la que tienen acceso las niñas, niños y jóvenes mexicanos durante su formación básica.

A pesar de su controversial origen, “fueron en realidad, revolucionarios: permitieron la homogenización de la educación entre todas las clases sociales y la extensión de la labor educativa en todo el territorio nacional”. (Zebadúa, 2010: 18).

Cabero, Duarte y Romero (1995: 23) citan a Richaudeau (1981) quien concibe al libro de texto como un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación.

Por su parte, Prendes y Solano (2001: 5) destacan que los libros de texto son editados para su uso específico como auxiliares de la enseñanza y promotores del aprendizaje.

Para Larroyo (1982: 381) un buen libro escolar ha de tender a que la labor didáctica despierte y forme en el educando todas sus aptitudes productoras y la capacidad de adquirir por cuenta propia nuevos conocimientos. Lo cual implica que el libro suministre materiales de trabajo que promuevan la actividad consciente y asimiladora del alumno.

En suma, podemos señalar que los libros de texto son aquellos medios impresos que se destinan a ser empleados en las aulas y que buscan mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Desde hace casi dos siglos, el libro⁴⁹ de texto, en México, constituyó la base principal de la práctica enciclopedista y conservadurista de los profesores, incluso hoy en día aún podemos encontrar docentes que guían su actividad a partir de la secuencia marcada por

⁴⁹ Durante el siglo XIX, el término libro (del latín *liber, libri*) se refería a la reunión de muchas hojas de papel vitela (piel de vaca o ternera muy fina y pulida), ordinariamente impresas, cosidas o encuadernadas con cubierta de papel, cartón, pergamino u otra piel, que formaba un volumen (Mayen, 2010: 14).

las lecciones de los libros⁵⁰, omitiendo diversificar los medios didácticos audiovisuales, informáticos y telemáticos que la sociedad tecnológica contemporánea ofrece para ampliar el espectro de posibilidades de la tarea educativa.

Por tal motivo, “el libro, tal y como es concebido en su formato impreso... se ha convertido en objeto de polémica, pues se llega incluso a preconizar su desaparición a favor de las publicaciones en nuevos soportes (libro electrónico y publicaciones en línea)” (Prendes y Solano, 2001: 3).

Sin embargo, en la actualidad, los libros de texto continúan siendo los mediadores curriculares básicos que se utilizan en la mayoría de las escuelas y, del cual posiblemente muchos profesores no podrán desprenderse, pues constituyen un elemento orientador que les permite guiar la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza.

- Hace más productivo el trabajo del profesor y lo transforma al ofrecerle tiempo para ampliar la información y desarrollar actividades de aplicación, discusión y solución de problemas;
- Facilita al maestro la organización del curso y ayuda a aprovechar el tiempo de clase;
- Ayuda a compensar las deficiencias de los maestros que no han recibido una buena formación o a aumentar la efectividad de los mejor capacitados;
- Facilita al maestro el manejo de grupos numerosos y heterogéneos en edades y habilidades;
- Ofrece a los estudiantes la posibilidad de estudiar de manera independiente, en ausencia del maestro o cuando no pueden asistir a la escuela por alguna razón;
- Comparado con otros costos educativos, como el salario de los docentes o la compra de equipos, el costo de los libros de texto gratuitos resulta muy económico⁵¹.

⁵⁰ En entrevista de Carmen Aristegui con Olac Fuentes Molinar éste señaló que “los libros no son ladrillos que hay que seguir”. Lunes 24 de agosto de 2009, 7:30 a.m. MVS noticias radio, 1250 FM.

⁵¹ Actualmente, el costo aproximado de los libros de texto gratuitos para la Educación Primaria es de siete pesos por unidad, y 33 pesos para secundaria (Mayen, 2010: 15).

Para Arzoz (2010: 21) los factores que determinan el valor práctico del libro de texto como herramienta pedagógica son:

Ya sea en el ámbito escolar o sociocultural, el libro de texto continuará manteniendo un papel preponderante de transmisión cultural, especialmente en aquellas comunidades donde no hay acceso a otros medios de información.

A través de los libros se pueden estudiar diversas temáticas, entre ellas las relativas a la moral, la ética y el civismo. No obstante, en nuestro país, estas temáticas no siempre fueron consideradas prioritarias en la formación de los alumnos, situación que dependió del contexto histórico y de los propósitos e intereses de quienes dirigían el gobierno y la educación del país.

Si nos remontamos a principios del siglo XIX, encontraremos que los primeros libros de texto además de estar destinados al aprendizaje de la lectura y la escritura, también hacían referencia a contenidos morales y religiosos. Esto fue a raíz de la aprobación de las Cortes de Cádiz en 1812 cuando se reguló que en las escuelas de primeras letras se enseñara a leer, escribir y contar, así como la doctrina cristiana.

Años más tarde, una vez concluido el movimiento de Independencia, la formación elemental continuaba marcada por la transmisión de valores religiosos a través del Catecismo del padre Jerónimo Ripalda (1802)⁵², y de la recitación de memoria del alfabeto leído y escrito, así como de la tabla aritmética.

Posteriormente, circuló la idea de incluir en la enseñanza de los niños tanto los derechos como las obligaciones de los ciudadanos con relación al gobierno, publicándose así un Catecismo de República el cual fue condenado por la Inquisición española (Arredondo, 2000, citado por Martínez, 2003).

⁵² Los primeros catecismos que circularon en el país fueron adquiridos por particulares a través de diferentes formas. Una de ellas era a través de la compra y venta de libros que se realizaba en las ferias.

En 1823 el proyecto educativo mexicano incluyó la recomendación de crear para los educandos un catecismo político, en respuesta a ello circuló el texto de las Escuelas Pías de Castilla, Catecismo de Urbanidad Civil y Cristiana.

Una década después, con el gobierno de Valentín Gómez Farías se publicó la Cartilla Social o Breve instrucción sobre los derechos y obligaciones de la sociedad civil de José Gómez de la Cortina, que circuló en escuelas municipales y lancasterianas⁵³.

Durante el gobierno provisional de Manuel María Lombardini se decretó en 1853 que además de continuar con la enseñanza de la doctrina cristiana en el Catecismo del padre Ripalda, los alumnos estudiaran la Historia Sagrada del abate Claude Fleury; el Tratado de las Obligaciones del Hombre por Juan de Escoíquiz; las reglas de urbanidad y moralidad; la lectura; la escritura; la enseñanza de la aritmética; las cuatro primeras operaciones en enteros, quebrados y denominados, la regla de tres, así como elementos de la Gramática Castellana (Almada, 1967, citado por Martínez, 2003).

Más adelante, con la separación entre la Iglesia y el Estado se establecieron los principios de educación laica, gratuita y obligatoria. En 1861 se suprimió por primera vez la enseñanza del catecismo en las escuelas dependientes del erario. Benito Juárez decretó que la educación elemental debía incluir las siguientes disciplinas escolares: moral, lectura de las leyes fundamentales, escritura, elementos de gramática castellana, canto, aritmética, sistema legal de pesas y medidas. Las niñas, además, debían aprender costura y bordado.

A partir de esa época diversos maestros mexicanos y académicos comenzaron a escribir libros adaptados a la nueva realidad del país. Un ejemplo fue el Catecismo Elemental de

⁵³ La Compañía Lancasteriana popularizó un método pedagógico llamado de enseñanza mutua que consistía en que sólo un maestro podía atender a un grupo numeroso de discípulos que se dividían en pequeños grupos de diez alumnos y cada grupo era atendido por un monitor, un niño de mayor edad y con más conocimientos que los demás y que previamente era preparado para tal fin.

Geografía Universal de José María Roa Bárcena, donde se acentuaba el papel de la geografía para que los alumnos cobraran conciencia de la nacionalidad (Martínez, 2003).

Durante el gobierno imperial de Maximiliano se promovió y apoyó la elaboración de textos nacionales, resaltando aquéllos que estimularan y rescataran las lenguas autóctonas. En esa época se elaboraron dos Catecismos de la doctrina cristiana en lengua zapoteca y mixe.

En 1867 la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios determinó agregar conocimientos de historia, geografía, física, artes, química y mecánica prácticas, dibujo lineal, urbanidad, nociones de derecho constitucional. Las niñas además aprenderían higiene en sus relaciones con la moral y labores manuales con el conocimiento práctico de la máquina de coser (Martínez, 2003).

El gobierno liberal estableció una junta directiva de instrucción primaria y secundaria en el Distrito Federal para seleccionar los libros de texto que serían utilizados durante el año escolar a partir de un certamen.

Se tomaron en cuenta tres principios:

- dar prioridad a los autores de textos mexicanos,
- a aquéllos que tuvieran los métodos más prácticos y accesibles, y
- que tendieran a uniformar la enseñanza de las primeras letras en todo el país". (Martínez, 2003).

De esta manera se estimuló la producción de nuevos libros⁵⁴ por maestros locales, miembros de la administración escolar y académicos de diversas disciplinas.

Fue hasta el Segundo Congreso de Instrucción Pública realizado en 1890-1891 que se tomaron acuerdos en torno a los libros de texto. Los miembros de la Comisión de

⁵⁴ Señala Martínez (2003) que durante el siglo XIX, cuando las familias podían comprar los libros se dirigían a las imprentas, los depósitos y las librerías. Cuando no se tenían muchas posibilidades económicas se compraban los libros de segunda mano regateando en los Portales y desde 1886 en el mercado de libros de la Plazuela del Seminario...Otra forma de hacer llegar los libros a manos de los niños fue a través de los rituales de premiación por su destacada actuación dentro de la escuela.

Enseñanza Primaria Elemental formada por Antonio García Cubas, Enrique C. Rebsamen, Andrés Oscoy y Justo Sierra consideraron que el libro de texto debía ser el auxiliar y guía más fiel del maestro en la tarea de promover el desenvolvimiento integral de los alumnos.

Para estos intelectuales los libros debían ser escritos breves, claros, precisos y económicos, elaborados por conocedores del tema que consagraran su cariño a la niñez y que fueran escritos conforme a los programas vigentes de cada disciplina y se adecuaban los conocimientos al grado de desenvolvimiento de los alumnos (Martínez, 2003).

La ley de junio de 1890 dividió los programas de estudio en tres ramos:

- El ramo de idiomas que abarcaba la enseñanza de la lectura y la escritura;
- El ramo de cálculo que comprendía la aritmética y la geometría; y
- El ramo de deberes que incluía higiene, moral, urbanidad y civismo.

Además se impartían las clases de cosmografía, geografía, historia de México, lecciones de cosas, dibujo y canto coral. Era obligatoria la clase de gimnasia, las excursiones mensuales al campo y para las niñas la clase de costura.

Uno de los libros para la enseñanza de la lectura y la escritura que gozó de gran popularidad en la época era *El Mantilla* (1875)⁵⁵, el cual estaba estructurado con lecturas graduadas y temas de diversas materias, además contenía lecciones de moral y urbanidad a fin de formar el carácter y la personalidad de los niños. Constaba de tres libros de lectura en los que se ejemplificaban formas de conducta socialmente aceptadas y colocaba en el papel central de la escena a los propios niños.

Otros textos importantes fueron: *El amigo de los niños mexicanos* y *El amigo de las niñas mexicanas* (1892) de Juan de la Torre, compuesto por cuatro libros que correspondían a cada grado escolar de la educación elemental.

⁵⁵ Luis Felipe Mantilla fue maestro de Lengua y Literatura en la Habana, Cuba, en la Universidad de Nueva York y miembro de la Real Academia Española. Sus libros fueron pensados para los niños latinoamericanos.

Estos libros contenían más de doscientos ejercicios de lectura en donde se combinaban conocimientos científicos con máximas, relatos y fábulas con contenido moral. Incluían biografías de personajes ilustres de México y del mundo, documentos comerciales, descripciones geográficas, composiciones poéticas, etc. En la versión para las mujeres se incluían reglas de buen tono, de urbanidad y buenas maneras, de economía e higiene domésticas (Bazant, 1999, citado por Martínez, 2003).

El Lector Infantil Mexicano de Torres Quintero, también contenía fábulas, cuentos y máximas de moral. Los libros de lectura para segundo, tercero y cuarto grado escritos en francés por Sara Louis Arnold fueron traducidos por Manuel Fernández Junco. Las lecciones se estructuraban a través de preguntas para comprobar la comprensión del lector y su contenido era de carácter moral.

Cabe mencionar que a pesar de su uso frecuente en las aulas, el libro de texto no siempre gozó de la aceptación de los docentes, pedagogos y académicos del país.

Fue a finales del siglo XIX, que reconocidos educadores de la época como Carlos A. Carrillo y Alberto Correa invitaban a los maestros a emplear la naturaleza y no los contenidos de los libros a fin de que cada uno imprimiera su sello personal en las distintas lecciones, adecuando éstas a fin de que sus alumnos las comprendieran mejor. Recomendaban realizar excursiones y viajes escolares a industrias, talleres, campo, haciendas, imprentas, etc. para observar directamente la naturaleza e interpretar y aprovechar la vida que les rodeaba. Consideraban que ésta era la mejor manera de obtener la ciencia teórica y la práctica (Martínez, 2002: 280).

Por su parte, Enrique C. Rebsamen señalaba la importancia de acabar con la antigua concepción de la educación: un libro, un maestro, un discípulo. Sugería emplear el arte de las preguntas y respuestas a efecto de que el maestro propiciara el análisis profundo y sagaz de los alumnos.

No obstante las diversas críticas referidas al libro de texto éste logró imponerse y conservar su definición inicial, a pesar de haber sufrido algunas evoluciones a lo largo del tiempo.

Durante el Porfiriato, el discurso pedagógico recomendaba el empleo del método objetivo, por medio del cual el conocimiento debía desarrollarse a través de los sentidos, mediante la observación y la experiencia a fin de que el niño tuviera una idea clara de la realidad.

Rebsamen señalaba que la educación era un proceso donde debía desarrollarse la capacidad física e intelectual de forma equilibrada, sin ejercitar sólo la memoria en detrimento de la imaginación.

El método objetivo prevaleció desde entonces en la Escuela Primaria, la cual privilegiaba a una minoría. Los libros de texto modernos estaban dirigidos al profesor a través de la indicación de una serie de ejercicios didácticos de expresión oral, de redacción, de descripción de láminas o grabados, de preguntas sobre los detalles observados, de tareas de ortografía y prosodia⁵⁶. Con dichas actividades se buscaba la comprensión del texto, dejando a un lado la memorización.

Durante ese periodo circularon una gran cantidad de textos escolares diseñados por autores nacionales e hispanoamericanos que se dieron a la tarea de considerar la edad de los niños, sus intereses y desarrollo intelectual. Además de algunas recomendaciones didácticas como adecuar el tamaño de la letra dependiendo del grado al que iban dirigidos, la intensidad de la tinta, la evolución gradual de los contenidos, la extensión de las lecciones y la incorporación de imágenes.

Los libros de civismo más difundidos fueron el de Juan de la Torre, Instrucción Cívica y Organización Política del Estado; el de Emilio Castelar, Catecismo Democrático; el de Miguel Macías, Derecho Político y la Carta Constitucional de los Derechos del Hombre, el

⁵⁶ Parte de la gramática que enseña la pronunciación y acentuación de las voces.

Cuadro de la Constitución de 1857, el Manual de Enseñanza Moral escrito por el argentino Esteban Echeverría quien preparó una edición especial para los niños del Estado de México. Su contenido abordaba el conocimiento de la ley moral y divina, los deberes para con el prójimo, la familia, la patria y la humanidad (Martínez, 2003).

Entre las diversas publicaciones que se emplearon para la enseñanza de la historia patria a finales del siglo XIX y principios del XX se encuentran textos de José Rosas Moreno quien enfatizó tres temáticas: Dios, patria y virtud.

Dios como padre amoroso, dador de dones y creador de las bellezas naturales; la patria, donde los aciertos y errores de los héroes tienen la función de enseñar virtudes y pasiones para evitar errores futuros, donde a través de las analogías se exalta el valor filial que se le debe a la patria y donde la moral implica un deber ser impostergable y diferenciado para niños y niñas. Una imagen femenina, delicada, hogareña, sentimental y amorosa en contraposición a la moral del niño orientada al mundo de lo público e instruido en temas relacionados con la ciudadanía: las leyes, el trabajo, las formas de gobierno (García, 2000, citado por Martínez, 2003).

Por su parte Manuel Paynó, Ramón Lainé y Manuel Rivera Cambas publicaron compendios, catecismos y cartillas de historia general de México en los que exaltaron de forma sutil el patriotismo. Durante varias décadas el concepto de patria permaneció como un elemento más en el discurso, sin hacer referencia a hazañas ni a héroes.

Justo Sierra cambió la manera de enseñar y aprender la Historia Patria, al estructurar en sus libros las lecciones en torno al ejemplo del héroe patriótico. A través de diversas láminas ilustradas ofreció una serie de retratos de diversos hombres representativos de las distintas épocas que cambiaron el curso de la historia del país. Él esperaba lograr que los alumnos desarrollaran un intenso sentimiento de amor patrio con el fin de que prepararan su vida y su conducta para defender las instituciones nacionales y contribuir a alcanzar la unidad nacional.

En sus diversos textos, Sierra propuso que sus libros se consideraran como un material de lectura, a través del cual el contenido se relejera y explicara, y una vez comprendido, se

aplicara un cuestionario al que el niño debería dar respuesta, el profesor corregía los errores y posteriormente el alumno elaboraba la redacción de su propio texto.

En 1921, durante la presidencia de Álvaro Obregón la tarea educativa se convirtió en prioritaria con la creación de la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de José Vasconcelos quien inició una gran campaña alfabetizadora. En esa época continuaron circulando algunas traducciones y versiones dedicadas a niños mexicanos, los cuales tuvieron larga vida como los textos de Rebsamen, Torres Quintero, Mantilla y Justo Sierra.

Vasconcelos dividió la secretaría a su cargo en tres departamentos: el Escolar, el de Bellas Artes y el de Biblioteca y archivo, este último tenía entre sus funciones el editar libros de texto de las escuelas oficiales y la edición de obras de cultura general como La Iliada y la Odisea, Las Tragedias de Esquilo y Sófocles, Platón, La Divina Comedia, El Quijote y otros. Esta política de dar los clásicos al pueblo fue duramente criticada, en especial por los maestros rurales que solicitaban a cambio silabarios y textos de lectura.

En esa época se editó un libro nacional de lectura para que los alumnos de primer año aprendieran a leer y escribir⁵⁷. Posteriormente los alumnos tendrían acceso a la literatura general con las lecturas clásicas para niños y las lecturas para las mujeres compiladas por Gabriela Mistral, Adelante de Daniel Delgadillo, Rosas de la Infancia y Corazón. (Loyo, 1988, citada por Martínez: 2003).

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles se consideró una imposición la elección del libro de texto oficial y se limitó la producción de textos. Continuaron circulando los métodos para alfabetizar y se emplearon textos como El libro del campesino, y Corazón de Edmundo D´Amicis.

Se editaron algunos textos destinados al medio rural como Vidas campesinas o El Sembrador, Fermín, que expresaban las experiencias, intereses y necesidades de los

⁵⁷ El tiraje de este libro fue de 10 000 ejemplares.

habitantes del campo. En sus lecciones se difundieron los beneficios de una vida sana e higiénica y exaltaron valores como la diligencia y la honestidad y denunciaron la explotación del campesino y su miseria.

El gobierno de Lázaro Cárdenas redobló esfuerzos a favor de la lectura popular. La nueva escuela socialista debía estar al servicio del obrero y el campesino. Por ello el gobierno asumió la responsabilidad de editar millones de textos de lectura para ofrecerlos a un costo de siete centavos.

La Secretaría de Educación Pública produjo dos series de libros que no tuvieron el carácter de obligatorios: Simiente y la serie de la SEP. La primer serie subrayaba las virtudes de la vida y el trabajo rural, además del estudio del clima, el suelo, los fenómenos meteorológicos, la flora y la fauna. La segunda, ponía énfasis en el valor del trabajo del obrero y la necesidad de elevar la producción industrial ⁵⁸. Ambas series buscaban la unidad nacional y para lograrlo reforzaban los conceptos de familia, comunidad y nación (Loyo, 1988, citada por Martínez, 2003).

En 1940 se fundó la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta de la Secretaría de Educación encargada de examinar el contenido de los libros de texto autorizados para la Educación Primaria, así como sus ilustraciones, su relación con los programas de estudio y fijar sus costos. Sin embargo, hubo irregularidades en la selección de los textos, en la calidad de las obras y en el aumento anual de los costos.

Durante la Reforma Educativa llevada a cabo por Adolfo López Mateos (1958-1964) con el Plan Nacional para el Desarrollo y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (Plan de Once Años), se buscaba garantizar a todos los mexicanos del país la Educación Primaria obligatoria y gratuita. Éste último continuaba siendo un término jurídico sin posibilidades reales de cumplimiento; para lograrlo, el entonces Secretario de Educación Pública, Jaime

⁵⁸ Se imprimieron 5000 ejemplares del Método para aprender a leer y escribir, 1 750 000 de los seis tomos de la serie SEP y 3 420 000 de Simiente. A pesar de estas acciones los libros de texto continuaban siendo inaccesibles y diferentes para la mayor parte de los niños mexicanos.

Torres Bodet, presentó al presidente la iniciativa para que el Estado editara y distribuyera libros de texto y cuadernos de trabajo para todos los niños que cursaran la educación elemental.

“Así nació la idea de crear la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), con la visión de que el libro de texto gratuito, además de un derecho social, fuera un vehículo que facultara el diálogo y la equidad en la escuela” (CONALITEG, 2010).

“La edición de los libros de texto tenía una doble finalidad; por un lado, de hacer extensiva la Educación Primaria a todos los sectores sociales; y por el otro, de asegurar una base cultural uniforme para la niñez mexicana” (Greaves, 2001: 207).

Desde entonces, los libros de texto gratuitos “constituyen los únicos documentos de lectura con funciones literarias y referenciales en muchas comunidades aisladas del país” (Larios, 2001: 201).

Y para muchos educadores mexicanos, la producción de libros de texto gratuitos constituye la política educativa más exitosa en términos de continuidad y apoyo hasta nuestros días.⁵⁹

Los primeros libros de texto gratuitos abordaron contenidos relacionados con los juegos, el medio ambiente, los hábitos de higiene, la exaltación del trabajo y los vínculos familiares. Así como temáticas relacionadas con el territorio, la independencia y la patria con el conocimiento de las biografías de Hidalgo, Juárez, Madero y los Niños Héroes, con el fin de crear una conciencia cívica y hacer del hombre común un ciudadano.

⁵⁹ De acuerdo con datos proporcionados por Miguel Agustín Limón Macías, Director General de la CONALITEG, (2010: 8), en 1960 se editaron, imprimieron y repartieron 15 millones de libros; para el ciclo escolar 2009-2010 fueron entregados más de 187 millones de ejemplares. En números redondos se estima que se han generado más de cinco mil millones de ejemplares en estos cincuenta años los cuales se entregaron a más de 87 millones de alumnos mexicanos. Ningún otro país del mundo ha realizado un esfuerzo de esta magnitud.

Una innovación interesante fue que cada libro de texto estaba ligado a un cuaderno de trabajo. Las asignaturas que contaban con libro de texto y cuaderno de trabajo eran: Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Estudio de la Naturaleza, Historia y Civismo.

Cabe mencionar que los libros de texto gratuitos publicados entre 1960 y 1972 no correspondieron pedagógicamente a los planes y programas de estudio que reformó la SEP a finales de 1960, probablemente por las fuertes críticas que los libros de texto sufrieron en sus inicios y que ponían en peligro su permanencia. Fue así como los contenidos correspondieron a los planes y programas de estudio vigentes desde 1957, los cuales hablaban de tres ejes: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana.

Mientras que el plan de estudios de 1960 se inspiraba en el tipo de mexicano que se debía inculcar (Salcedo, 1982, citado por González, 1994).

La reedición de estos libros sin cambios se realizó desde 1961 hasta 1971, fecha en que se llevó a cabo la primer reforma a los planes y programas de enseñanza, así como a los libros de texto de educación primaria durante el gobierno de Luís Echeverría⁶⁰, donde se pasó de asignaturas a áreas y desde entonces se dejaron de elaborar libros de texto de Civismo. Los cuales reaparecieron después de más tres décadas, en el año 2008.

El diseño de los libros de la Reforma Educativa de 1972 se encomendó a académicos del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y del Colegio de México.

Con esta reforma se trataba de hacer un libro ligado a la vida cotidiana y único para una infinidad de contextos sociales. Se pretendía terminar con la enseñanza verbalista,

⁶⁰ En 1966, la Comisión extendió su oferta en apoyo a las comunidades minoritarias del país mediante la producción de libros en Braille. Para 1972, la institución ya producía 43 títulos para alumnos y 24 para maestros, que reflejaron las reformas educativas propuestas por el entonces Presidente Luís Echeverría (CONALITEG, 2010).

informativa y memorística, para enseñar a los niños a pensar, a utilizar los medios de información a su alcance y analizarlos para resolver de forma práctica los problemas.

Los textos se elaboraron de acuerdo a cinco criterios:

1. El carácter permanente de la educación (a lo largo de toda la vida).
2. La actitud científica (capacidad de observar, registrar, integrar, examinar, formular juicios).
3. La conciencia histórica (explicar el presente en función de los cambios del pasado).
4. La relatividad (todo sujeto a revisión y reelaboración).
5. El acento en el aprendizaje (aprender a aprender) (SEP, 1972: VII).

“Se hablaba de un educando en abstracto que aprendiera a aprender, que continuara superándose y que adquiriera una capacidad de reflexión crítica” (Salcedo, 1982, citado en González, 1994).

Durante esta reforma desaparecieron los cuadernos de trabajo. El programa establecía siete áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Actividades Artísticas y Actividades Tecnológicas.

Para las cuatro primeras áreas se diseñaron libros de texto para el alumno y libros para el maestro. Éstos últimos contenían diversas orientaciones metodológicas que guiaban al docente para abordar de mejor manera las diversas lecciones.

La educación sexual se introdujo por primera vez en los textos y programas de educación primaria.

En 1980 se gestó otro cambio importante en los libros de texto gratuitos, al editarse los Libros Integrados con los libros recortables de Español y Matemáticas para primero y segundo grados.

En 1982 se imprimieron monografías de cada estado de la República Mexicana, los que se convertirían veintidós años después en los libros regionales para cada entidad de las materias de Historia y Geografía.

En 1989 se planteó una nueva reforma conocida como Modernización Educativa (1988-1994) cuyo fin era reducir la deserción escolar; reafirmar la enseñanza de la lectura, escritura y expresión oral; elevar la calidad de la educación (Meneses, 1999, citado en Martínez, 2003).

Esta reforma se generó en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) pactado entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Dicha reforma se realizó de forma gradual y se estructuró por fases.

En la primera fase (ciclo escolar 1993-1994) se cambiaron los programas y materiales de Español y Matemáticas para primero, tercero y quinto grados. En cuarto y sexto se aplicaron los nuevos programas y materiales de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica.

Durante la segunda fase (ciclo escolar 1994-1995) entraron en vigor los nuevos programas y materiales de segundo, cuarto y sexto de Español y Matemáticas. En tercero y quinto grado se aplicaron los nuevos programas y materiales de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica.

Los rasgos centrales del Plan de Estudios 1993 fueron:

1. La prioridad más alta se asignó al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral.
2. Se dedicó una cuarta parte del tiempo del trabajo escolar a la enseñanza de las Matemáticas a lo largo de los seis grados.
3. La enseñanza de las Ciencias Naturales se integró en los dos primeros grados con Historia, Geografía y Educación Cívica.
4. Se eliminó el área de Ciencias Sociales y se organizó el aprendizaje de la Historia, Geografía y Educación Cívica por asignaturas específicas.

5. El plan de estudios reservó espacios para la Educación Física y Educación Artística como parte de la formación integral de los alumnos (González, 1994).

El constructivismo y el modelo por competencias se impusieron como corrientes pedagógicas y con base en ellas se renovaron los contenidos, ilustraciones, diseño y formato de los libros de texto.

Desde esa época se dispuso que la asignatura de Educación Cívica (antes denominada Civismo) apareciera integrada, en primero y segundo grados, con las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía; en tercero, con Historia y Geografía; y en cuarto, quinto y sexto con Historia. Situación que no dio la importancia necesaria para el tratamiento adecuado de la asignatura, otorgándole una hora de instrucción a la semana.

En el Programa de 1993 los contenidos de la Educación Cívica se delimitaron en cuatro aspectos: formación de valores; conocimiento y comprensión de los derechos y deberes; conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan a la organización política de México, desde el municipio hasta la federación y; fortalecimiento de la identidad nacional.

A pesar de que la asignatura se encontraba enunciada en los programas de estudio, ésta carecía de un marco común con referentes organizados y orientaciones claras de trabajo en el aula. Situación que no sucedía con las asignaturas consideradas fundamentales como Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Geografía.

Aunado a lo anterior cabe destacar que para la asignatura de Educación Cívica no existían suficientes materiales de apoyo para el docente, no había libros de texto para el alumno, sólo un pequeño cuadernillo titulado “Conoce nuestra constitución”, mientras que las otras asignaturas contaban con material específico.

Respecto al enfoque didáctico que se establecía en dicho programa se sugería que esta asignatura tuviera un tratamiento vivencial; que se privilegiara el trabajo colectivo, debido a que en el ambiente social es donde se presentan las contradicciones; que se promoviera la reflexión y la experimentación de nuevas formas de convivencia; que el ambiente en el aula fuera favorable y equilibrado; y que se desarrollara la asignatura en forma transversal.

Sin embargo, las recomendaciones anteriores sólo estaban enunciadas, no se mencionaba el cómo realizarlas o llevarlas a cabo. Faltaba un sustento teórico, orientaciones metodológicas precisas y estrategias educativas específicas que guiaran a los profesores para su correcta implementación.

Tapia (2003: 15) comenta que el libro para el maestro de “Historia, Geografía y Educación Cívica, Tercer Grado”, no incluía orientaciones teóricas, ni referencias bibliográficas para que los docentes pudieran rastrear textos. Se incluían ciertas sugerencias didácticas, aunque se reducían a unas cuantas actividades, también se proponía una evaluación diferente y de corte cualitativo.

Señala Schmelkes (2004: 52) que fue muy sencillo marginar la Educación Cívica, diluirla por la indiferencia y abordarla en el salón de clase de forma ocasional.

Es claro que los escasos aprendizajes obtenidos por los estudiantes en esta asignatura a lo largo de varias décadas, se debió a que la Educación Cívica estuvo mucho tiempo en el currículo oculto, porque no se explicitó de forma abierta e intencional y no se instrumentó con acciones concretas, variadas y permanentes.

A casi dieciséis años de distancia del Plan 1993 se propuso la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB) y con ella la realización de varias tareas, la primera: introducir el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria en el ciclo escolar 2008-2009, así como los libros de texto gratuitos de dicha asignatura para los alumnos de todos los grados. A excepción de los alumnos de primero y segundo

quienes de forma adicional recibieron un cuaderno de trabajo, con variadas actividades que les ayudarán a comprender y analizar con mayor claridad los temas establecidos.

La asignatura de Civismo, Educación Cívica o Formación Cívica y Ética ha tenido que enfrentar y librar diversos obstáculos a lo largo de la historia de nuestro país, no obstante, hoy en día atraviesa por un momento en que puede tomar nuevos bríos, partiendo de la sensibilización de los diversos agentes educativos a quienes les compete informarse sobre las acciones necesarias que deberán realizar para fortalecerla y posicionarla en el lugar que le corresponde. Sin duda, un lugar privilegiado dentro de la educación en México, ya que a través de ella se sientan las bases para la formación de ciudadanos comprometidos con el presente y el destino de su comunidad, país y mundo.

La Reforma Integral de la Educación Básica 2009 tiene como objetivo estratégico la creación de un plan de estudios único que abarque los doce primeros años de escolaridad, desde primero de preescolar hasta el tercero de secundaria, que responda al enfoque por competencias, al aprendizaje por proyectos, al trabajo transversal y a la evaluación por competencias. El cual permita elevar la calidad de la educación de los alumnos a través del “desarrollo de competencias para la vida, el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida social” (SEP. 2009f: 37).

Esta reforma incluye la modificación de los programas y libros de texto gratuitos en cuanto al enfoque y contenidos.⁶¹ Además contempla, por primera vez, que el alumno cuente con un libro de texto por cada asignatura que integra el programa de estudios. Ya que anteriormente sólo se contaba con libros de texto en las asignaturas consideradas fundamentales.

⁶¹ Situación que avivó añejas y nuevas discusiones respecto a la pertinencia y actualización de los contenidos, como sucedió en la administración de Ernesto Zedillo en cuando se tuvieron que corregir los libros de Historia por omitir algunos pasajes históricos básicos como la Conquista y la Independencia.

Para el ciclo 2009-2010 se generalizó la distribución de los libros emanados de la reforma educativa a todos los alumnos de primero y sexto de primaria. También se entregaron libros a los alumnos de segundo y quinto grados de las escuelas piloto para continuar con la segunda fase de prueba. Y a los de tercero y cuarto para poner a prueba los programas y materiales.

La edición de los nuevos libros de texto ha generado gran polémica en el país, principalmente por los contenidos deficientes y erróneos que se incluyen en las diversas asignaturas, por la omisión de temáticas que se consideran relevantes o el tratamiento superfluo que se da a algunos temas, por sus imágenes y fotografías poco atractivas y representativas de nuestra diversidad cultural y natural, por la ausencia de textos literarios e informativos de tipo narrativo que inviten a los niños a incursionar en el aprendizaje, por la falta de ejercicios para reflexionar sobre los contenidos y la falta de espacios para dar respuestas a las preguntas, por la calidad de la impresión, etc.

Si bien en cada una de las distintas reformas educativas se ha asignado la tarea del diseño de los planes y programas de estudio y libros de texto a diferentes instituciones y grupos de investigadores, especialistas y académicos de reconocido prestigio, ya sea través de concursos o por medio de designaciones específicas. En esta última reforma el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación excediendo sus atribuciones y funciones, las cuales se encuentran legalmente establecidas, definió políticas educativas y fijó orientaciones pedagógicas que ponen en riesgo la educación básica en México al diseñar un programa de estudios en donde claramente se observa la falta de coordinación entre especialistas de las diferentes asignaturas, quienes emplearon una estructura y terminología distinta para definir los elementos que conforman el programa, situación que confunde al docente al realizar la interpretación de estos elementos y al diseñar su planeación didáctica.

De igual manera, cabe mencionar que los libros de texto no fueron diseñados o supervisados por los mismos especialistas que elaboraron los programas de cada

asignatura, ya que existen incongruencias entre el deber ser y lo que se propone en la práctica.

Nos queda claro que el plan y los programas de estudio, así como los libros de texto deben avalarse por las autoridades más calificadas del país en cada una de las asignaturas, como son los especialistas de los Consejos Consultivos Interinstitucionales quienes en esta reforma fueron consultados tardíamente, motivo por el cual decidieron emitir un comunicado al subsecretario de Educación Básica, Fernando González Sánchez, en donde aseguraron:

“los libros de texto que se han repartido en las escuelas son deficientes y constituyen un daño severo a la educación básica...tienen problemas estructurales, conceptuales y didácticos” (El Universal, 25 de agosto de 2009).

A su vez, especialistas del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional rechazaron la puesta en marcha de la Reforma Curricular Integral de la Educación Básica, de la que pidieron su inmediata suspensión “hasta asegurar las condiciones necesarias para sostener un proceso sólido que mejore la educación de las nuevas generaciones” (La Jornada, 25 de agosto del 2009).

Es importante señalar que además de someter los libros de texto a la consulta de los especialistas en la materia, también deben considerarse las opiniones y observaciones de pedagogos, académicos, docentes, alumnos, padres de familia y sociedad en general, cuya óptica particular enriquecería su construcción.

Los libros de texto deben pasar por rigurosas etapas de prueba y seguimiento sistemático respecto a los avances y dificultades que presenten durante su implementación, para dar el tiempo y espacio necesarios en los que se realicen los ajustes pertinentes.

Cabe destacar, que en los dos años que se han realizado las etapas de prueba de la RIEB⁶² se han presentaron una serie de irregularidades en las escuelas seleccionadas para tal fin, como:

- La distribución tardía e incompleta de los libros de texto de las distintas asignaturas a los alumnos.
- La distribución tardía o falta de programas de estudio para los docentes.
- La capacitación incipiente que reciben los docentes durante el proceso de implementación del nuevo programa.
- La ausencia de un equipo pedagógico que brinde apoyo y de seguimiento al trabajo docente y del alumnado.
- El desconocimiento de directivos y autoridades educativas respecto al nuevo plan y programas de estudio.

Ante un proceso tan apresurado y descuidado, es común que se genere desconcierto, molestia y desinterés en directivos, docentes, alumnos y padres de familia, al ver que las fases de piloteo del programa se realizaron con múltiples carencias pedagógicas, materiales, técnicas y humanas, razón por la cual no fue factible obtener información relevante y veraz que permitiera plantear las modificaciones necesarias. Es así como la prueba piloto se convirtió en un esfuerzo inútil⁶³.

Entre las críticas generadas en torno a los programas y nuevos libros de texto de la RIEB encontramos que:

En relación a los libros, señala Calderón (2010: 23) que éstos son muy inferiores en tanto piezas pedagógicas. Su factura fue apresurada; su piloteo, heterodoxo, por decir lo menos. Su tratamiento es disparate y su dimensión de libros-objetos es descorazonadamente

⁶² “Aplicación piloto”-misma que no puede calificarse como “prueba piloto” puesto que los programas y libros de texto en “prueba” llegaron tardíamente y en forma incompleta a las escuelas primarias. MVS Noticias radio. 24 de agosto del 2009. Entrevista de Carmen Aristegui con Olac Fuentes Molinar.

⁶³ “Reponer los libros de texto tiene un costo de 166 mdp” El Universal, 25 de agosto del 2009.

pobre...Tomando el enfoque de competencias, el libro de texto es apenas instrumento, una especie de tablero en el que se enuncian temas y actividades, pero que hace sólo de referencia mínima.

Los nuevos textos adolecen de coherencia interna y no se tiene claridad en cómo alcanzar las metas educativas. Tampoco en cómo impulsar la formación desde un enfoque de competencias (Rubio, 2010: 26).

Otro comentario generalizado tiene que ver con la ausencia, en la asignatura de Español, de un libro de lectura por grado, el cual constituya una obra de lectura básica para la recreación infantil que permita desarrollar diversas actividades. Si bien en muchos de los grupos se cuenta con una variedad de libros de la Biblioteca del Aula para desarrollar la capacidad de la lectura unitaria, no debemos omitir el papel que desempeña la lectura colectiva, especialmente si se desean desarrollar las competencias lectoras de los alumnos y mejorar la comprensión de los textos fomentando la lectura de cuentos, leyendas, fábulas, poemas, mitos, refranes, adivinanzas, etc.

No cabe duda que contar con buenos libros es primordial para estimular el aprendizaje de los alumnos, pero se requiere también de la mediación del maestro, el cual marca la principal diferencia a través de la planeación y desarrollo de diversas estrategias, actividades y recursos didácticos.

III.2.1. Características generales de los libros de Formación Cívica y Ética

Sabemos que cualquier libro de texto es portador de ciertas implicaciones ideológicas, sociales y políticas las cuales modelan comportamientos y orientan conductas, a través de la transmisión de determinados contenidos, de la selección del lenguaje, las imágenes⁶⁴, las actitudes y valores que promueven, así como del contexto en que se ubican.

⁶⁴ Las imágenes y los contenidos de los libros de texto han sido duramente cuestionados a causa de su fuerte peso genérico. Son escasas las imágenes donde las mujeres tienen un papel activo, cuando lo hace es en roles tradicionales como el de madre, enfermera o maestra. En los libros de Matemáticas siempre hay un niño frente al pizarrón y en los de Ciencias Naturales la niña se representa siempre como observadora o ayudante en el desarrollo de los experimentos .

Concebido esto como un instrumento de poder, el Estado se ha visto forzado a lo largo de la historia a controlarlo hasta poder orientar su provecho, su concepción y su uso. México... ha adoptado la edición de Estado y ha ejercido un monopolio sobre su concepción, su redacción, su edición, su impresión y su difusión. (Martínez, 2003).

Los libros de texto no son sistemas de transmisión de datos. Son resultado de actividades, compromisos políticos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales. El mal no está en el medio sino en el uso que se haga de él. El libro puede contribuir a la reflexión, creación y aprendizaje innovador o puede convertirse en un instrumento que degrade o deforme la enseñanza (Rubio, 2010: 27).

Los libros de texto constituyen un instrumento cultural y socializador que persiguen de forma manifiesta, latente u oculta, no sólo transmitir información escolar, sino también promover en sus receptores normas, valores e ideologías predominantes en la sociedad en la que se desenvuelven. Por tal motivo los libros de Formación Cívica y Ética requieren considerar entre sus contenidos, diversos tipos de lecturas tanto informativas como formativas que promuevan la reflexión y el análisis de diversas situaciones cotidianas.

Actualmente los libros de texto de la asignatura de Formación Cívica y Ética de Educación Primaria cuentan con cinco unidades y cada una de ellas se integra por cinco secciones:

1. Dialoguemos.
2. Caja de Herramientas.
3. El poder de la palabra.
4. Técnicas y procedimientos formativos.
5. Ejercicios de autoevaluación y sugerencias didácticas.

La sección de **Dialoguemos** es una sección introductoria que incluye el número y título de la unidad, el tiempo aproximado de duración, los propósitos a lograr en la unidad y las dos competencias a trabajar durante el transcurso de la misma. Señala además, las ideas básicas de la unidad o nociones centrales para el dominio de las competencias y “las presenta a manera de diálogo con el niño o la niña” (SEP. 2009c: 54). Sin embargo, estos contenidos más que simular un diálogo constituyen una enumeración de párrafos que

utilizan terminología compleja para los alumnos, no hay imágenes que clarifiquen los contenidos, por lo que al alumno se le dificulta distinguir lo esencial de la temática abordada y se pierde en el cúmulo de ideas. Para evitar lo anterior, el maestro debe apoyar el seguimiento de la lectura haciendo pausas constantes para aclarar, ejemplificar, analizar y discutir el contenido.

Además, al pie de la sección **Dialoguemos** se introduce una cenefa, de color diferente en cada unidad, en la que se incluyen imágenes y pies de fotografías que presentan algunos aspectos de la identidad, historia y cultura de México. Estas imágenes corresponden a un periodo de la historia, el cual cambia de acuerdo al grado escolar. “Su importancia radica en despertar el interés de los alumnos por elementos esenciales de nuestra historia, identidad y patrimonio y (...) desarrollar su sentido de pertenencia a la nación” (SEP. 2009c: 55).

Sugerimos que esta cenefa se incluya al inicio de la unidad en un esquema a doble página donde comparta créditos con imágenes de otras asignaturas, para hacer referencia al trabajo transversal; o bien se incluya al término de la sección donde se le conceda un espacio propio para brindarle mayor atención, ya que presentarla junto con el contenido de **Dialoguemos** distrae la atención de los alumnos al no encontrar relación entre lo que leen en el texto y observan en las imágenes de la cenefa, pues la información corresponde a temáticas y épocas históricas distintas.

Se propone que en esta asignatura los textos cuenten con una narrativa sencilla y amena que despierte el interés de los niños por lo que leen y cuyos contenidos no queden limitados a una simple y llana exposición informativa, carente de elementos pedagógicos e iconográficos.

En la sección **Caja de Herramientas** se presenta información elaborada por instituciones públicas, la sociedad civil y personajes destacados, en ella se incluyen la explicación de conceptos, recomendaciones y textos para que los alumnos analicen, reflexionen,

construyan nuevos criterios y actúen en consecuencia. También se incluyen algunos clásicos de la literatura como fábulas y poemas para ilustrar algunas formas de comportamiento, las cuales gustan mucho a los alumnos y podrían complementarse con preguntas escritas para rescatar los valores que describen en el texto. Se sugiere agregar cuentos, canciones, refranes, frases célebres, noticias y biografías de personajes ilustres para analizarlos y reflexionar sobre su contenido, destacar los valores y antivalores.

Esta sección está ilustrada con fotografías y dibujos alusivos a los temas, algunos de ellos requieren de mayor colorido y ser más atractivos para los alumnos.

En la sección denominada **El poder de la palabra** se ofrecen estrategias para hacer uso de la palabra de modo efectivo. “Se siguen lecciones ciceronianas de retórica, de manera gradual y progresiva. Se comienza con saber pedir, y continúa con cómo hacer una propuesta, defender a un amigo, alabarlo y aconsejarlo” (SEP. 2009c:56).

A través de esta sección se busca ampliar y fortalecer las capacidades expresivas de los alumnos. Sin embargo, para lograrlo será necesario promover actividades en donde el alumno desarrolle sus competencias lingüísticas al solicitar oralmente o por escrito alguna aclaración, información, petición, etc. Valdría la pena que en el libro de texto se establecieran espacios para que los alumnos desarrollaran este tipo de estrategias didácticas y no sólo las leyeran a través de un texto. O bien se complementarían con el trabajo transversal en la asignatura de Español, ya que esta sección sólo aparece en la primer unidad de cada libro de texto, por lo que no existe una continuidad para fortalecer la capacidad expresiva de los alumnos.

La sección de **Técnicas y procedimientos formativos** ofrece una explicación y breve ejemplificación de lo que son los procedimientos formativos como el diálogo, la toma de decisiones, la comprensión crítica, el juicio ético y la participación. Asimismo, señala cómo emplear algunas técnicas que fomentan la formación ética y ciudadana como la asamblea, el debate y el periódico mural. Es conveniente que el libro de texto no sólo incluya la

descripción de ellas sino que plantee estrategias para que los alumnos las desarrollen y comenten sus experiencias y resultados.

La última sección de cada unidad tiene un **Ejercicio de Autoevaluación** en donde los estudiantes reflexionan sobre su actuación cívica y ética y elaboran estrategias de mejora.

Para resolver la autoevaluación el maestro y los padres de familia deben ayudar a los alumnos explicándoles a qué se refiere cada uno de los aspectos señalados, haciendo conciencia de su progreso.

Por último, aparecen descritas las mismas **sugerencias didácticas** que establece el programa de estudios de la asignatura para cada unidad, por lo que su inclusión además de ser redundante y distraer a los alumnos, ocupa un espacio en el libro que podría aprovecharse para incluir actividades que los alumnos pongan en práctica para el desarrollo de sus competencias; ya que las secciones del libro son muy enunciativas y poco prácticas.

Los nuevos libros de texto de Formación Cívica y Ética deben constituir una herramienta dinámica, innovadora y creativa compuesta por múltiples estrategias didácticas que promuevan el trabajo transversal con otras asignaturas y el consecuente aprendizaje de los alumnos en los diversos campos del conocimiento.

Sin embargo, cabe aclarar que no debemos centrar el aprendizaje sólo en el libro de texto, ni creer que éste sustituye la labor del docente y la actuación del alumno. Es un apoyo y referente básico que debe emplearse a nivel nacional para desencadenar múltiples y variadas estrategias de investigación, reflexión, diálogo y participación que permitan desarrollar las competencias cívicas y éticas “que lleven a los educandos hacia los valores y prácticas de la democracia; al conocimiento y el cuidado propios; a la convivencia y solución de conflictos de manera pacíficas; al apego a la legalidad y el sentido de justicia;

a la reflexión y la autorregulación que constituirán las bases de su madurez y autonomía” (SEP. 2009c: 15).

Cabe hacer mención que el docente también cuenta con un libro de texto para esta asignatura en donde se integran contenidos y lecturas adicionales que le sirven para enriquecer y orientar su trabajo dentro del aula. Además se editaron guías articuladoras que señalan los recursos didácticos, impresos, audiovisuales e informáticos que el docente puede utilizar en cada grado para desarrollar cada bloque temático. Estas guías son muy útiles pues presentan alternativas que muchas veces el docente desconoce.

III.2.2. Análisis de los libros de texto de Formación Cívica y Ética

Sabemos que no encontraremos un libro perfecto, que contenga la verdad absoluta ni posea la autoridad exclusiva en la enseñanza de los alumnos, de ahí que digamos que los libros de texto son perfectibles, “deben ser actualizados y actualizables” (Díaz de Cosío, 2010, citado en Ruíz, 2010: 10). Por ello hay que crear espacios de análisis y discusión sobre su estructura que permitan realizar las modificaciones pertinentes.

De acuerdo con Larroyo (1982: 381) la redacción de los libros de texto debe atender a los fines particulares de la asignatura y a sus propósitos; a los intereses de los educandos; y al aparato didáctico constituido por ejercicios, prácticas, problemas y actividades fecundas que orienten al alumno acerca de cómo puede realizar las diversas tareas del aprendizaje.

Asimismo deberá señalarse una bibliografía didáctica y referencias pertinentes para asegurar, comprobar y extender el conocimiento adquirido.

Por su parte la Ley General de Educación en su artículo 12, fracción V, establece los lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, primaria y secundaria, los cuales deben contemplar las siguientes dimensiones:

- a) Calidad técnica del libro;
- b) Contenidos transmitidos (actualización, organización y calidad);
- c) Utilización de elementos estructurales y funcionales;
- d) Terminología utilizada;
- e) Imágenes (calidad técnica vs. didáctica);
- f) Tratamiento del lenguaje verbal;
- g) Tratamiento del lenguaje icónico;
- h) Bibliografía empleada y recomendada (calidad y facilidad de localización);
- i) Calidad, adecuación y posibilidad de realización de las actividades de aprendizaje complementarias sugeridas;
- j) Adecuación general a las características contextuales y culturales;
- k) Modelo curricular que subyace;
- l) Alternativas y profesionalidad del profesor y del modelo de aprendizaje que tiende a propiciar en los estudiantes.

Para realizar la evaluación de los libros de texto de Formación Cívica y Ética se empleará la herramienta de evaluación de material impreso didáctico diseñada por el Grupo de Investigación Tecnológica Educativa (GITE) de la Universidad de Murcia, debido a las coincidencias encontradas entre los aspectos que ellos destacan y lo señalado por Francisco Larroyo y la Ley General de Educación como elementos básicos que conforman los libros de texto.

Esta herramienta de evaluación propone que el análisis se realice en tres dimensiones básicas: formato del libro, análisis de contenidos y aspectos generales.

En relación al formato del libro de texto para el alumno de Educación Primaria podemos señalar que en la portada se destaca el nombre de la asignatura y grado escolar al que hace referencia el libro, sin encontrarse indicado el nivel educativo, el cual aparece más adelante, en la portadilla.

La encuadernación muestra solidez; el tamaño es adecuado para el manejo del niño (21 x 27 cm); su costo real es de siete pesos por ejemplar, aunque al niño se le proporciona de manera gratuita.

Respecto a la compaginación podemos señalar que los márgenes inferior y laterales son adecuados, no así el margen superior que llega a variar en diversas páginas, especialmente cuando se introduce un título o se indica el cambio entre cada sección.

Los espacios en blanco existentes en la página no muestran un equilibrio, en ocasiones son muy pequeños porque la página está cargada de contenidos y en otras son más grandes y se desaprovecha el espacio para incluir imágenes alusivas al tema.

Los títulos y subtítulos se destacan con letra más grande y en negritas para centrar la atención del alumno. Cuando se hace referencia al título de las secciones se utiliza un gris tenue, probablemente para distraer la atención del alumno a quien estos títulos no le dicen nada, por lo que recomendamos su omisión o el empleo de algún logotipo para que el docente distinga cuando pasa de una sección a otra.

El uso de viñetas dentro del libro se emplea para destacar los propósitos y competencias a desarrollar en la unidad y para enumerar o enlistar elementos que aparecen en algunos contenidos.

De manera esporádica se hace uso de algunos pequeños recuadros amarillos para recordar conceptos o resaltar ideas. Lo cual es muy acertado para centrar la atención de los alumnos respecto a algún contenido de interés.

El uso del color no es muy frecuente dentro del libro. Se emplea en la esquina superior de las páginas para identificar el número de la unidad a que hace referencia y ese color corresponde al de las cenefas inferiores de la sección de **Dialoguemos**. La unidad uno

emplea el color amarillo, la dos el rosa, la tres el azul, la cuatro el naranja y la quinta el verde.

Se utiliza el color amarillo como fondo en las páginas de las secciones **El poder de la palabra** y **Técnicas y procedimientos formativos**, en esta última sección sólo se resalta la página alusiva a los procedimientos formativos, no así a las técnicas.

La paginación se indica a la altura del margen superior el cual está señalado con una línea negra horizontal y se emplea para separar el título del contenido. Los alumnos pueden distinguirlo con claridad.

El tipo de letra empleado es legible, sólo en la sección donde se encuentra **Ejercicio de autoevaluación** y las **sugerencias didácticas para el docente** la letra es más pequeña, lo cual dificulta un poco su lectura.

Los textos están alineados y justificados, así como los cortes de las palabras se realizan correctamente al final del renglón, a excepción de la sección del **Ejercicio de autoevaluación** donde no aparecen alineados ni justificados los indicadores. Sugerimos aumentar el tamaño de la letra de la autoevaluación, así como alinear y justificar los renglones referentes a los indicadores.

En torno al lenguaje utilizado éste es elevado por el empleo frecuente de términos que los alumnos desconocen, no es adecuado para el nivel de grado y se carece de un glosario de términos que los alumnos puedan consultar. Sugerimos adecuar el lenguaje a los alumnos, haciéndolo sencillo y accesible al contexto sociocultural. Y resaltar en pequeños cuadros laterales las definiciones concretas y claras de aquellos términos que el alumno requiera identificar.

La longitud de las frases y la extensión de los párrafos generalmente es corta, pero el contenido aunque actual, es denso y poco significativo, por lo que es complicado que el

alumno destaque los elementos esenciales del mismo. Sugerimos hacer más accesible el lenguaje para los alumnos, emplear cuadros sinópticos y mapas conceptuales, así como introducir imágenes que apoyen y clarifiquen el contenido.

Las secciones de **Dialoguemos** y **Caja de herramientas** emplean párrafos más extensos conforme se avanza en la edad de los alumnos y saturan con contenidos las cuatro páginas de las que generalmente dispone cada una de ellas. Sugerimos variar la forma de presentación de los contenidos, incorporar imágenes e incluir actividades para que los alumnos no sólo lean sino interactúen con los materiales y trabajen con sus compañeros y maestro, independientemente de las páginas que se requieran para ello.

Un elemento importante que modifica la linealidad del texto que caracteriza a estos libros de Formación Cívica y Ética lo constituyen las imágenes, las cuales bien construidas son capaces de transmitir información pertinente, actual y real.

Las imágenes utilizadas en los libros de texto generalmente son fotografías o pinturas que ocupan un espacio menor a un cuarto de página, aunque se incluyen algunas de mayor tamaño. La mayoría de ellas asume funciones de anclaje, es decir, que por sí solas no aportan información relevante, el texto es quien determina el significado de la imagen.

Sólo se incluyen imágenes de actividad al inicio de la autoevaluación, para señalar quién apoyará al alumno en la resolución de esta sección.

Se sugiere incluir mayor cantidad de imágenes cuya función sea de relevo, que por sí mismas aporten información y el texto sea un elemento secundario. Es importante que estas imágenes muestren la realidad del país, su problemática social, económica y política; su diversidad poblacional, regional, lingüística, cultural y natural. Pero que también muestre imágenes estéticas, motivadoras y atractivas para los alumnos, especialmente cuando se hace alusión a cuentos, fábulas, leyendas, poemas o refranes.

El libro de Formación Cívica y Ética emplea pocos esquemas, mapas, tablas, diagramas, organigramas, a través de los cuales puede expresarse información de forma clara y ordenada. Proponemos el empleo de estos elementos para facilitar la comprensión de los alumnos, especialmente cuando se trata de temas complejos.

En las diversas secciones que componen el libro de texto aparece de manera esporádica algún ejercicio o actividad que se propone a los alumnos, o se les plantea alguna pregunta, pero no hay espacios para dar respuestas. El libro se concreta a brindar información sin que el alumno tenga una interacción mayor con el mismo.

En la sección de **Sugerencias didácticas** aparecen agolpadas las actividades que el profesor deberá realizar con sus alumnos, pero dentro del libro no hay materiales diseñados para apoyar estas sugerencias. La mayoría de las actividades propuestas son factibles de llevar a cabo e implican que el alumno investigue, entreviste, analice, comente, discuta, resuma, elabore materiales, formule propuestas y presente la información. Se propone que las sugerencias didácticas cambien de un formato enunciativo a uno práctico en donde se establezcan actividades concretas y secuenciadas dentro del libro de texto o en un cuaderno de trabajo donde el alumno ponga en juego sus competencias para actuar y responder ante situaciones de la vida personal y social.

La metodología de esta asignatura nos sugiere impulsar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes los cuales se movilicen en función de los retos y problemas cotidianos que los alumnos deben resolver en los distintos contextos donde interactúan; nos propone promover el trabajo transversal; nos plantea trabajar el proceso en espiral:

Acción-reflexión–referentes–construcción de nuevos conceptos–acción

Así como poner en práctica las diversas técnicas y procedimientos formativos; todo ello no es posible evidenciarlo con claridad dentro del libro de texto. Falta concordancia entre lo que el programa establece y el libro de texto propone. Si bien el libro no es el centro de la

actividad, si es un referente para los docentes que aún desconocen cómo trabajar en esta asignatura y para los alumnos que por primera vez tienen contacto con ella.

Es necesario dinamizar la estructura lineal y conceptual del libro, ya sea modificando las secciones de éste o complementándolo con un cuaderno de trabajo en donde se establezcan una variedad de actividades.

Finalmente, cabe destacar que el libro de texto no propone referencias impresas o electrónicas a las que los alumnos y docente puedan acudir para complementar la información o aclarar dudas.

II.2.3. Sugerencias didácticas a partir del análisis

La asignatura de Formación Cívica y Ética requiere de un tratamiento vivencial, reflexivo y dialógico, por tal motivo los libros de texto no deben ser lineales, sino complementarse con actividades, técnicas y recursos como los que sugerimos a continuación:

- Para contribuir al desarrollo de las competencias cívico-éticas en los alumnos es indispensable considerar una gama de actividades, algunas de ellas se encuentran descritas en el programa de la asignatura, pero para enriquecerlas es necesario brindar a los docentes una serie de referencias bibliográficas en donde se incluyan programas y proyectos que se han realizado a nivel nacional en coordinación con diversas instituciones y a nivel internacional con el apoyo de diferentes organismos.

Por citar algunos, el programa Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz; el programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos; y las Jornadas de Cultura Cívica que durante varios años se trabajaron en escuelas de distintas regiones del país y que actualmente se siguen utilizando, ya que proporcionan excelentes actividades para realizarse con alumnos, docentes y padres de familia. Estas sugerencias detallan claramente los propósitos,

actividades, materiales, tiempos para llevarse a cabo. Además constituyen valiosos ejemplos para que el docente los aplique en su grupo, o bien, diseñe otras actividades acordes a las temáticas requeridas, al contexto sociocultural y a las características particulares de sus alumnos.

Actualmente el gobierno del Distrito Federal está promocionando una campaña denominada “Escuelas sin Violencia” a través de la cual se busca promover entre los alumnos una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa. Los videos utilizados durante la plática, así como los folletos dirigidos a alumnos, maestros y padres de familia contienen información y estrategias para resolver los conflictos o problemas que se presenten en la escuela.

Para apoyar esta campaña se elaboró un manual denominado “Escuelas aprendiendo a convivir” el cual contiene un marco teórico sobre la convivencia escolar, educación para la paz y los derechos humanos. Además de que presenta una serie de actividades que el docente puede aplicar en distintos contextos educativos.

- También existen una variedad de técnicas grupales que el docente puede emplear en su tarea cotidiana para el logro de los propósitos educativos, mencionaremos algunas que son apropiadas para el trabajo de esta asignatura.

La dramatización, juego de roles o simulación. Se emplea cuando se desea que alguien asuma el rol de otra persona, de esta manera comprenderá mejor la conducta o situación que la llevó a actuar de esa forma. La representación escénica provoca tanto en los actores como en los espectadores una vivencia común, que más adelante deberá analizarse para discutir el problema.

Los juegos cooperativos. Se componen de un conjunto de más de 1000 dinámicas participativas, recreativas y socioafectivas que promueven actitudes y

valores relacionados con el trabajo colaborativo, con la educación para la paz y presentan alternativas para la resolución de conflictos. Los juegos se clasifican en veintiséis categorías: presentación, conocimiento, afirmación, confianza, comunicación, cooperación, resolución no violenta de conflictos, distensión, rompehielos, paracaídas, globo terráqueo, no tan tradicionales, de deportes cooperativos, de mesa gigantes, masivos, sobre ecología, derechos humanos y desarrollo, sobre la paz, de evaluación, de otras culturas, de liderazgo cooperativo, de cierre, de gimnasio, matemáticas divertidas, pelos en la lengua y canicas cooperativas.

A continuación se mencionan los propósitos de algunas categorías.

Presentación: Son juegos sencillos que permiten un primer acercamiento y contacto entre un grupo de personas que no se conocen. Generalmente sirven para aprender los nombres y alguna característica mínima de los participantes.

Conocimiento. Sirven para tener un primer acercamiento entre los participantes en una sesión o encuentro, sólo que se pretende lograr un mayor conocimiento entre ellos.

Afirmación: Se pretende lograr la afirmación de los participantes como personas y miembros del grupo. Pueden emplearse para hacer conscientes a los participantes de sus propias limitaciones, así como para facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y poderlas expresar de una forma verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todos en el grupo. También se emplean para favorecer la conciencia de grupo, la capacidad de resistencia frente a las presiones exteriores y la manipulación, valorando la capacidad de respuesta ante una situación hostil.

Confianza: Generalmente son ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno mismo y en el grupo. Fomentan actitudes de solidaridad para realizar un trabajo en común, por ejemplo en una acción que implique riesgos o un trabajo que suponga un esfuerzo creativo.

Comunicación: Estos juegos buscan estimular la comunicación verbal y no verbal entre los participantes de un grupo y romper con la unidireccionalidad de la misma.

Cooperación: Su objetivo es cuestionar los mecanismos de los juegos competitivos. A través de ellos se crea un clima favorable para la cooperación y participación de todos en el grupo sin excluir a nadie. Evitan el estereotipo del "buen" o "mal" jugador, al permitir que todo el grupo funcione como un conjunto donde cada persona aporta diferentes habilidades y/o capacidades.

Resolución de conflictos: En estos juegos se plantean situaciones problemáticas para que los miembros del grupo aprendan a afrontar los conflictos de forma creativa y pacífica.

Distensión: Se emplean para liberar energía, hacer reír, estimular el movimiento, en los integrantes del grupo. Pueden tener diferentes finalidades: "calentar" al grupo, tomar contacto entre los participantes, romper una situación de monotonía o tensión, en el paso de una actividad a otra, o como punto final de un trabajo en común.

Otras posibilidades de juegos que pueden aplicarse para promover valores al interior de la familia y la escuela, tales como la equidad, la igualdad y el respeto los recomienda la UNESCO, entre ellos se encuentran actividades que pueden realizarse con los niños, padres de familia y maestros: la ruleta de roles, el dominó de la realidad familiar, mitos y verdades sobre la educación, los carteles sin serie, el memorió de la comunicación.

El aprendizaje colaborativo. Se emplea para resolver problemas, responder preguntas, discutir, explicar, debatir sobre un tema o cumplir con una meta común. Cada miembro del grupo participa compartiendo los datos e información que tiene mediante espacios de discusión reales o virtuales.

Técnica de riesgo. Se emplea para que el grupo analice, a partir de su propia experiencia, los riesgos a que se puede enfrentar ante determinados sucesos reales ocurridos en la casa, escuela o comunidad.

- Dado que los niños de las nuevas generaciones son de dominancia cerebral derecha, lo que los hace más visuales, intuitivos e instintivos, es evidente la necesidad de incorporar tecnologías que incluyan nuevas formas de aprender, trabajar, relacionarse y divertirse. Por ello hay que diversificar los medios de enseñanza, empleando medios audiovisuales, informáticos y telemáticos.

Actualmente existen variedad de libros, revistas, periódicos, folletos institucionales, juegos, audios y películas que generalmente se emplean como materiales de apoyo para esta asignatura. Sin embargo, en los últimos años se han desarrollado diversos materiales en línea que pueden emplear los alumnos y docentes para trabajar temas transversales, así encontramos videos, *webquest*, *blogs*, *software* educativo, cursos *e-learning*, y sitios web exclusivos para niños donde se brindan juegos e información acorde a su edad. Lo ideal es que los docentes además de utilizarlos en el aula, aprendan a diseñarlos para ajustarlos a las necesidades de su entorno escolar.

Los textos que integran las Bibliotecas de Aula y Escolares son excelentes recursos que pueden emplearse para mejorar la calidad de los proyectos educativos que se diseñan de manera transversal con otras asignaturas. Por tal motivo es indispensable que los maestros conozcan este acervo para que lo utilicen eficientemente.

Otro valioso recurso son las láminas que integran el portafolio de Aprender a Mirar y el Programa DIA, que sirven para fomentar en los alumnos el desarrollo de su capacidad de observación, de expresión de ideas y sentimientos por medio del diálogo colectivo y la reflexión. A través del análisis de este material se pueden

trabajar algunos de los procesos formativos que señala la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Las anteriores sugerencias son factibles de emplearse en el ambiente escolar, debido a que muchas de las escuelas públicas cuentan con estos recursos, o bien, pueden consultarse vía internet. Además muchas de ellas fueron diseñadas por investigadores, especialistas, académicos, pedagogos y docentes considerando las características y necesidades de las niñas, niños y jóvenes mexicanos, por lo que resultan interesantes y significativas.

Actualmente los docentes de Educación Primaria cuentan con el Programa Integral de Formación Cívica y Ética y el libro de texto para el docente, los cuales son una excelente guía estructurada para orientar su práctica pedagógica al interior de la escuela, la cual puede enriquecerse a través del empleo de la gama de estrategias, actividades y recursos enlistados con anterioridad y que le ayudarán al desarrollo de las competencias cívico-éticas de sus alumnos.

La formación ciudadana aún es una tarea pendiente en la que debemos trabajar todos los agentes socializadores, no permitamos que continúe subvalorada y permanezca inerte en el discurso retórico de las autoridades de nuestro país, trabajemos juntos para construir la sociedad que tanto anhelamos: una sociedad democrática, inclusiva, intercultural y autosustentable en todos los sentidos del desarrollo humano.

REFLEXIONES FINALES

La democracia en México presenta serias carencias y lagunas, razón por la que se considera incompleta e inacabada, especialmente porque a los ciudadanos aún se les limita su participación en los principales problemas sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales que aquejan al país; dejando que los expertos, los políticos, el Estado y las organizaciones internacionales sean quienes acaparen e intervengan en su solución.

Sin embargo, en la sociedad del conocimiento cada vez es más evidente que las decisiones de aceptar o no los cambios en las formas de vida corresponde a los afectados, es decir, a la ciudadanía. De ahí la necesidad de educar para formar ciudadanos capaces de implicarse cotidianamente en los asuntos que les conciernen y afectan, comprometidos con el futuro de la nación y de la *Tierra-Patria*, como la denomina Edgar Morin (1999).

El reto actual es construir a través de las aulas el tipo de sociedad y de ciudadano que sea capaz de adaptarse rápida y eficientemente al complejo mundo en que vivimos. Pero esta formación debe iniciar en la infancia y continuar a lo largo de la vida de la persona humana.

A partir del siglo XXI, se introdujeron en la educación básica de nuestro país acciones concretas encaminadas a lograr con mayor solidez la formación ciudadana de los estudiantes. No obstante, esta tarea implica la acción conjunta de múltiples agentes educativos quienes deben trabajar de manera cooperativa y comprometida para que cada escuela se constituya en un espacio armónico donde los alumnos socialicen los principios

de la convivencia democrática y practiquen las virtudes ciudadanas, tan necesarias para alcanzar la anhelada cohesión social de la comunidad.

La mundialización exige a las naciones un constante cambio de sus escenarios educativos, y en consecuencia demanda adaptaciones en los roles del docente y del alumno. Es por ello que el enfoque de la Formación Cívica y Ética es un enfoque integral y vivencial que supera al tratamiento declarativo, dialógico y discursivo de normas y valores que durante casi dos siglos estuvo vigente en nuestro país en los contenidos educativos de las asignaturas referentes a la moralidad, la urbanidad, la ética y el civismo.

Actualmente el nuevo enfoque requiere ser orquestado correctamente por el docente, para fomentar que las niñas, niños y jóvenes aprendan a convivir, compartir, cooperar, dialogar, disentir, discrepar, discutir, confrontar, negociar, consensuar, decidir y participar. Sólo así serán capaces de establecer formas de convivencia dialógicas, incluyentes, solidarias, justas y equitativas.

Por su parte los aprendices de las nuevas generaciones, adoptarán un nuevo papel, en el que desarrollarán sus capacidades para el aprendizaje estratégico, mismas que les permitirán actuar con mayor flexibilidad, eficacia y autonomía; pondrán en juego metodologías investigativas y procedimientos formativos como el diálogo, la toma de decisiones, la comprensión y reflexión críticas, el juicio crítico y la participación; y enfrentarán desafíos cognitivos que les sean significativos y que respondan a problemas relevantes de su contexto inmediato.

El actual Programa Integral de Formación Cívica y Ética de la Educación Primaria constituye una base firme en la que pueden cimentarse acciones relevantes para lograr el desarrollo de las competencias cívico éticas de las niñas, niños y jóvenes mexicanos, ya que en su estructura contempla diversos elementos teóricos y prácticos señalados por los organismos educativos internacionales; por la legislación nacional en materia educativa; por los planes y programas del gobierno federal; por los estudios realizados por

investigadores, especialistas y pedagogos a nivel internacional y nacional citados en este trabajo monográfico.

Sin embargo, cabe señalar que el programa por sí mismo, es un recurso que resultará árido para los docentes si éstos sólo conocen su forma y no su fondo. Por ello se hace prioritario desmenuzar, analizar, reflexionar y criticar cada una de sus partes para poder integrarlas y aplicarlas de manera eficiente en la labor educativa.

La forma de lograr el dominio del Programa es a través de una capacitación permanente y de calidad, donde los docentes adquieran nuevas destrezas y conocimientos que promuevan un cambio de actitud, así como la búsqueda de nuevos caminos, estrategias y recursos que efficienten el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a los nuevos avances tecnológicos y científicos; pero sin omitir las valiosas aportaciones que diversos educadores, pedagogos y especialistas legaron a esta asignatura a lo largo de la historia del país y que sin duda constituyen un marco de referencia importante para lograr la sólida formación ciudadana orientada a consolidar una formación integral en la que cada mexicana y mexicano aprenda a ser, convivir, hacer, tener, producir y consumir respetando el mundo natural, social y cultural.

Si bien se vislumbra un panorama más alentador respecto a la Formación Ciudadana, aún este campo de investigación es incipiente en nuestro país, por ello es prioritario sumar los esfuerzos de los docentes, académicos e investigadores de los distintos niveles educativos, así como de los organismos públicos y asociaciones privadas a fin de estimular la investigación al interior de nuestras instituciones escolares para obtener experiencias y compartir resultados que nos permitan conformar un programa de formación ciudadana *a la medida de cada comunidad educativa*, de esta manera estaremos contribuyendo a la formación de ciudadanos con alto sentido de responsabilidad social.

La tarea de formar ciudadanos íntegros, comprometidos con el bien común y personal, no puede esperar más, urge transitar por caminos sólidos cimentados en la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, la democracia y el respeto por la naturaleza.

Asumamos cada uno el rol que nos corresponde, trabajando de forma comprometida, coordinada y congruente, sólo así seremos capaces de escribir juntos una historia diferente y de consolidar una ciudadanía fuerte, crítica, reflexiva, participativa, democrática y solidaria.

FUENTES DE CONSULTA

- Alba, M. A. y Barba, B. (1989). «Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la Primaria. Informe de una experiencia con maestros y alumnos en Aguascalientes, México». *Reportes de Investigación: Serie Investigación Educativa*. 19, 1-71. México.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la Educación*. España: Eunsa.
- Álvarez, L. (1981). «Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato». en Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aranega, S. y Domenech, J. (2001). *La escuela primaria. Retos, dilemas y propósitos*. España: Graó
- Arzoz, J. L. (2010). «Pluralidad de los libros de texto gratuitos». *Revistaaz*. 30, 20-21. México.
- Aviles, K. (2009, 24 de agosto). Libros de texto de la SEP mutilan la historia del país. *La jornada*.
- Barba, B. (2005). «Educación y valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10, 9-14. México.

- Bernáldez, M. E. (2010). «Una mirada desde la Dirección General de Materiales Educativos». *Revistaaz*, 30, 24-25. México.
- Bolaños, R. (1981). «Orígenes de la educación pública en México». En Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, S. R. (2003). «Una didáctica centrada en valores para la sociedad del tercer milenio». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 1,73-92. México.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1992). «Educación Moral, Ética y Reforma del Sistema Educativo. Apuntes para una propuesta curricular». *Revista de Educación*. 29, 97-122. España.
- Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. En Villar, L. M. y Cabero, J. *Aspectos Críticos de una Reforma Educativa*. España: Universidad de Sevilla.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé, M. (coord.), *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- Calderón, D. (2010). «Los usos de la navaja». *Revistaaz*. 30, 22-23. México.
- Caruso, A. (2007). Reflexiones acerca de la educación ciudadana: Una mirada desde América Latina. *Decisio Saberes para la acción en educación de adultos*. 17, 3-8. México.

- Carbajal, P. (1999). «Educación en Derechos Humanos a nivel primaria. Una propuesta». *Sinéctica*. 14, 64-71. México.
- Chalmeta, G. (2004). *Ética social. Familia, profesión y ciudadanía*. España: Eunsa.
- Conde, S. (2004). *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria*. México: SEP.
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2008). México: Porrúa.
- Corona, S. (1996). “La ilustración de los libros infantiles en México. Dos estéticas”, en *Anuario de investigación y comunicación*, México: UAM/ Xochimilco.
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
- Cuellar, H. (2001). «La educación en valores en un mundo globalizado». *Revista Panamericana de Pedagogía*, 7, 33-64. México.
- *Declaración Mundial sobre educación para todos. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*. (1990). OEI.
- De la Peza, M.C. y Corona, S. (2000). «Enseñanza cívica y cultura política» en Corona, Y. (coord.) *Infancia, legislación y política*. UAM, 69-78. México.

- Diaz, F. y Rigo, M. A. (2000) «Formación docente y educación basada en competencias» en *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO
- *Desarrollo Sustentable: estrategias de la OCDE para el siglo XXI*. (1997). Paris: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.
- Díaz-Aguado, M.J. (1995). *Educación y razonamiento moral*. España: Mensajero.
- Diaz, F. y Rigo, M. A. (2000) «Formación docente y educación basada en competencias» en *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.
- Diez-Martínez, E., Miramontes, S., y Sánchez, M. (2001). «Análisis descriptivo de algunos contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre “alfabetización económica”: el caso del trabajo y las ocupaciones». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 263-281. México.
- Domínguez, G. y Barrio, J. L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. España: Ediciones de la Torre

- Escamez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Espíndola, J. L. (2000). «El cuento como técnica para la promoción de los valores y las actitudes en los niños. Un caso: La responsabilidad». *Educativa: Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México*, 15, 47-55. México.
- Espinosa, M. E. «La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento», *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México: UNAM. http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm, consultado el 30 de junio de 2010.
- Fernández, H. (2004). «La Universidad Pedagógica Nacional de México en la coyuntura de la política educativa actual» en *Encuentro Iberoamericano de Formación Docente. Entre orugas y mariposas*. Tomo I. México: ICFES
- Fernández, A. M. (2005). *Infancia, adolescencia y política en México*. México: IEDF.
- Fierro, C. y Carvajal, P. (2003). «Mirar la práctica docente desde los valores». *Perfiles Educativos*. 99, 97-100. México.
- Fuentes, O. (1999). «¿Es posible enseñar en valores?». *Educación 2001*, 53, 55-58. México.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y su teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gómez, L. (1981). «La Revolución Mexicana y la educación popular». en Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, E. (1994). *Los libros de texto gratuitos*. México: SEP.
- González, R. M., Miguez, M.P., Toriz, A., Parga, L. y Luna, M. (2001). «Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos en la escuela básica y media superior». *La Tarea*, 15, 54-64. México.
- Greaves, C. (2001). «Política educativa y libros de texto gratuito. Una polémica en torno al control por la educación». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 205-221. México.
- Grindle, M. (2000). «La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance». *PREAL*, 6. Chile.
- Graviz, A. y Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder.
- Huerta, J. E. (2009). «Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noroeste de México». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 121-145. México
- Instituto Federal Electoral. (2001). *Educación Cívica. Plan Trianual (2001-2003)*. México. IFE.

- Instituto Federal Electoral. (2005). *Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010*. México: IFE.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2009). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 2009*. México: INEGI.
- Iturriaga, J. E. (1981). «La creación de la Secretaría de Educación Pública». en Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Broker.
- Kohlberg, L. (1982). *Estadios morales y moralización*. En *Infancia y aprendizaje*. México: Trillas. *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*
- Hersh, R. y cols. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea.
- Larroyo, F. (1982). *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1983). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Landeros, L., Conde, S., y Rojas, Ch. (2001). *Formación cívica y ética ciudadana. Manual de Actualización Docente*. México: MCD-AI.

- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: CESU, UNAM.
- Latapí, P. (2000). «Valores y educación». *Educativa*, 17, 5-13. México.
- Latapí, P. (2003). «Los valores en la escuela. Tres maneras tangibles de llegar a lo intangible». *Educare*. 2, 32-37. México.
- Latapí, P. (2003). «Mirar la práctica docente desde los valores». *Perfiles Educativos*. 25, 97-100. México.
- *Ley Federal de Educación*. (1973). México. Diario Oficial de la Federación.
- *Ley General de Educación*. (1993). México. Diario Oficial de la Federación.
- Limón, M. A. (2010). «¿Ahora qué sigue?». *Revistaaz*, 30, 12-13. México.
- Linares, C. (2005). «El pensamiento reflexivo del docente y su práctica». *Revista Notas de Investigación*. 10, 153-161. Venezuela.
- Linares, M.E. (2003). «Mesa 1. Formación ciudadana con población infantil». En *Formación ciudadana para la consolidación democrática. Memoria*. México: IEDF.
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. España: Ariel.

- Magendzo, A. (1994). «Legitimación del conocimiento de los derechos humanos en el currículo». *Antología. Educación para la paz y los derechos humanos*. México: AMNU.
- Magendzo, A. (1992). «Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación». Chile: PIIE, IIDH.
- Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, M. (2003). «Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001) ». En Berteley, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, Vol.3, núm.III, 923-941. México.
- Maggi, R., Alonso, M., Vidales, I. y Walker, S. (2003). «Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela». En Berteley, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, Vol.3, núm.III, 967-986. México.
- Martínez, L. (2002). «Educar fuera del aula: Los paseos escolares durante el Porfiriato». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 279-302. México.
- Martínez, L. (2003). «Los libros de texto en el tiempo». México. <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>, consultado el 11 de abril del 2010.

- Matute, A. (1981). «La política educativa de José Vasconcelos ». en Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mayen, C. (2010). «Evolución del libro de texto gratuito». *Revistaaz*, 30, 14-17. México.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- Medina, S. (2001). «Los organismos internacionales y sus impactos en el sistema educativo mexicano: retos y perspectivas». *Revista Panamericana de Pedagogía*. 7, 193-207. México.
- Mejía, R. (1981). «La escuela que surge de la Revolución». en Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- *México 2030. Proyecto de Gran Visión. Eje 1 "Estado de Derecho y Seguridad Pública". Resultados de los talleres temáticos. Documento de Trabajo*. México. www.vision2030.gob.mx/pdf/15analisis/EDDYSP.pdf, consultado el 10 de febrero del 2010.
- Ministerio de Educación. (2004). *Formación ciudadana en el currículum de la Reforma*. Chile: UNESCO.

- Moreno, S. (1981). «El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)». en Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Muñoz, J. (1980). *Los valores en la educación*. México: Universidad La Salle.
- Papadimitriou, G., Ortiz, M.E., Barba, G.A., y Alba, M.A. (1998). *Manual para la Aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos*. México: AMNU-ILCE.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- *Pedagogía: arte y ciencia para enseñar y educar*. (2004). Colombia; México: Rezza Editores.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J.C.Sáez.
- Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

- Pinal, K.M. (2006). *Apuntes de metodología y redacción*. México: Publicaciones Cruz.
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: SEP.
- Poy, L. (2009, 30 de agosto). El diseño de la reforma educativa es desconocido para los maestros. *La jornada*, p.32.
- Prendes, M.P. y Solano, I.M. (2001). *Herramienta de evaluación de material didáctico impreso*. España: Universidad de Murcia. tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/paz7.pdf, consultado el 21 de mayo del 2010.
- Quintanilla, M. A. (1998). «Ética laica y educación cívica». *Educación 2001*. 35, 54-59. México.
- Ramírez, G. (2005). *La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México*. México: UNESCO
- Rogers, C. (1993). *Libertad y creatividad en la educación*. España: Paidós.
- Rodríguez, A. y Gutiérrez, I. (1999). «Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: El punto de vista de sus protagonistas». *Revista Española de Pedagogía*. 212, 159-182. España.

- Rodríguez, E., Rittershaussen, S. y Vergara, G. (1996). «Los textos escolares: Una mirada desde los profesores». *Revista de Pedagogía*, 381, 13-16. Chile: FIDE
- Rosales, M.A (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: UPN.
- Rubio, S. (2010). «Elogio al libro». *Revistaaz*, 17, 26-27. México.
- Ruiz, S. (2010). «Con texto o sin él». *Revistaaz*, 15, 8-11. México.
- Ryan, K. (1992). «La educación moral en Kohlberg: Una teoría aplicada a la escuela». *Revista Española de Pedagogía*, 50, 35-51. España.
- Sánchez, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras: cómo pensar y aplicar una educación en valores*. España: Desclée De Brouwer.
- Schmelkes, S. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.

- Secretaría de Educación Pública. (1972). Educación Primaria. Plan y Programas de Estudio. México. SEP

- Secretaría de Educación Pública. (1993). Educación Básica Primaria. *Plan y programas de estudio*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Fortalecimiento del papel del maestro. I. Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. II. Comentarios de Juan Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional de Educación*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2002a). *Libro para el maestro. Historia, Geografía y Educación Cívica*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2002b). *Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria 5° y 6°semestres*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2003). *La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2008a). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2008b). *Formación Cívica y Ética. Cuaderno de Trabajo. Segundo Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2008c). *Formación Cívica y Ética. Tercer grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2008d). *Curso Básico de Formación Continua. Prioridades y Retos de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009a). Educación Básica Primaria. *Plan de estudios 2009*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009b). *Programas de Estudios 2009. Sexto Grado. Educación Básica Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009c). *Formación Cívica y Ética. Para el docente*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009d). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009e). Taller 3 de Formación Docente en el Distrito Federal (Docentes/guía de trabajo). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Universidad Nacional Autónoma de México. (2009a). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo I*: México: SEP-UNAM

- Secretaría de Educación Pública y Universidad Nacional Autónoma de México. (2009b). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo II: Desarrollo de Competencias en el Aula*. México: SEP-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública y Universidad Nacional Autónoma de México. (2009c). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo III: Evaluación para el aprendizaje en el Aula. Perspectiva de la Reforma 2009*. México: SEP-UNAM.
- Serrano, J. A. (2005). «El maestro como artista: la formación reflexiva en educación puesta al día». *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 2,154-162. México.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, B. (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sotelo, J. (1981). «La educación socialista». en Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tapia, M., Barba, L., Elizondo, A. y Corina, A. (2003). La formación cívica en México: 1991-2001. En Berteley, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, Vol.3, núm.III, 987-1005.
- Tapia, E. (2003). *Socialización política y educación cívica en los niños*. México: Instituto Mora/Instituto Electoral de Querétaro.

- Tapia, M. (2003). «La discusión de dilemas morales: una alternativa para la formación valoral en la educación primaria». *Cero en conducta*. 50, 55-65. México.
- Tirado, F. y Guevara, G. (2006). «Conocimientos cívicos en México. Un estudio comparativo internacional». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 30, 995-1018. México.
- Torney-Purta, J., y Jo-Ann, A. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de lo estudiantes y maestros*. Washington: OEA.
- Torres, G. (1996). «Desarrollo Moral: un aporte Teórico-Práctico para un Desafío Educativo». *Perspectiva Educativa*. 27, 119-132. Chile.
- Touraine, A. (1992). *¿Qué es la democracia?*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J. «Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 93-120. España.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E., Enesco, I., y Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. España: Octaedro.
- Valdivia, C. (2001). «Valores y Familia ante el tercer milenio». *Revista de Educación*. 325, 11-23. España.
- Valle, A. (2000). Coord. *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.
- Valenzuela, A. M. (2000). «La filosofía de John Dewey y sus ideas sobre el conocimiento en el plano moral y pedagógico». *Revista Perspectiva Educativa*. 325, 11-23. España.
- Valenzuela, M. L., Jaramillo, R., Zúñiga, L., Díaz, A., Avendaño, C., Gamboa, M., Cárdenas, I., Vera, J., y González, I. (2003). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.
- Valle, A. (2000). Coord. *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.
- Vidales, I. (2006). *Aprender a enseñar... en la escuela primaria*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

- Villalobos, E. y López de Llergo, A. (2004). *Estrategias didácticas para una conducta ética*. México: Publicaciones Cruz.
- Villegas-Reimers, E. (1994). «La educación moral en el contexto latinoamericano». *Revista de Pedagogía*. 367, 153-159. México.
- Yurén, M. T., Barba, B., Barona, C., Izquierdo, I., Molina, A. y Osornio, L. (2003). El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001). En Berteley, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, Vol.3, núm.III, 943-966.
- Zebadúa, E. (2010). «¿Son perfectibles los libros de texto?». *Revistaaz*, 30, 18-19. México.
- CONALITEG. <http://www.conaliteg.gob.mx/>, consultado el 22 de mayo del 2010.
- http://www.exposicionesvirtuales.com/so_images/3149/DEBATELIBROSDETEXTO2009.pdf, consultado el 20 de junio del 2010.
- El Universal. <http://www.eluniversal.com.mx/noticias.html>
- La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx>
- INEGI. <http://www.inegi.org.mx/>, consultado el 12 de mayo del 2010.

- Láminas: Aprender a mirar.
<http://portal.seg.guanajuato.gob.mx/comunicacion/APRENDERASER/ARTESGRAFICAS/ARTES%20VISUALES/Aprender%20a%20Mirar%20laminas.pdf>, consultado el 3 de junio del 2010.
- Programa DIA. <http://www.lavaca.edu.mx/programa-dia.php>, consultado el 3 de junio del 2010.
- UNESCO. Juegos.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000659/065933SB.pdf>, consultado el 8 de junio del 2010.
- Juegos para la cooperación y la paz
http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz, consultado el 25 de junio del 2010.