



GOBIERNO  
FEDERAL

SEP

90 años  
1921 - 2011

ISBN: 978-607-467-052-3

seh

Subsecretaría de  
Educación Básica

Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica

# La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada



**AFSEDF**  
ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL D.F.



Fomentar la lectura  
mejora la educación y la cultura



# **La Formación Cívica y Ética**

## **en la Educación Básica:**

### **retos y posibilidades en el contexto**

### **de la sociedad globalizada**

Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica

Secretaría de Educación Pública

**Alonso Lujambio Irazábal**

Subsecretaría de Educación Básica

**José Fernando González Sánchez**

Dirección General de Desarrollo Curricular

**Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez**

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

**Juan Martín Martínez Becerra**

Dirección General de Materiales Educativos

**María Edith Bernáldez Reyes**

Dirección General de Educación Indígena

**Rosalinda Morales Garza**

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

**Leticia Gutiérrez Corona**

# **La Formación Cívica y Ética**

## **en la Educación Básica:**

### **retos y posibilidades en el contexto**

### **de la sociedad globalizada**

*La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, con la colaboración de la Escuela Normal Superior de México.

Coordinación general  
Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez  
Noemí García García

Coordinación académica por la Secretaría de Educación Pública  
Ernesto López Orendain  
Felipe Bonilla Castillo  
José Ausencio Sánchez Gutiérrez

Coordinación académica por la Escuela Normal Superior de México  
Benilde García Cabrero  
José Luis Gutiérrez Espíndola  
Rosa María Mora Gutiérrez

Autores  
Alejandro Roberto Alba Meraz  
Benilde García Cabrero  
Bonifacio Barba Casillas  
Leticia G. Landeros Aguirre  
María Eugenia Luna Elizarrarás  
Silvia Conde Flores  
Sylvia Schmelkes del Valle

Coordinación editorial  
Gisela L. Galicia

Diseño de interiores  
Lourdes Salas Alexander

Diseño de portada  
Marisol G. Martínez Fernández

Corrección de estilo y formación  
Sergio Salto Gutiérrez  
Marisol G. Martínez Fernández

Primera edición, 2011

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2011  
Argentina 28, Centro, CP 06020  
Cuahtémoc, México, D.F.

ISBN: 978-607-467-052-3

Hecho en México  
MATERIAL GRATUITO/PROHIBIDA SU VENTA

# Índice

|  |    |
|--|----|
| <b>Presentación</b> .....  | 11 |
| <b>Introducción</b> .....  | 13 |
| <br>   |    |
| 1. Ética y ciudadanía: un panorama de las bases                    |    |
| filosófico-políticas de la formación cívica y ética .....          | 23 |
| Educación cívica y ciudadanía política: las bases                  |    |
| educativas de la conformación de una cultura política .....        | 23 |
| <br>   |    |
| 2. Fundamentos psicopedagógicos en los enfoques                    |    |
| y programas de Formación Cívica y Ética .....                      | 39 |
| El desarrollo de la persona moral .....                            | 39 |
| El enfoque por competencias como sustento                          |    |
| de los programas de Formación Cívica y Ética:                      |    |
| implicaciones para la planeación e instrumentación                 |    |
| de la práctica educativa y la evaluación de los aprendizajes ..... | 57 |

|  |     |
|--|-----|
| 3. Elementos contextuales que influyen en los aprendizajes<br>y el desarrollo de competencias cívicas y éticas .....   | 67  |
| Situaciones del contexto social actual en las que se inserta<br>la formación cívica y ética: adicciones, <i>bullying</i> ,<br>discriminación, sexualidad, sustentabilidad ambiental,<br>seguridad escolar, cultura de la legalidad, cultura<br>cibernética, derechos humanos, género<br>e interculturalidad, entre otros ..... | 67  |
| El clima social del aula y de la escuela como escenarios<br>para la formación en valores de la vida democrática y ética .....  | 83  |
| 4. Enfoques curriculares de la Formación Cívica y Ética .....  | 95  |
| Principales mecanismos de FCyE en las escuelas del tipo<br>básico de la educación mexicana: currículo, transversalidad,<br>gestión y ambiente escolar, vinculación con la comunidad .....  | 95  |
| Tendencias generales de las temáticas abordadas<br>en la Formación Cívica y Ética .....  | 102 |
| De la formación con sentido nacional(ista)<br>a la ciudadanía de la "aldea global" .....   | 110 |
| 5. Docencia y didáctica de la Formación Cívica y Ética .....   | 119 |
| El perfil del docente de Formación Cívica y Ética:<br>la formulación de estándares para la formación<br>y evaluación de sus competencias .....   | 119 |
| La didáctica en la Formación Cívica y Ética:<br>estilos, prácticas docentes, uso de recursos educativos .....  | 139 |



|  |     |
|--|-----|
| 6. La evaluación de la Formación Cívica y Ética .....  | 151 |
| La medición del impacto de la Formación Cívica y Ética<br>en los ámbitos semipúblicos de la familia y la escuela,<br>así como en el ámbito público-ciudadano ..... | 151 |
| La evaluación de las competencias .....  | 160 |
| La formulación de estándares<br>de Formación Cívica y Ética .....  | 167 |
| 7. Catálogo comentado de publicaciones recientes sobre<br>formación cívica y ética .....   | 173 |
| Encuadre .....   | 173 |
| Didáctica y tarea docente .....  | 177 |
| Enfoques curriculares .....  | 178 |
| Perspectivas complementarias y temas emergentes .....  | 179 |
| <b>Conclusiones</b> .....  | 181 |
| Temas ausentes o pendientes .....  | 184 |
| <b>Bibliografía</b> .....  | 187 |





# Presentación

La Secretaría de Educación Pública (SEP) edita la serie *Teoría y práctica curricular de la educación básica*, para continuar apoyando la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Su propósito es impulsar la comprensión de los enfoques, campos formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional, apoyar la enseñanza en los distintos campos formativos y asignaturas en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y, al mismo tiempo, convertirse en una herramienta útil para fortalecer la actualización y formación continua de los y las docentes en los distintos espacios disciplinares de la educación básica.

Con esta serie, la SEP pretende establecer un diálogo entre la producción vanguardista del conocimiento y su aplicación sistemática en las escuelas de educación básica, como una vía más para promover aprendizajes pertinentes que contribuyan al logro del perfil de egreso y al desarrollo de competencias para la vida al final de este trayecto formativo.

Los títulos que conforman la serie han sido cuidadosamente elaborados por especialistas a nivel nacional e internacional en los diferentes campos que integran el currículo de educación básica, con el fin de apoyar la

comprensión de los procesos de transformación curricular que en el marco de la RIEB experimentan docentes, directivos, personal técnico y de apoyo, así como alumnos en los jardines de niños y en los planteles de educación primaria y secundaria.

Asimismo, se abordan temas relativos a los campos formativos del currículo nacional de la educación básica de las siguientes asignaturas según su distribución en los planes y programas correspondientes: Matemáticas, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Artes, y Educación Física. En cada volumen se presenta un panorama actualizado del desarrollo de las didácticas de las asignaturas así como sus enfoques pedagógicos y las sugerencias para su tratamiento en cada nivel educativo.

La serie *Teoría y práctica curricular de la educación básica* se suma a otras acciones de producción de materiales y desarrollo de actividades de actualización con el compromiso de fortalecer la formación continua de los docentes de educación básica, mediante la promoción del análisis y discusión de temas de apoyo didáctico relacionados con el tratamiento de los contenidos de aprendizaje y sus enfoques, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación básica en México.

*Secretaría de Educación Pública*



# Introducción

**E**l trabajo que aquí se presenta es el resultado de un esfuerzo común entre especialistas externos invitados a colaborar en este *estado del arte*. En un intento por apoyar la labor de los tomadores de decisiones, directivos del sistema educativo y docentes, los autores buscan clarificar y actualizar diversos temas relativos a la Formación Cívica y Ética en la educación básica. Tratan, especialmente, algunos temas que han sido difíciles de abordar por los maestros y de comprender por el conjunto de actores, tanto del sector educativo como de la sociedad en su conjunto.

El momento que vive la nación nos muestra la urgencia de abordar la formación cívica de los ciudadanos mexicanos, como testigos todos de lo que llega a ocurrir en la sociedad cuando la civilidad y la ética están ausentes. Cuando priva la denominada crisis de valores y se duda de qué valores defender, conocer la perspectiva de las bases filosófico-políticas de la formación cívica y ética representa un punto de partida considerado esencial por los autores.

Este tema se estudia en el primer bloque del libro, desarrollado por Alejandro Alba Meraz, quien señala que la perspectiva de la ética cívica democrática constituye un referente para impulsar valores que reconozcan y privilegien la di-

versidad en su sentido más amplio. El panorama que plantea permite explorar el aporte del pensamiento y la acción fundadas, para poder desarrollar una visión prospectiva de los esfuerzos que se pudieran realizar en el ámbito de la construcción de una ciudadanía democrática. Para ello se requiere generar cambios en nuestra cultura política, lo cual implica que se deben transformar nuestros valores, concepciones y actitudes hacia lo político, es decir, se deben reconfigurar nuestras percepciones acerca del ejercicio del poder y del papel que juegan los diferentes actores de la escena política: instituciones, gobiernos y ciudadanía. En la escuela debe comenzarse por generar, en profesores y alumnos, una comprensión amplia de la política, por ejercer la autoridad de manera no arbitraria o excluyente, y por fortalecer la dimensión de lo público, sin detrimento de lo privado, y así garantizar mayor participación y autonomía a todos aquellos cuya voz, generalmente, no se escucha por ser ajenos al poder.

El autor, asimismo, señala que las propuestas para desarrollar una ciudadanía democrática extensa deberán estar orientadas a los derechos humanos, que no deben considerarse sólo como tema de un bloque de enseñanza del programa de estudios, ya que constituyen, en sí mismos, una visión del mundo. Adoptar esta visión implicaría también romper con las visiones homogeneizadoras que apoyan la idea de que debe existir un currículo educativo único, lo cual ha permitido perpetuar la discriminación y los mecanismos de exclusión social en la escuela.

Es sabido que hasta fechas recientes, la educación en todos los ámbitos y la Formación Cívica y Ética no es la excepción, se había enfocado, básicamente, en la adquisición de conocimientos, dejando en un segundo plano los aspectos sociales y afectivos que conforman al ser humano, lo cual ha propiciado el desarrollo de seres humanos fragmentados. Esta situación, de acuerdo con lo señalado en el primer apartado del bloque 2 por Benilde García, requiere un abordaje integral de la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Es decir, se requiere del conocimiento, el ejercicio y la defensa

de los derechos, de la participación activa y responsable en los colectivos de los que forma parte el individuo, así como del desarrollo de las capacidades afectivas y de autorregulación que hacen posible que la razón y la emoción se coordinen.

La autora describe una teoría neuropsicológica que afirma que las acciones en respuesta a diversas situaciones corresponden al funcionamiento de tres tipos de ética vinculados con estructuras específicas del cerebro que coordinan los aspectos intuitivos y racionales. Se señala que, en esta coordinación, las emociones juegan un papel importante en vista de que emociones y sentimientos organizan o desorganizan el funcionamiento mental, la reflexión y el diálogo en la toma de decisiones y en la participación en la vida ética y ciudadana. De ahí la necesidad de que las maestras(os) sean capaces de manejar dichas emociones y puedan apoyar a sus alumnos a hacerlo.

La adopción de una perspectiva neuropsicológica y sociocultural que sustente los enfoques psicopedagógicos de la formación cívica y ética tiene importantes implicaciones para la conducción de secuencias didácticas. De acuerdo con lo señalado por estas perspectivas, en la conducción de secuencias didácticas, el uso del lenguaje debe ser cuidadosamente elegido para propiciar situaciones dialógicas en las que las acciones morales (mediadas por el lenguaje) representen verdaderas oportunidades para la construcción de una personalidad moral pro-social, orientada por los valores morales de respeto a la diversidad y altruistas, característicos de las sociedades democráticas más evolucionadas.

Se sugiere dotar a los maestros de herramientas conceptuales y estrategias didácticas que les permitan apoyar a los alumnos en el desarrollo de su personalidad moral y de su comportamiento cívico. Particularmente, se requiere que los maestros manifiesten respeto, autenticidad y empatía hacia los alumnos; que demuestren que son personas genuinas, conscientes de sí mismas, que valoran a los estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y de ser tratadas con dignidad y respeto.

También dentro del bloque 2, Benilde García y Silvia Conde sostienen que el enfoque por competencias, como sustento de los programas de Formación Cívica y Ética, constituye una perspectiva apta y eficaz para la planeación e instrumentación de una práctica educativa y un tipo de evaluación de los aprendizajes coherentes con los fundamentos psicopedagógicos aquí planteados.

En el bloque 3 de este texto, María Eugenia Luna analiza los problemas que afectan la vida democrática en el contexto social. En la actualidad, señala la autora, la creación de un ambiente y una vida sanos se conciben como derechos y responsabilidades de toda persona, y por tanto el Estado, como garante de los asuntos de interés público, es responsable de que se respeten y se promuevan. En este contexto, para la formación cívica y ética se plantea el reto de formar una ciudadanía informada y comprometida con el ambiente; una ciudadanía que aprenda a tomar decisiones en favor de su vida, a prevenir las adicciones, a evitar las conductas sexuales de riesgo y a manejar adecuadamente situaciones que atentan contra la cohesión social, como el acoso (*bullying*), la violencia e inseguridad y la discriminación. La autora aborda, asimismo, una serie de situaciones que repercuten en la concepción de ciudadanía y en el tipo de capacidades que requieren desarrollar niños y adolescentes para contribuir a la consolidación de la convivencia democrática, entre las que se encuentran los derechos humanos, la cultura de la legalidad, la interculturalidad, la equidad de género y la cultura cibernética.

Silvia Conde explora, también en este bloque, las perspectivas que fortalecen una sana socialización, tales como la democratización del espacio escolar, la ética del cuidado y el ambiente socioafectivo, que se plantean como elementos sustanciales de la gestión curricular. Siendo que la formación cívica y ética es, por naturaleza, contextualizada, la relación pedagógica y social, las formas de ejercicio del poder y de la autoridad, la participación en la toma de decisiones, así como la responsabilidad del alumnado ante los problemas del entorno y de la comunidad y en el mejoramiento de la escuela, deben ser con-



siderados cuidadosamente en los programas de Formación Cívica y Ética, ya que constituyen espacios idóneos para el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje vivencial de la democracia, los derechos humanos y los valores. En este sentido, se señala la importancia de que palabra y obra, pensamiento y acción se correspondan en la puesta en operación de los programas curriculares. Ahora bien, para que exista una congruencia formativa es preciso, por lo tanto, democratizar la vida en las escuelas y crear un ambiente socioafectivo que promueva la ética del cuidado y la vinculación con las familias y la comunidad.

En el bloque 4, Bonifacio Barba describe y analiza los principales mecanismos a través de los cuales se promueve la Formación Cívica y Ética en la educación básica (currículo, transversalidad, gestión y ambiente escolar, vinculación con la comunidad), y señala la necesidad de reflexionar profundamente acerca del significado y trascendencia de la escuela básica como el lugar central responsable de la formación de los niños y las niñas en cada estado, municipio y comunidad. Esto la convierte en el escenario idóneo para la transformación de las relaciones de convivencia que permita hacer realidad los principios éticos en los que se sustenta nuestra Constitución Política. La escuela, señala el autor, “está para servir a la gente que en cada lugar de la geografía mexicana anhela, encarna y proyecta el Estado social de derechos”. La creación de espacios de convivencia democráticos en la escuela constituye una condición esencial para hacer realidad estas aspiraciones; es decir, se trata de la visión de la escuela como un espacio moral donde, a través de la instrumentación, el currículo formal y el vivido alcanzan un grado máximo de congruencia. Finalmente, no pueden pasarse por alto las diversas pautas para la formación continua del docente propuestas por Barba, pues constituyen orientaciones pertinentes para la gestión escolar y su vínculo con la sociedad. Para los alumnos, la escuela es un lugar de tránsito, una mediación para su desarrollo cognitivo, social y político, una ayuda para avanzar en su identidad ciudadana, de la cual la familia, las autoridades educativas y el conjunto de los actores gubernamentales no deben desentenderse.

Sylvia Schmelkes del Valle aborda, también dentro del bloque 4, algunas tendencias pedagógicas en materia de formación en valores, algunas de ellas contrarias a la formación valoral: la indoctrinación y la falsa neutralidad. Hay tendencias que son, todas ellas, propiamente de formación valoral. Algunas parten de visiones simplistas acerca de la forma como esto ocurre. Otras, en cambio, derivan de posturas epistemológicas y pedagógicas más profundas y, por lo mismo, pueden prometer mejores resultados. La autora identifica las siguientes tendencias: la tendencia prescriptiva, la corriente relativista, la tendencia social (los valores se construyen en relación con los demás), la tendencia evolutiva del desarrollo del juicio moral (parte de la idea de que los seres humanos evolucionan en su capacidad de ir definiendo criterios, de creciente nivel de complejidad y de perspectiva, de juicio moral), y la tendencia vivencial.

Aunque las preocupaciones valorales, la equidad de género, la formación ciudadana, la educación en derechos humanos, la educación para el medio ambiente y la educación intercultural pueden ser abordadas desde cualquiera de las corrientes analizadas, Sylvia Schmelkes sostiene que la tendencia evolutiva del desarrollo del juicio moral y la tendencia vivencial son las que apuntan a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y realicen análisis. Su texto permite dar cuenta de ello.

Finalmente, María Eugenia Luna Elizarrarás analiza, en este mismo bloque, el tránsito de la formación con sentido nacional(ista) a la ciudadanía de la “aldea global”. Apunta el reconocimiento, aún muy reciente, del carácter multicultural de nuestro país y su contribución a la cultura nacional. Las diferencias étnicas, económicas, culturales, sociales son un elemento al que se presta atención de manera reciente como componente de la identidad nacional mexicana.

María Eugenia Luna también destaca otro factor importante que matizó el sentido nacionalista de la formación ciudadana en México y que tiene que ver con la referencia creciente a los derechos humanos. A partir de los años noventa,

los derechos humanos se incorporan como contenidos explícitos de los programas de Educación Cívica en primaria y de Civismo en secundaria. Los proyectos curriculares más recientes articulan aspectos locales, nacionales e internacionales de la vida ciudadana. Con ello, el nacionalismo se complejiza y se enriquece al incorporar una orientación democrática y de derechos humanos.

En el bloque 5, Silvia Conde y Bonifacio Barba abordan el tema de la docencia y la didáctica de la formación cívica y ética. Los docentes son los actores principales de la aplicación de las reformas curriculares, por lo que contar con los medios pertinentes para ello resulta un factor clave de su logro.

Silvia Conde revisa las condiciones de la formación inicial y continua de maestros en nuestro país, para determinar si permiten al profesorado apropiarse de los contenidos de la reforma y desarrollar las competencias profesionales requeridas. Analiza los programas de Formación Cívica y Ética que actualmente existen y señala las posibilidades y los vacíos todavía notorios de éstos.

La autora indica que en México, históricamente, los programas de formación inicial de docentes se definen después de que se reforma el currículo de educación básica con el consecuente rezago en la formación de los profesores. Los planes de estudio vigentes todavía son un conjunto de rasgos deseables, de carácter general, en el normalista egresado que se relacionan poco con los actuales programas de educación básica. Silvia Conde ilustra cómo estos rasgos aún son insuficientes para dar cuenta del perfil de competencias profesionales que requiere un docente para aplicar el enfoque formativo, preventivo y por competencias en el que se sustenta la Formación Cívica y Ética, el cual exige congruencia: cuando se espera que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los educandos, se debe asegurar que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos.

La autora da a conocer algunos casos donde se han establecido estándares en la educación básica y la discusión existente en torno a este propósito. En

Estados Unidos de América y en algunos países de América Latina se advierte una tendencia a definir estándares en educación básica, hacerlos públicos y tomarlos como eje para organizar y evaluar la experiencia educativa. Un estándar de contenido o estándar curricular describe lo que los maestros deben enseñar y lo que los estudiantes deben aprender. Aunque hay quienes sostienen que los estándares podrían ayudar a mejorar la calidad de la educación ya que representan tanto una meta como una medida de progreso hacia la misma y son un recurso para la evaluación de procesos y resultados, también hay quienes critican estas formas de evaluación porque consideran que implican el riesgo de pretender homogeneizar y de generar condiciones de inequidad.

En México, algunos centros de investigación educativa y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) trabajan en la definición de estándares curriculares, de gestión escolar y de desempeño docente. Por su parte, Silvia Conde sugiere un posible perfil del docente de Formación Cívica y Ética: capacidad de organizar una experiencia educativa problematizadora y crítica; aplicar una pedagogía de la ternura y crear un clima socioafectivo; promover el desarrollo moral autónomo del alumnado; fomentar la responsabilidad y la autonomía en el alumnado; respetar la diversidad; propiciar las prácticas democráticas y el compromiso con la transformación del entorno.

Por su parte, Bonifacio Barba señala, en este mismo bloque 5, que la didáctica nos coloca en el plano de la práctica, el de la realización de un ideal teórico de formación con la integración de procedimientos y medios; ello da lugar a los estilos de la educación. En cuanto a los recursos educativos, el autor menciona que el recurso educativo básico en la Formación Cívica y Ética, como en toda la escuela, son las personas; ellas son prioritarias y a partir de ellas otro tipo de recurso o medio educativo debe ser juzgado en su idoneidad. ¿Qué recursos son buenos para ponerlos al servicio de la Formación Cívica y Ética?, se pregunta Barba. En principio, todos los que sean coherentes con la dignidad de educandos y educadores y sean acordes con los fines formativos

de la experiencia escolar. De ahí el interés público, con base constitucional, de que las organizaciones gremiales de los docentes sean comunidades morales donde el trabajo escolar sea el objeto de sus mayores cuidados, junto con los intereses propiamente gremiales, que no habrán de ser incompatibles con los fines de la educación y con la encomienda que tiene la escuela.

En el bloque 6, María Eugenia Luna señala que la evaluación de la formación cívica y ética en México corre paralela al destino de diversas áreas de formación en la educación básica: un desarrollo lento y tardío.

En este texto destacan estudios y encuestas que analizan el grado de presencia o ausencia de valores que se consideran deseables para la vida; de manera especial, se destaca la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas, llevada a cabo en 2001, 2003, 2005 y 2008.

Benilde García Cabrero y Silvia Conde señalan también, dentro del bloque 6, que algo poco frecuente en la literatura especializada es el hecho de aceptar que se está frente a una tarea compleja y que se ponen a prueba soluciones de las que no se está completamente seguro, pero que, dada la urgencia e importancia de los temas, existe una disposición de ponerlas en práctica para contar, a mediano plazo, con las respuestas que ahora se quisieran ya tener.

Las autoras nos ofrecen un panorama de las actuales visiones de evaluación de los aprendizajes, desde las más persistentes y resistentes al cambio, a las más innovadoras. Caracterizan la evaluación por competencias como modelo pertinente para la evaluación de la formación cívica y ética.

Finalmente, el bloque 7 muestra un panorama sobre algunas de las publicaciones más recientes en materia de formación ética y ciudadana, que pueden apoyar el fortalecimiento de la práctica educativa y la toma de decisiones de política educativa. Se trata de una revisión de los materiales accesibles en forma impresa y en línea, acotada a la estructura temática del presente *estado del arte* y a aquellas perspectivas que fueran congruentes con los enfoques de enseñanza establecidos por la Secretaría de Educación Pública para las asignaturas

de Formación Cívica y Ética en primaria y secundaria. En función de lo anterior, la literatura aquí expuesta se organiza en las siguientes categorías: Fundamentos teóricos, Enfoques curriculares, Didáctica y tarea docente y Perspectivas complementarias y temas emergentes.

Por último, se espera que el trabajo que aquí se presenta se considere como un mosaico de oportunidades que permita conocer el estado que guarda la formación cívica y ética y los retos que plantea para mejorar las prácticas docentes, los contenidos didácticos, el currículo y la evaluación. También podrá servir como material de consulta tanto para aquellos estudiosos de la formación cívica y ética como para maestros en educación inicial, maestros en servicio, y para diseñadores de libros de texto de Formación Cívica y Ética. Confiamos en su provecho.



# 1. Ética y ciudadanía: un panorama de las bases filosófico-políticas de la **formación cívica y ética**

*Alejandro Roberto Alba Meraz*

## **Educación cívica y ciudadanía política: las bases educativas de la conformación de una cultura política**

Formar una ciudadanía democrática es una de las tareas más complicadas a la cual nos enfrentamos gobierno y ciudadanos hoy en México; construir una ciudadanía democrática es posible, siempre y cuando logremos generar cambios en nuestra cultura política. Cumplir este objetivo exige, por tanto, primero transformar nuestros valores, concepciones y actitudes hacia lo político, es decir, reconfigurar nuestras percepciones acerca del ejercicio del poder y el papel que desempeñan los diferentes actores en la escena política: instituciones, gobiernos y ciudadanía.

Una consideración contextual que no podemos olvidar es que después de la experiencia política frustrada de transición a la democracia del año 2000, se desperdició una oportunidad magnífica para redirigir los reclamos de la sociedad hacia los políticos profesionales por su tradicional “manera de hacer política” e imaginar “otra manera de hacer política” (Vázquez, 2004: 203). Las consecuencias de aquella experiencia no solamente son ahora de ampliación de las distancias entre los ciudadanos y las cúpulas del poder, sino que se profundizó el estado de “desencanto” de los ciudadanos hacia lo político.

La ciudadanía democrática también se convirtió en un ideal difuso para nuestra sociedad, por lo cual conviene tomar distancia del modo en que nos hemos aproximado a ella. Estimular nuevos enfoques en donde se privilegie la participación de todos los agentes involucrados es una tarea ineludible para darle cuerpo a la búsqueda de aquella idea, lo que a su vez consiste en cambiar nuestras maneras de hacer política. En este sentido, es necesario generar desde la escuela una comprensión amplia de la política, ejercer la autoridad de manera no arbitraria o excluyente, fortalecer la dimensión de lo público sin detrimento de lo privado y garantizar mayor autonomía a las voces ajenas al poder.

La educación cívica impulsada en las escuelas primarias y secundarias públicas puede asumir un rol fundamental como instrumento de producción de ciudadanía democrática, lo importante es darle un lugar estratégico dentro del currículo para detonar su potencial y así crear nuevas concepciones, valores y maneras de ejercer el poder, comenzando por transformar las formas de interacción cotidianas vividas en las aulas del país. En la educación básica puede sembrarse la semilla de una cultura política democrática.

La educación cívica, por otra parte, no es un conjunto de saberes teóricos acerca de la convivencia en sociedad, es, principalmente, un proceso de construcción de los sujetos en una comunidad política, vinculados por valores de reciprocidad tales como el respeto a los derechos humanos, el compromiso cívico, la responsabilidad ética, la libertad y un sentido de solidaridad (Rosarvallón, 1999). Todos estos valores deben estar presentes en la instrumentación, desarrollo y evaluación del proyecto de formación de una ciudadanía democrática.

Los esfuerzos educativos orientados a la consecución de la formación ciudadana, como sucede con el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética, resultan valiosos pero no suficientes para transformar nuestra cultura política. Una revisión de sus contenidos, específicamente el de "ciudadanía", parece indispensable. La base de nuestro enfoque es que la escuela y el currículo, como actores fundamentales en el proceso formativo de una cultura política



democrática, deben sustentarse en un marco de respeto a los derechos humanos, dando lugar a experiencias en las que se haga efectivo el desarrollo de valores como el compromiso, la libertad, la responsabilidad y la solidaridad.

### Hacia una nueva concepción de ciudadanía

La idea de *ciudadano* en México tiene como referente la coexistencia de diversos elementos que ayudaron a convertirla en figura central de la actividad política moderna: a) tiene un carácter ideal, b) condensa en la figura de la nación soberana el fundamento del poder político y c) fomenta un sistema representativo con dicha soberanía expresada como corolario, lo que lo transforma de principio teórico en mecanismo de gobierno, además d) tiene en su Constitución un documento fundacional y rector de la vida en sociedad (Breña, 2009). Bajo esta concepción, la ciudadanía sólo puede existir dentro de una nación que está compuesta por individuos, lo cual coloca permanentemente al ciudadano en vía directa hacia el sufragio universal (Rosanvallon, 1999).

La existencia de un ciudadano con una identidad nacional que adquiere significado cuando se relaciona con un Estado-nación es el presupuesto del cual surge nuestro sistema político. La vigencia de la identidad mexicana favoreció, durante muchas décadas, la posibilidad de generar cohesión social y con ello se aportaron los sentimientos comunes de fidelidad hacia un imaginario en el que la idea de “patria mexicana” se compuso de territorio, pueblo, sociedad y Estado por igual. La idea de ciudadano plasmada en los libros de texto quedó atada a la idea de pertenencia a un territorio, identificado con un Estado, sus instituciones y sus leyes.

Esa manera de concebir la ciudadanía tiene una cara negativa, pues educar ciudadanos para una nación impone restricciones: en principio, un prototipo de persona, ciudadanos son solamente aquellos “individuos útiles a la sociedad” (Breña, 2009:261). Lo anterior contiene importantes dificultades teóricas,

porque la igualdad política entraña un ideal de individuo que actúa como condición lógica y como imperativo sociológico, el ciudadano convertido en categoría abstracta permite distribuir el universo de los deberes y obligaciones en un nivel de absoluta igualdad jurídica, pero configura una relación de dependencia pasiva hacia el Estado, que, al mismo tiempo, se convierte en criterio de exclusión.

La *ciudadanía abstracta* lleva implícita la noción de individuo autónomo, con lo cual se acepta lo que afirma el teórico francés Pierre Rosanvallon, refiriéndose a la voluntad del ciudadano: “Si la voluntad es todo en el acto jurídico, ya sea civil o político, sólo las voluntades independientes pueden producir efectos jurídicamente eficaces” (1999:100). En los hechos, el criterio de capacidad de decisión del ciudadano produce una depuración en el terreno político, los verdaderos ciudadanos son los verdaderos individuos, es decir, aquellos que pueden comprometerse jurídicamente; en otras palabras, el verdadero ciudadano es aquel que cumple con su función como votante, nada más. El ciudadano visto así queda sometido a un proceso de asepsia social y cultural, además de ser reducido a espectador dentro del juego político.

Con relación al concepto político del ciudadano, el sistema educativo tiene sus propios problemas, uno de mayor importancia es el uso del concepto convertido en instrumento ideológico para transmitir las reglas de integración a la comunidad (Alba, 2008), en este caso, instrumento de adquisición de pertenencia. La manera de comunicar la pertenencia en la escuela es mediante el currículo oculto, con el uso de la autoridad como recurso penetrante para establecer roles, imponer reglas y transmitir contenidos. El uso de la autoridad es un mecanismo de ordenamiento de los roles en la vida social, a partir de los cuales se construye un imaginario en el que se fija quién manda y quién obedece; son los profesores, por tanto, la fuente primaria de transferencia de una cultura autoritaria, vertical e inapelable que reproduce el ejercicio de la *realpolitik* (Vázquez, 2004) en las aulas.

El concepto de ciudadanía, por otra parte, tiene sentido más allá del Estado-nación. En la actualidad, la vigencia del concepto de ciudadano nacional enfrenta complicadas oposiciones por parte de quienes defienden expresiones plurales de ciudadanía: comunitarista, multiculturalista, multinacionalista, internacionalista y cosmopolita, entre otras (Heater, 2004:140). Por lo anterior, un primer reproche al cual debe ser sensible el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética es que el viejo modelo del ciudadano abstracto no reconoce la diversidad cultural, pues privilegia el significado político de la ciudadanía por encima de cualquier otro; está a su favor su capacidad para homogeneizar la pluralidad, justamente el logro alcanzado por los teóricos del nacionalismo liberal (Breña, 2009; Fernández, 2002; Rosanvallon, 1999). Un perfil educativo a favor de un concepto nuevo de ciudadanía soportado en una ética cívica democrática, necesita sustentar de manera explícita y radical el reconocimiento al principio de la pluralidad, así como respetar los modos de ser, vivir y pensar y la igualdad entre las personas de manera sustantiva y no sólo formal.

La pertenencia es importante para definir la ciudadanía, pero no puede restringirse a sus elementos jurídicos, requiere convertirse en identidad cívica en un sentido amplio, como identidad capaz de aceptar la integración de personas distintas sin importar sus diferencias (Kymlicka, 1996).<sup>1</sup> Por lo anterior, los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética necesitan incorporar explícitamente el reconocimiento a la diversidad étnica existente en nuestro país e introducir un enfoque pedagógico dirigido a ese objetivo, pero además, reconocer la pluralidad de estilos de vida coexistentes en nuestra sociedad

---

<sup>1</sup> Teóricos como Will Kymlicka usan el concepto para referirse a una ciudadanía que admita las diferencias en sociedades pluriétnicas y multinacionales.

El consenso actual en torno a cuál puede ser la orientación y contenido de una *ciudadanía democrática extensa* se dirige hacia los derechos humanos. El respaldo a ellos es resultado de la experiencia reciente: son el mejor mecanismo para la protección de las personas, generan condiciones de igualdad y promueven relaciones de mayor justicia al garantizar la coexistencia y las libertades, aspecto necesario para la formación de una sociedad civil dinámica y fuerte (Walzer, 1995; Shils, 1997).

La asignatura Formación Cívica y Ética necesita incorporar profundamente la visión de los derechos humanos y comunicarla en sus materiales, así como en los cursos de actualización dirigidos a los profesores, directivos y personal de apoyo. Actualmente se encuentra una disonancia clara entre la justificación del curso de Formación Cívica y Ética, sus contenidos curriculares, los contenidos de los libros de texto y la perspectiva de los derechos humanos, pues estos últimos no están incorporados como núcleo central. La justificación de la asignatura menciona a los derechos humanos junto con la democracia como sus “fuentes de valores”; sin embargo, al integrarlos en concreto son sólo “temas” que abarcan, de manera sucinta, un único bloque. Los derechos humanos no pueden ser “tema” porque son en sí mismos una visión del mundo que afecta las dimensiones pública y privada de los estudiantes.

Para comprender por qué la ciudadanía necesita adoptar el enfoque basado en los derechos humanos, necesitamos definirlos primero: éstos son, de manera general, aquellos derechos que *privilegian el respeto a la dignidad de las personas*, que de acuerdo con el filósofo Mauricio Beuchot consiste en *garantizar a cada persona el derecho de alcanzar su propia manera de realizarse, de perfeccionarse* (Beuchot, 1993). La perfección es un aspecto de los derechos humanos que incluye tres ámbitos de desarrollo: en lo *intelectual*, ofrecer la oportunidad de estudiar, reflexionar, observar o analizar su entorno a cada quien a su manera; en lo *volitivo*, permitirle elegir lo que le conviene de acuerdo con su pro-

pio punto de vista; pero además es *corporal*, pues incluye aceptar y desarrollar sus habilidades emocionales.

Los derechos humanos de última generación se originan en el respeto a la dignidad de las personas, tienen una pretensión universal pero no intentan generar un prototipo de persona. La persona educada para una ciudadanía basada en los derechos humanos, inserta en una sociedad democrática, no puede consistir en un individuo con un modo de ser único y un sólo contenido de conocimientos; es, entre otras cosas, un productor de hábitos, competente para fomentar la empatía y desarrollar pericia, en cierto modo, alguien que puede determinar “entre otros asuntos, cómo se educarán los ciudadanos futuros” (Guttman, 2001: 17), es alguien que puede fomentar proyectos de vida y generar ideales compartidos en la pluralidad.

### **La ética cívica como sustento de la formación ciudadana**

El foco de la asignatura de Formación Cívica y Ética busca fortalecer el objetivo de configurar las bases para una ciudadanía democrática; para ello necesita, complementariamente, centrarse en el desarrollo de competencias democráticas (Guttman, 2001), que son *herramientas para transformar el conocimiento en desempeño para la vida práctica y cotidiana*, en otras palabras, herramientas para enseñar a manejar el conflicto, usar el diálogo y aplicar los derechos fundamentales. Para entender mejor lo expresado arriba, necesitamos orientarnos hacia la educación cívica dentro del contexto de los derechos humanos, buscar el perfeccionamiento de las personas dentro del enfoque de la ciudadanía extensa.

El término de *competencias democráticas* en este contexto se refiere a competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras (Chaux, 2005), es decir, se orienta a la articulación de habilidades y capacidades entre sí y con los conocimientos, actitudes y procedimientos propios de la demo-

cracia, lo que hará posible, en los estudiantes, descubrirse a sí mismos como portadores de la condición de seres humanos dignos, además de futuros ciudadanos con disposición a actuar de manera constructiva para una sociedad democrática. Las anteriores, forman las condiciones para validar el cambio político tendiente a democratizar todas las áreas de la vida social, ello significa mejorar las condiciones de justicia y reconocimiento de los propios estudiantes y profesores en las aulas.

En el contexto iberoamericano, países como Colombia, Chile, Argentina y España son casos donde los modelos educativos centran su atención en el desarrollo de las dimensiones de apropiación de la ciudadanía democrática mediante tres ámbitos fundamentales: la presencia de los derechos humanos; generar un saber práctico para hacer congruentes las prácticas sociales de respeto a la dignidad de las personas con la vida democrática; por último, hacer explícitas actitudes personales hacia la organización política, esto es, los comportamientos que definen las percepciones dirigidas hacia el poder, congruentes con los principios de la democracia, serán la base para transformar la idea de acción política o, en otras palabras, imaginar otra manera de hacer política.

Ciertamente, en México el Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 impulsado por el Instituto Federal Electoral (IFE) trata de corregir confusiones de comprensión y actitud hacia la democracia al proponer a esta última como “un sistema de vida” (Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010, IFE), pese a ello, sigue habiendo vacíos. Por lo pronto, la orientación del programa del IFE, claramente de orientación liberal, acepta que la ciudadanía tiene un rasgo eminentemente político, lo cual mantiene sin cambios los reclamos básicos del multiculturalismo.

A manera de ejemplo, la experiencia de Colombia puede ayudarnos a entender cómo las reformas formales en el orden constitucional son determinantes –Colombia modificó su constitución en 1991– para la puesta en marcha de políticas que favorecen la justicia, pero su efecto adquiere mayor impacto

cuando van acompañadas de un modelo pedagógico que permite afianzar una educación en y para la democracia –en 1994, Colombia realizó una reforma educativa–. El Ministerio de Educación dirigió sus objetivos al fomento de competencias en estudiantes, profesores y directivos; además, estableció estándares básicos de calidad, esto es, referentes institucionales comunes para asegurar que todos los miembros de la comunidad escolar dominaran los conceptos y las competencias básicas.

En dos casos colombianos estas competencias ciudadanas se articularon claramente dentro del marco del respeto, la promoción y la defensa de los derechos humanos, nos referimos a los proyectos del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, y el Programa para Prevención de la Violencia, diseñados como estrategias de promoción de una ética cívica basadas en la inclusión social y la solución pacífica de los conflictos; estos programas daban la pauta para que los maestros desarrollaran actividades que fomentaran la equidad de género y los derechos sexuales y reproductivos (Ministerio de Educación de Colombia). Las actividades realizadas consistieron en fomentar prácticas de igualdad entre hombres y mujeres, y en generar responsabilidad hacia la sexualidad comenzando por el conocimiento, exploración y aprecio del cuerpo. Estas dos estrategias privilegiaron el mejoramiento de los niveles de tolerancia y respeto hacia las personas sin importar su grupo social, sexo u orientación sexual. La importancia del diálogo para la comprensión en pareja y para acordar el uso de anticonceptivos; la decisión consensuada sobre cuántos hijos tener; el aprender a usar positivamente los sentimientos, pero no a reprimirlos, y el prevenir las infecciones de transmisión sexual fueron algunas de las acciones realizadas.

Un segundo ejemplo es el de Chile. Ahí el Ministerio de Educación, entre 1990 y 1996, inició varios programas en el sistema de educación básica para promover la ciudadanía democrática, que incluían temas como: democracia y derechos humanos, medio ambiente y género; al tiempo, promovió el

funcionamiento de los centros escolares como sociedades de organización escolar en donde los estudiantes toman decisiones y se hacen cargo de mayores responsabilidades. Para 1996, las escuelas secundarias introdujeron temas relacionados con el liderazgo y participación, resolución de conflictos, sexualidad y educación sobre drogas; en particular, a inicios de 1996, los programas incorporaron metas y contenidos sobre ciudadanía democrática, es decir, los contenidos y las prácticas caminaron coordinadas.

El objetivo central de estos programas centra su atención en que los niños, niñas y jóvenes vivan la experiencia de ser personas libres, responsables socialmente, competentes en sus prácticas ciudadanas y que fortalezcan su aprecio por la democracia. En este sentido, los estudiantes deben conocer y entender los derechos y responsabilidades que implica la vida en una sociedad democrática, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad, del pluralismo y una apreciación de los principios básicos de libertad, igualdad, justicia y respeto, fortaleciendo así la identidad nacional y el carácter democrático de la sociedad.

El currículo escolar chileno centra sus objetivos en materia de ética cívica en el desarrollo de habilidades éticas, que consisten en potenciar la capacidad y voluntad para autorregular la conducta. Los valores más destacados son la autonomía personal, la promoción de altruismo, la solidaridad, el respeto por la justicia, los derechos humanos y el bien común. Asimismo, promueve el desarrollo de actitudes que valoren las instituciones democráticas, el sentido de responsabilidad personal y la diversidad, así como la coexistencia pacífica y democrática (Ministerio de Educación de Chile).

En Argentina, la aprobación de un programa de Educación para la Democracia dirigió el eje central del proyecto a “identificar logros, errores y problemas pendientes, sin establecer autocensuras ideológicas o encasillamientos partidarios” (Ministerio de Educación de Argentina). En ello toma un lugar fundamental la recuperación de la memoria, el favorecer el carácter autocrítico,



la recuperación de experiencias y la corrección y superación de su propia historia. La reinstalación de la democracia es, para el Ministerio de Educación, un vehículo para corregir la desigualdad y la inequidad. Para el Consejo Federal que acompaña al Ministerio de la Nación, la educación es un espacio decisivo para consolidar la identidad nacional y una ruta estratégica para promover el desarrollo personal, social, económico y cultural.

Ambientes propicios para el ejercicio del diálogo entre alumnos, directivos, docentes y familias, ése es el objetivo, porque una escuela que confía en sus niños y jóvenes los valoriza ofreciéndoles propuestas pedagógicas atractivas. Cuatro conceptos orientan este modelo: a) una escuela abierta, donde se fomenta la memoria, la recuperación de las tradiciones y la ubicación en el contexto latinoamericano, pero sin negar la innovación; b) una escuela justa, democrática y solidaria que trata de impedir las distintas expresiones de la intolerancia y la arbitrariedad, en donde se confirma la responsabilidad, la autoridad de los adultos y la participación de la comunidad, así como la búsqueda de consensos; c) una escuela federal que asume la descentralización, haciendo cargo a los gobiernos provinciales de sus sistemas educativos, pero generando un compromiso efectivo con sus comunidades, y que acepta el contexto globalizado pero no pierde la propia identidad e identificación con lo local; y d) una escuela esforzada, en la que se afirma el valor del trabajo como constante para el logro de sus metas. Mediante este último concepto se impulsa el desarrollo de las capacidades y el reconocimiento del mérito de los estudiantes (Ministerio de Educación de Argentina).

Por su parte, el sistema educativo español, a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en mayo de 2006, propone desarrollar una nueva ley de calidad que tiene como punto de partida generar equidad social. La manera de lograr condiciones de igualdad para los españoles a lo largo de la vida es, de acuerdo con la LOE, introduciendo la educación como servicio esencial en la comunidad; para darle la dimensión correcta a lo anterior, es im-

portante tener en cuenta lo siguiente: la Constitución española, como parte de la Comunidad Europea, considera que los países europeos centran su atención en la educación cívica porque la entienden en sentido práctico, como preparación de capital humano para la democratización y progreso de su sociedad. Para el gobierno español, la escuela es una comunidad educativa integrada, todos forman parte de ella: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, etcétera (Ministerio de Educación de España).

La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos impartida en primaria y secundaria es un ejemplo de cómo los españoles preparan al sujeto para su comprensión como miembro de una comunidad política internacional integrada a un mundo global, sin perder su identidad y otorgándole un peso importante al valor de la dignidad humana, el respeto, la autonomía, la pertenencia, la diversidad, las normas y reglas de convivencia, la libertad, los deberes y derechos ciudadanos y los efectos de la globalización en la vida colectiva (recuperado del Real decreto 1513/2006, del 7 de diciembre de 2006).

### **Las contribuciones de las tradiciones filosóficas en la formación cívica y ética**

En la filosofía, el mérito de la formación cívica es mayor, pues se le considera el principal elemento de la estrategia civilizatoria de la cultura occidental (Shils, 1997), en la medida en que permite creer en el bien común, en la comunidad como medio para contender con los conflictos y formar una unidad válida moralmente (Shils, 1997: 4). La formación cívica no sólo es fuente de civilidad, también es la principal plataforma de la ciudadanía y el terreno donde germina la cultura política.

Desde vertientes contemporáneas, la educación cívica tiene un valor propio como espacio para la construcción del carácter de la persona, pero además, proporciona recursos a las personas para resolver problemas de conviven-

cia; ello tiene un fuerte soporte en la ética y la moral, en tanto la primera ofrece recursos para evaluar los principios que justifican la racionalidad de cualquier estándar de normatividad, y la segunda permite discriminar entre distintos comportamientos; pero además, con razones adicionales, como entender que las formas de vida contemporáneas no están determinadas para siempre, sino que cambian (Camps, 1990) y que los proyectos de vida, individuales o colectivos, siempre se forman en torno a ideales y valores éticos, nunca son amorales (Cortina, 1999).

El impulso de la educación cívica desde la escuela ofrece una oportunidad para entender la importancia de esforzarse por mejorar las formas de interacción e integración, de mantener objetivos desarrollando las emociones dentro de un enfoque respetuoso de las libertades y de la pluralidad. Es importante que niños y niñas asuman el valor de la persona, la diferencia de modos de vivir y preservar las condiciones para la convivencia, y para ello es fundamental apropiarse del sentido profundo que involucra el vivir en una sociedad que respeta los derechos humanos. Un estudiante que aprende a respetar los derechos humanos es alguien que preserva la individualidad, exige limitar la arbitrariedad en el ejercicio del poder y fomenta sistemas de regulación moral basados en el consenso. Aunque es justo reconocer que la vía liberal democrática ha apostado de manera notable por la civilidad en sociedad, no es la única: otro enfoque, con un contenido más republicano, considera que el bienestar es un objetivo colectivo, digno de ser distribuido entre la comunidad; en esta perspectiva, el argumento es que nadie puede vivir aislado, siempre necesitamos de otros para realizarnos nosotros mismos, la idea es que vale más respetar o reconocer la dignidad del otro (Camps, 1990) que destruirla y esto incluye la necesidad de negociar con la colectividad ese reconocimiento; teniendo ese punto de partida es lícito que cada quien busque su felicidad a su modo. La recuperación de esas disposiciones, como un modo de ser, consiste en vincular ética con autoeducación, y el esfuerzo permanente de toda la

comunidad para mejorar su manera de vivir, tanto en lo privado como en lo público (Camps, 1990: 22).

Tres razones de apoyo promueven esta perspectiva a favor del impulso por una ética cívica: primero, siempre hay un componente moral en nuestras conductas y es público, no privado; consideremos el siguiente caso, los profesores pueden tener por costumbre sancionar a sus estudiantes por causar problemas, lo pueden hacer con agresiones verbales o intimidación física como estrategia para minimizar el riesgo de desorden, pero tales acciones incurren en una violación contraria al criterio de defender los derechos de los niños a no sufrir violencia arbitraria. Otra razón ofrecida es que la ética cívica contribuye a afirmar la identidad de la persona más que a suprimirla, pues fomentar la ética cívica exige a los alumnos hacerse cargo de sus compromisos con sus compañeros. Una última razón es que la libertad y los derechos sólo pueden ejercerse en sociedades que promueven la participación de cada miembro, ya que en ellos estriba, en gran medida, la convivencia democrática (Alba, 2008).

Aunque de manera convencional se acepta que las dos versiones arriba mencionadas son las dominantes en el espectro político contemporáneo, lo cierto es que de manera reiterada se trata de ampliar las perspectivas con el objetivo de enfrentar, con nuevos instrumentos conceptuales y técnicos, el reto de transformar nuestra cultura política y dirigirla hacia el horizonte democrático.

El impacto de expresiones de vida que conforman lo social a partir de la globalización, ahora parece enriquecerse con agentes como el mercado y las comunicaciones en red, ello parecería favorable dentro de las condiciones de cambio global; sin embargo, ya no podemos admitir nuevas concepciones de ciudadanía abaricante, ideológica y orientada, si no por el Estado, quizás por el mercado. La ciudadanía extensa debe reconocer los procesos de transfronterización cultural y económica que facilitan los instrumentos de comunicación como internet, pero no debe perder de vista que su marco normativo está orientado por los derechos humanos y la formación en las competencias democráticas. El que puedan ha-

blar entre sí distintas personas y lograr acuerdos entre culturas diferentes para convivir de manera civilizada es el reto, la orientación hacia la cooperación positiva es permanente, pero también la alerta ante los falsos eclecticismos corporativistas movilizados por los grupos de poder económico y político que acompañarán, inevitablemente, el cambio (Martin, 1998; Matustík, 1998).





## 2. Fundamentos psicopedagógicos en los enfoques y programas de **Formación Cívica y Ética**

### El desarrollo de la persona moral

*Benilde García Cabrero*

Las diversas aproximaciones a la educación moral difieren en sus concepciones de los rasgos que caracterizan el perfil ideal de una persona que se comporta moralmente de acuerdo con los principios de ética más elevados, y de cómo se pueden moldear las experiencias de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a alcanzar ese ideal (Solomon y Watson, 2008).

Las descripciones más generales de la persona moral ideal o de los factores personales complejos que intervienen en el desarrollo moral, combinan elementos conceptuales, motivacionales y afectivos. Sin embargo, no es clara la participación que tiene cada uno de estos componentes en la determinación de las acciones morales, ni es claro cómo se desarrollan e interrelacionan estos aspectos.

En la actualidad, una premisa que ha sido ampliamente aceptada entre los políticos de la educación, los investigadores y todos los agentes que participan en el sistema educativo, es que el fin primordial de la educación es la formación del *ser humano integral*. Sin embargo, en el contexto nacional, este fin todavía se visualiza como lejano. Esto se debe, en gran medida, a que la educación en el ámbito escolar se enfoca más a la adquisición del conocimiento,

dejando en un segundo plano los aspectos sociales y afectivos que conforman al ser humano, propiciando así el desarrollo de seres humanos fragmentados, en los que la razón y la emoción no funcionan de manera coordinada, dando lugar, entre otros, a la aparición de conductas sociales indeseables (García-Cabrero y Alba, 2008).

Aunque la escuela tiene como uno de sus objetivos educativos fomentar valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad, entre otros, la realidad de la violencia que se vive en las aulas se está convirtiendo en parte de la vida cotidiana entre alumnos y profesores, por lo que la violencia escolar ha dejado de ser motivo de asombro, lo cual debe ser considerado como una alarma social (Furlán, 2003).

La formación cívica y ética se ha planteado como un espacio en donde se puede hacer frente a diversos problemas que afectan nuestra sociedad, fundamentalmente por medio de la promoción de formas de convivencia que se orienten a fomentar conductas pro-sociales de colaboración y ayuda, así como a la disminución de aquellas que dañan a la comunidad escolar y a la sociedad.

Latapí (2002) señala que *la formación cívica y ética* debe, por un lado, promover en los jóvenes la identificación y el análisis de condiciones favorables para el desarrollo humano en sociedades complejas, heterogéneas y multiculturales, mediante el conocimiento, el ejercicio y la defensa de los derechos, la participación activa y responsable en los colectivos de los que forma parte el individuo, y la formulación argumentada de juicios y posturas ante asuntos públicos. Y por otra parte, enfatiza el autor, la formación cívica y ética debe atender el desarrollo de tres grandes capacidades: 1) *el juicio moral*, 2) *la sensibilidad afectiva a los aspectos morales*, y 3) *la autorregulación de los propios comportamientos*.

El *juicio moral* implica el desarrollo cognoscitivo y crítico del educando, el cual le permite plantear correctamente los conflictos que se le presentan y,



posteriormente, aplicar principios apropiados para resolverlos. La *sensibilidad afectiva a los aspectos morales* involucra el desarrollo de los afectos, sentimientos y actitudes necesarios para que el alumno pueda tomar decisiones congruentes con esos principios (empatía hacia los demás, comprensión del punto de vista del otro, actitudes de solidaridad y cooperación, etc.).

El desarrollo de esta capacidad afectiva resulta primordial pues, tal y como señala Hoffman (2000), *los principios morales abstractos, aprendidos en contextos didácticos <<en frío>> (en la escuela, en pláticas, etc.) carecen de fuerza motivacional. Es el vínculo que mantienen con el afecto, lo que los convierte en cogniciones pro-sociales cálidas, en representaciones cognitivas llenas de afecto empático, lo cual les proporciona fuerza afectiva y propósito moral.* Por su parte, la *autorregulación* se encuentra ligada con la reflexión, la ponderación de las consecuencias y la capacidad para integrar las propias acciones en una unidad vital. Del conjunto de estos aspectos, según Latapí (2002), deberá surgir una personalidad moral, integrada, de convicciones claras y firmes, consistente en sus principios y acciones, que sepa aprovechar las oportunidades de desarrollo individual que le ofrece su sociedad, y esté plenamente consciente de que su participación es importante para mejorarla.

### **Las aportaciones de la aproximación neuropsicológica al estudio del desarrollo moral, las emociones morales y la conducta pro-social**

La moral involucra el conjunto de principios, criterios, normas y valores que dirigen nuestro comportamiento y que guían la forma en que desarrollamos nuestras vidas, particularmente la manera en que convivimos con los demás. La acción moral es, en gran medida, resultado del proceso de socialización, a través del cual hemos aprendido a dirigir nuestras acciones. Por su parte, la dimensión ética involucra el proceso reflexivo que nos permite fundamentar el conjunto de princi-

pios y normas que constituyen nuestra moral. En síntesis, la moral está relacionada con el nivel práctico de la acción y permite tomar decisiones en situaciones cotidianas de la vida diaria y en aquellas que representan conflictos morales.

La educación involucra necesariamente una dimensión moral, en el sentido de que hace realidad las creencias culturales de un determinado grupo social respecto de los rasgos que caracterizan la forma en que idealmente deben comportarse los individuos en una sociedad. La Formación Cívica y Ética conlleva imperativos morales implícitos en la propuesta del perfil de competencias, en tanto que éste delimita un conjunto de rasgos de comportamiento que es deseable promover en los educandos mediante el entendimiento colectivo del diálogo y el análisis crítico, el manejo y la solución de conflictos y la práctica del respeto hacia sí mismo y los demás, lo cual dará como resultado (idealmente) el desarrollo de sujetos participativos social y políticamente que se apeguen a la legalidad, que tengan un elevado sentido de justicia y de comprensión y aprecio por la democracia.

Para que la formación cívica que implica, esencialmente, la regulación de la vida social mediante normas de convivencia pueda ser exitosa, requiere que las normas establecidas tengan fuerza moral, es decir, que sean adoptadas por la mayoría de las personas y defendidas con convicción.

El ámbito de la formación moral ha estado influido básicamente por los estudios de los teóricos que enfatizan, e incluso sobreestiman, el poder que tiene la razón para moldear nuestra identidad moral y subestiman el rol de las emociones en este proceso. Destacar el papel de las emociones en la conformación de la identidad moral, en muchas ocasiones se cataloga como adoctrinamiento. Esta postura desconoce el hecho de que para que los alumnos puedan discernir entre lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, necesitan premisas de las cuales partir, mismas que no se deducen racionalmente, ya que son, como señala Willis (2008), "preracionales" y, por tanto, en gran medida intuitivas y emocionales.

Las descripciones más generales de la persona moral ideal o de los factores personales complejos que contribuyen al desarrollo moral, combinan elementos conceptuales, motivacionales y afectivos.

El desarrollo de la *identidad moral* (sentido personal de la moralidad) incluye pensamientos, sentimientos y conductas. El pensamiento moral constituye el componente cognitivo de la moral, y comprende: 1) el razonamiento moral, que es la manera como la gente piensa sobre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, y 2) la toma de perspectiva, entendida como la capacidad de comprender los motivos y necesidades de los demás, lo cual resulta fundamental para que el razonamiento moral avance a etapas más desarrolladas o evolucionadas. La toma de perspectiva también constituye un componente fundamental de la empatía, las acciones altruistas y el razonamiento pro-social. Este último es el tipo de pensamiento que subyace al deseo de ayudar, y que, específicamente, incluye las razones para decidir ayudar o no a otra persona que se encuentra en una situación problemática o de conflicto.

Los sentimientos, por su parte, constituyen el componente emocional de la moralidad, e incluyen las emociones negativas como la *culpa* y la vergüenza, así como las emociones positivas, como el *apego* emocional, la simpatía y la empatía.

En contraste con las teorías dominantes que se enfocan en el razonamiento deliberativo como el principal mecanismo regulador del razonamiento y la conducta prosocial (e. g. Kohlberg, 1981), en fechas recientes, Darcia Narváez (2008a y 2008b), investigadora de la Universidad de Notre Dame, ha desarrollado la Teoría Trinitaria de la Ética,<sup>2</sup> una teoría psicológica que enfatiza las orientaciones motivacionales que resultan de los sistemas emocionales inconscientes y que predisponen a procesar la información y a reaccionar a los eventos de formas

---

<sup>2</sup> Triune Ethics Theory: TET y TTE, por sus siglas en español.

particulares. Asimismo, la TTE intenta explicar las diferencias individuales en el funcionamiento moral con base en las experiencias emocionales que influyen en la formación de la personalidad y en el establecimiento de redes neurales en el cerebro, las cuales, a su vez, afectan el procesamiento de la información.

De acuerdo con la TTE, el desarrollo óptimo del cerebro se da en condiciones de mucha mayor cercanía emocional entre los niños y sus cuidadores primarios, y sostiene que el desarrollo de un cerebro "moral" y "altamente funcional" no puede darse en el contexto de las prácticas modernas del cuidado de los niños en las que los periodos de lactancia y cuidado materno cercano son muy cortos. Asimismo, la TTE plantea que, aun cuando se hayan alcanzado niveles altos de desarrollo moral, las situaciones particulares en que alguien se encuentre determinarán la forma en que esa persona reaccione ante situaciones que le planteen un conflicto moral o de valores.

La Teoría Trinitaria de la Ética (Narváez, 2008b) plantea que existen tres tipos de ética vinculados con tres estructuras fundamentales del cerebro. La *ética de la seguridad* está relacionada con el cerebro primitivo, que compartimos con los animales inferiores, el llamado *cerebro reptiliano* relacionado con el sistema nervioso simpático. Esta estructura es la responsable de las respuestas que damos ante situaciones que ponen en peligro nuestro bienestar o nuestra supervivencia. El segundo tipo de ética, la *ética de la vinculación o del compromiso*, está relacionada con lo que se conoce como el *cerebro emocional*, en el que interviene el sistema límbico, especialmente la amígdala y el hipotálamo.

Finalmente, la *ética de la imaginación* se encuentra relacionada con la neo-corteza y las estructuras del tálamo. De importancia fundamental para el desarrollo de la ética de la imaginación es el funcionamiento de la corteza prefrontal. Los lóbulos frontales intervienen fundamentalmente en situaciones que involucran tomar decisiones en condiciones de ambigüedad o de libre elección, por medio de dos herramientas poderosas: el control de los impulsos (instintos) y las intuiciones automáticas. En la toma de decisiones intervienen tanto

la modulación de la voluntad como la capacidad para insertar la conducta en un contexto particular de vida, mediante las herramientas que proporciona la mente deliberativa, básicamente a través de la activación de las funciones del hemisferio izquierdo del cerebro, el cual permite interpretar la conducta propia y la de los demás dentro de un contexto grupal, ya sea familiar o cultural.

La TTE sugiere que los tres tipos de ética arriba mencionados están presentes, de manera simultánea, en el comportamiento de cualquier persona y que la prevalencia de uno u otro tipo dependerá de qué tan bien se hayan desarrollado las estructuras básicas del cerebro, en que cada tipo de ética se haya asentado, así como de las oportunidades que el ambiente haya proporcionado para desarrollarse como individuo, más allá del primitivismo axiológico (valores egoístas individuales), para privilegiar los valores de cooperación y compromiso con los otros. Las oportunidades que proporcione el ambiente para promover los valores fundamentales de la compasión, la armonía y la tolerancia, así como de la consideración hacia otros que se encuentran fuera del grupo social de referencia (ética de la imaginación), son fundamentales para la promoción de la empatía y la preocupación por la universalidad y el desarrollo de sistemas sociales justos.

Cada una de las áreas del cerebro vinculadas con los diferentes tipos de ética requieren de un ambiente de cuidado. Particularmente, la corteza prefrontal y sus unidades especializadas requieren de, al menos, dos décadas para desarrollarse por completo y durante este periodo pueden ser dañadas por situaciones ambientales que ocurren tanto de forma temprana como tardía durante el desarrollo. Aunque las relaciones con los padres proporcionan el contexto más importante para la formación de redes neurales del cerebro y para la promoción de las éticas de la vinculación y de la imaginación, los educadores pueden influir sobre cuál tipo de ética domina en el aula de clases y la escuela. Un ambiente amenazante, coercitivo y poco predecible hará que prevalezca la ética de la seguridad y despertará actitudes egoístas, hostiles y

discriminatorias en donde la inclusión no es bienvenida, mientras que un ambiente de cuidado permitirá la vinculación, el compromiso y la prevalencia de un sentido de comunidad que se extienda más allá de las relaciones inmediatas, con lo cual prevalecerá la ética de la imaginación.

Como se ha señalado, en gran medida las acciones que se desarrollan en respuesta a una situación no son producto de la razón y la deliberación, sino más bien de la intuición y de la emoción que ocurren básicamente a nivel inconsciente. La mayor parte del procesamiento de la información es automático y la mayoría de las decisiones se toman sin que medie un proceso deliberativo (Hammond, 2000). Para comprender la forma en que los aspectos intuitivos influyen en la toma de decisiones y en las acciones que se derivan de ellas, se requiere profundizar en el papel que juegan las emociones en los procesos intuitivos y, particularmente, en la forma en que las emociones morales guían nuestras acciones de manera individualista influida por la ética de la seguridad o prosocial influida por las éticas de la vinculación y la imaginación.

### **El papel de las emociones morales en el desarrollo de la conducta pro-social**

De acuerdo con Eisenberg (2000), el desarrollo moral implica experimentar emociones y realizar conductas que reflejen preocupación por los demás, tales como: compartir, ayudar, estimular, mostrar una conducta altruista, ser tolerante y tener voluntad de respetar las normas sociales. Desde el punto de vista de esta autora, para que los niños(as) se conviertan en personas morales deben adquirir las siguientes capacidades morales y sociales: *adoptar y comprender lo que distingue a una conducta buena de una mala y desarrollar los hábitos de conducta buena: desarrollar interés, consideración y un sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás*. Asimismo, se requiere experimentar vergüenza, culpa, indignación, temor y desprecio ante la violación de normas morales.

Tangney, Stuewig y Mashek (2007) señalan que las emociones morales contribuyen a un mayor nivel de razonamiento y comportamiento moral, ya que ayudan a las personas a distinguir características morales en contextos específicos, motivan el comportamiento moral, frenan el comportamiento indeseable o inmoral, y desempeña un rol comunicativo al revelar nuestras preocupaciones morales a nosotros mismos y a los demás.

Las emociones morales, de acuerdo con Haidt (2003), pueden ser tanto negativas (la vergüenza, el remordimiento y la culpa) como positivas (empatía y simpatía), siendo ambos tipos muy importantes para la vida moral.

Haidt (2003) describe cuatro familias de emociones morales:

- 1) Emociones de condena
- 2) Emociones de autoconciencia
- 3) Emociones relativas al sufrimiento ajeno
- 4) Emociones de admiración

Las *emociones morales de condena* incluyen la *ira*, el *disgusto*, el *desprecio* y la *indignación*. Haidt (2003) plantea que estas emociones se presentan ante el rompimiento de ciertos códigos morales. Las emociones morales son las responsables tanto de las conductas egoístas como de las pro-sociales. Por ejemplo, la tendencia a la acción que produce la ira frente a la percepción de una transgresión social puede incluir el ataque, la humillación del transgresor o la venganza. Sin embargo, también puede propiciar conductas pro-sociales tales como exigir políticas en contra de la explotación o el racismo.

Las emociones morales relativas a la *autoconciencia* incluyen la *vergüenza*, el *pudor* y la *culpa*. La vergüenza y el pudor se producen cuando un individuo reconoce que ha quebrantado una convención o una norma social; estas emociones tienden a producir comportamientos que ocasionan que el sujeto se retire de la situación social o que justifique y disculpe su acción. En el caso

de la culpa, el sujeto percibe que su quebrantamiento ha causado o ha podido causar sufrimiento a otros y esto le provoca sensaciones de remordimiento y preocupación que acompañan a la culpa (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007).

La *compasión*, por su parte, se desencadena a partir de la percepción del sufrimiento ajeno (Stürmer, Snyder y Omoto, 2005), es decir, surge de la inferencia de que otro sufre o padece por alguna causa, e incluye el deseo de aliviar el sufrimiento percibido, lo que suele condicionar comportamientos altruistas hacia la víctima.

Finalmente, las *emociones morales de admiración* incluyen la *gratitud*, la *admiración* y la *devoción*. Para Haidt (2003) se trata de emociones que están relacionadas con la sensibilidad de percibir que algo o a alguien es bueno o moralmente ejemplar. En general, se consideran emociones positivas ya que son provocadas por una situación placentera y permiten el desarrollo de relaciones y habilidades sociales cohesivas. La gratitud, según Haidt, se liga a un sentimiento amistoso hacia alguien que ha hecho algo benéfico para el individuo y tiende a retribuir la acción generosa. La admiración y la devoción se desencadenan por la percepción de actos evaluados como buenos, correctos o estéticos que los individuos tienden a imitar. Ciertas virtudes o comportamientos definidos por la caridad, la lealtad o el autosacrificio se derivan de estas emociones.

De acuerdo con Oser y Veugelers (2003), *los niños que nunca han mentado, engañado o se han portado mal, difícilmente pueden llegar a ser personas morales*. Esto puede interpretarse como que la experiencia de injusticia posibilita estar prevenido, la experiencia de debilidad conduce a la conciencia emocional de tal conducta, y la experiencia de insuficiencia hace posible superarla. El conocimiento negativo es el que valida las reglas morales. Por ejemplo, para comprender la regla “no matarás” se requiere conocimiento acerca del tipo de sufrimiento, miedo y flagrante injusticia que dicha acción provoca. La conciencia acerca de una situación en la que dicha regla se rompe tiene su ori-



gen en el conocimiento negativo. Es lo que se denomina *conocimiento moral negativo*.

Todos los niños aprenden instintivamente que el mundo opera suavemente cuando las reglas son obedecidas, pero también es cierto que al sufrir las dolorosas consecuencias de no obedecer las reglas, sobreviene la excitación y el conflicto.

El individuo adquiere una serie de componentes de conocimiento negativo a través de sus experiencias y esto es lo que brinda soporte a su conocimiento positivo. El conocimiento episódico negativo es el contenido escondido de nuestras reacciones morales.

Los errores, señala Oser (2005), tienen además la capacidad de producir la llamada ira positiva. Este tipo de ira es positiva debido a que conduce a desarrollar cambios en el pensamiento y, asimismo, cambios en la orientación de las metas que se persiguen. No obstante, cuando los errores cometidos provocan una denigración cínica, culpabilidad y falta de respeto, es altamente probable que se desarrolle la llamada ira negativa. La ira negativa puede transformarse en vergüenza, sentimientos de culpa y tristeza, y éstos a su vez tienen la capacidad de bloquear cualquier tipo de aprendizaje, especialmente la creatividad y el aprendizaje que involucra enfrentar riesgos, lo que en su conjunto puede producir consecuencias motivacionales negativas.

En los últimos años, numerosos autores han comenzado a estudiar la conducta pro-social, ya que ésta desempeña un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Wentzel, 2004).

La conducta pro-social puede ser definida como una conducta voluntaria dirigida a beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006). Es una de las formas del comportamiento moral que se ha asociado con las conductas de consuelo, proporcionar ayuda, comportarse altruistamente, generar confianza, compartir y cooperar, y ser solidario (Moñivas, 1996).

El comportamiento moral y el comportamiento pro-social se han confundido a veces en la investigación psicológica, y mucho más en la práctica educativa. El comportamiento pro-social es un comportamiento *voluntario* orientado a beneficiar a otros. Sin embargo, este comportamiento puede llevarse a cabo por un sinnúmero de razones, incluyendo, además de razones verdaderamente orientadas al otro, razones egoístas y/o razones prácticas.

Por su parte, el comportamiento moral (orientado pro-socialmente) debe estar basado en ciertos principios éticos prescriptivos y generalizables que, al enfrentarse a un problema real, tengan en cuenta lo específico de cada situación y proporcionen fundamento (racional y consciente) a la acción (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Ruiz, Esteban, Estévez y Huéscar, 2009).

### **Los aspectos psicoafectivos en los enfoques y programas de Formación Cívica y Ética**

En la formación de la personalidad cívico-ética interviene un aspecto sustancial inherente a la naturaleza humana: *la afectividad*. Ésta influye de manera determinante en la forma en que se desarrollan la reflexión y el diálogo. Las emociones y los sentimientos organizan o desorganizan el funcionamiento mental, la reflexión y el diálogo en la toma de decisiones y en la participación en la vida ética y ciudadana.

García-Cabrero y Alba (2008) señalan que la inteligencia, la voluntad y la afectividad no son procesos separados ni áreas que se organicen disociadas en la educación. Aseguran que la habilidad para razonar correctamente respecto de situaciones moralmente difíciles, requiere no sólo de entender conceptos morales, sino también de componentes emocionales que derivan en comportamientos éticos, cívicos y políticos en los que están involucrados los derechos propios y los de los demás.

Para entender mejor el papel de los sentimientos morales,<sup>3</sup> Prinz (2007) señala que resulta necesario distinguir las funciones que éstos tienen y su efecto sobre el comportamiento. Primeramente, indica el autor, los sentimientos morales tienen un rol fundamental en la motivación. Cuando se juzga que algo es bueno, nos sentimos motivados a actuar de una cierta manera porque estamos predispuestos a sentir ciertas emociones motivadoras. Por ejemplo, la amenaza de sentir culpa y vergüenza nos hacen resistir ciertas tentaciones. La ira, el desprecio y la repulsión constituyen un recurso valioso de ayuda para regular la conducta. Prinz señala que sin las emociones morales, las reglas de conducta se vuelven desapasionadas y, por tanto, son fáciles de ignorar. Las reglas que están ancladas en los sentimientos son particularmente efectivas para guiar la conducta, ya que las emociones dirigen la atención y facilitan los procesos de memorización y, en consecuencia, también facilitan la internalización de las reglas.

Es necesario, por tanto, enfatizar aún más el papel de la afectividad en el comportamiento de los estudiantes y dotar a los maestros de herramientas conceptuales y estrategias didácticas que les permitan apoyarlos en el desarrollo de su personalidad moral y de su comportamiento cívico.

García-Cabrero y Alba retoman los señalamientos de Olson y Wyett (2000) respecto del papel que desempeña el maestro en la creación de un clima social afectivo en donde prevalezcan las emociones morales. Particularmente, se requiere que los maestros manifiesten respeto, autenticidad y empatía hacia los alumnos; demuestren que son personas genuinas, conscientes de sí mismas, que valoran a los estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y de ser tratadas con dignidad y respeto. En síntesis, es necesario

---

<sup>3</sup> Siguiendo a Bisquerra, podemos plantear una distinción entre emoción moral y sentimiento moral. *La emoción es la reacción automática involuntaria que no pasa por la razón* y el sentimiento involucra el procesamiento cognitivo, lo que pienso acerca de lo que siento. Esto permite que las emociones se perciban como de mayor duración, ya que lo que se experimenta es la huella que ha dejado en la memoria el procesamiento cognitivo de la sensación corporal de *la emoción*.

que el profesor(a) sea una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos(as) y que responde apropiadamente a ellos. Para lograr esto se requiere poner en práctica programas formativos en los que se promueva el desarrollo de la sensibilidad ética, el juicio ético y la conducta pro-social de los maestros, programas en los que, mediante su participación en proyectos de intervención en escenarios escolares y comunitarios, los docentes modelen formas apropiadas de regulación emocional que les permitan internalizar las emociones morales y modelarlas, posteriormente, con sus alumnos.

### **La perspectiva sociocultural sobre el desarrollo moral**

De acuerdo con el punto de vista de diversos autores (Nucci, 2001; Prinz, 2007), la moralidad está influenciada, en gran medida, por la cultura; es decir, diversos grupos sociales tienen valores morales diferentes. La cultura incluye aquellos aspectos que son aprendidos a través de la interacción social con otros miembros, o de la interacción con las cosas u objetos que otros miembros del grupo han creado. La cultura abarca componentes materiales, conductuales y psicológicos (hábitos, destrezas, ideas, valores) que pueden ser transmitidos socialmente (Prinz, 2007). Para ser parte de un grupo social es necesario actuar de conformidad con los rasgos o características de ese grupo, como el género, la religión, la filiación política, etc. Sin embargo, los miembros de un grupo realizan aportaciones individuales a las características del grupo, en vista de que combinan los rasgos de los diferentes grupos sociales a los que pertenecen, lo que da como resultado una mezcla de rasgos culturales en cada individuo.

En relación con el papel que desempeña la cultura en el desarrollo moral, Prinz (2007) plantea que los miembros de un grupo social establecen lazos emocionales con la gente que los rodea, principalmente los cuidadores, los pares y figuras prominentes que actúan como modelos de comportamiento moral. De esta manera, los valores que sostenemos se aprenden del contacto con los

otros y estos valores sirven para unir a los grupos, proporcionándoles cohesión social. La moralidad emerge así como un sistema de reglas que permite el *funcionamiento colectivo de manera estable y productiva*. Los valores morales conducen al grupo a establecer relaciones de cooperación y a impedir que los miembros del grupo se hagan daño entre sí.

De acuerdo con lo que menciona Nucci (2001), cualquier persona en un determinado nivel de desarrollo puede percibir de manera diferente los componentes morales y no morales de las complejas situaciones sociales, de acuerdo con su nivel evolutivo. Una de las influencias determinantes de la forma en que se perciben las situaciones sociales es el marco cultural en el que las personas están insertas. En su forma más simple, señala Nucci (2001), las influencias culturales resultan de la mera presencia o ausencia de reglas no morales; por ejemplo, hacer fila para comprar boletos es una regla no moral que puede estar presente en una comunidad determinada.

Otro aspecto relevante y de mayor interés para la formación cívica y ética es la manera en que las culturas enfatizan la importancia de mantener el orden social existente, y el grado en el cual ese orden social enfatiza las jerarquías sociales y la estratificación social. Sin embargo, las culturas son, al igual que los individuos, entidades complejas y multifacéticas y, por tanto, resultaría simplista intentar caracterizarlas de forma global.

En vista de la naturaleza heterogénea de las culturas, se pueden generar conflictos y puntos de vista contrapuestos en cuanto a las orientaciones de valor dentro de una cultura o sociedad determinada. Este es el caso de las tradiciones y costumbres que se intentan transmitir de una generación a otra. Es esta tendencia conservadora la que garantiza, de alguna manera, la propia existencia de la cultura y la sociedad. A su vez, las culturas difieren en su grado de adherencia a las costumbres y las tradiciones, y en ese sentido se reconoce que las sociedades modernas cambian sus costumbres y convenciones de manera más rápida que las sociedades tradicionales. Por ello, los miem-

bros de sociedades tradicionales tienden a “moralizar” sus convenciones, y a convertir sus costumbres o ideas en valores morales que tienen que defender a ultranza, tal es el caso de los pueblos árabes o de las comunidades judías. Este “aferrarse” a sus tradiciones y costumbres contrasta con lo que ocurre en otras sociedades como la de los Estados Unidos de Norteamérica, en donde se han experimentado cambios drásticos en diversas costumbres como la de las relaciones de pareja, que se han flexibilizado a tal punto, por ejemplo, que aun cuando una pareja permanece casada, existe la costumbre del *living apart together* (viviendo juntos pero separados). De acuerdo con esta costumbre moderna, la pareja puede vivir en casas separadas en la misma ciudad o incluso en ciudades muy distantes del mismo país o países diferentes, sin que esto atente (aparentemente) contra la estabilidad de la relación.

La situación de “aferramiento” a las costumbres se ha utilizado como explicación de por qué en las sociedades o culturas tradicionales más primitivas no se alcanzan, en muchas ocasiones, los niveles de razonamiento postconvencional descritos por Kohlberg (1984) y que se han observado en sociedades menos tradicionalistas. Al respecto, se ha argumentado que las primeras (las tradicionalistas) no fomentan el tipo de experiencias sociales de apertura o de desequilibrio que podrían conducir a que los individuos entre los grupos tradicionalistas consideraran las convenciones como eso, como acuerdos que regulan la convivencia dentro de un grupo social, pero que también la pueden obstaculizar.

Siguiendo los planteamientos de la perspectiva sociocultural, Tappan (1992, 2006) señala que el contexto en el que se desarrollan los niños y los adolescentes modela y moldea su desarrollo moral. El funcionamiento moral, indica el autor, está mediado por el lenguaje, que se presenta en la forma de diferentes voces (Bakhtin, 1981, 1986) y formas de discurso moral que se escuchan o hablan dentro de una comunidad determinada. Este lenguaje, que es mediado por las personas significativas de su ambiente (Wertsch, 1988), se convierte paulatina-

mente, en el desarrollo del niño y el adolescente, en *discurso moral internalizado* mediante el uso de las herramientas y recursos culturales, de entre las que destacan las ideologías que se articulan y transmiten a través de *las palabras, el lenguaje y las formas discursivas*, en las que uno encuentra su propia identidad moral. La identidad moral se hace realidad, esencialmente, a través de la acción moral, ideológicamente mediada, en que cada uno se involucra.

Lightfoot (1997), apoyándose en la distinción de Bakhtin (1981) entre discurso de autoridad y de persuasión interna, analiza el fenómeno de la toma de riesgo de los adolescentes, en particular su dimensión moral. Lightfoot sostiene que el hecho de que los adolescentes asuman riesgos debe ser visto como una forma de construcción de discurso en la que diferentes discursos morales y perspectivas entran en contacto dialógico. El autor sugiere que la asunción de riesgo de los adolescentes, a menudo representa una lucha entre las diversas formas de discurso de autoridad, en su intento por diferenciarse de sus padres y por forjar una identidad moral autónoma, separada y distinta.

Particularmente significativas para el desarrollo de la moralidad son las voces de justicia y cuidado que se encuentran presentes en un determinado contexto cultural a través de las narrativas que acompañan a las experiencias de la vida real, vinculadas con el conflicto y la elección moral y su relación con los roles de género (Gilligan, Brown y Rogers, 1990).

Las narrativas “entran” en la mente del niño por medio de las diferentes voces que escucha en un contexto sociocultural determinado: en el contexto de la relación con su madre, padre, abuelos, personajes de cuentos o de la televisión, músicos o actores admirados por el niño o niña, etc. Son las voces de gente real que poco a poco se internalizan y se convierten en propias. Estas voces guían al niño cuando se enfrenta a situaciones de resolución de un conflicto o dilema moral y determinan, en gran medida, las acciones morales que él o ella muestra en dichas situaciones. Estas voces internas determinan

entonces la manera como se describen y comprenden los problemas morales, así como las estrategias que se utilizan para resolverlos.

Desde la perspectiva sociocultural, resulta entonces importante tener especial cuidado con el tipo de lenguajes o discursos morales que rodean al educando y que van a conformar su desarrollo moral y sus acciones morales. Gilligan (1982) señala que existen dos voces predominantes en las sociedades occidentales, las cuales reflejan dos formas ideales de relaciones humanas: la voz de la justicia, orientada a la equidad, la reciprocidad e igualdad entre las personas, y la voz del cuidado, sustentada en el apego, el amar y ser amado, escuchar y ser escuchado, responder y recibir respuesta a las demandas propias y de los otros. El alcance de estas dos voces puede ser limitado, en el caso de la justicia, por la opresión, la dominación y la inequidad en el trato, y por el desapego, el abandono y la falta de responsabilidad en el caso del cuidado.

La adopción de una perspectiva sociocultural del desarrollo moral tiene importantes implicaciones para la conducción de secuencias didácticas en las que el uso del lenguaje debe ser cuidadosamente elegido para propiciar situaciones dialógicas, en las que las acciones morales mediadas por el lenguaje representen verdaderas oportunidades de construcción de una personalidad moral, orientada por los valores morales característicos de las sociedades democráticas más evolucionadas.



## El enfoque por competencias como sustento de los programas de Formación Cívica y Ética: implicaciones para la planeación e instrumentación de la práctica educativa y la evaluación de los aprendizajes

Benilde García Cabrero y Silvia Conde Flores

Siguiendo las tendencias de desarrollo curricular que prevalecen en el mundo occidental, en México la Secretaría de Educación Pública adopta, en 2006, el enfoque por competencias para la Formación Cívica y Ética. Primero lo hace para la educación secundaria y, posteriormente, lo incorpora de manera gradual a la educación primaria en el contexto de la Reforma Integral a la Educación Básica. El enfoque por competencias se erige como alternativa a un currículo fragmentado y descontextualizado, y a un proceso educativo basado en la transmisión de información por parte del docente, así como en la pasividad del alumnado.

Frente a la disyuntiva de aplicar, memorizar o restituir el aprendizaje, el principio didáctico del enfoque por competencias propone otro camino: “*aprender a hacer lo que no se sabe, haciéndolo*”. Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) señalan que el enfoque pedagógico por competencias es perfectamente compatible con la ciudadanía y la cultura, ya que, aunque se enfatiza el *saber hacer*, no se abandona la adquisición de conocimientos científicos, literarios y culturales. Desde el punto de vista de los autores, cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de “*conocimientos muertos*” a favor de “*conocimientos vivos*” (los que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de la vida).

En el campo de la educación cívica, quienes suscriben este enfoque esperan que fortalezca los procesos de formación de la autonomía, del juicio crítico y moral, la aplicación de los principios y valores de la democracia en



la vida cotidiana y, en general, que fortalezca la construcción de ciudadanía en el marco de un proyecto político y pedagógico fuertemente anclado en el contexto social y en las circunstancias históricas en las que se definen las competencias a desarrollar (Marina y Bernabeu, 2007).

El proceso de introducción del enfoque por competencias a la educación no ha estado exento de críticas y resistencias. Principalmente se cuestiona el vínculo con el mundo laboral, en el que las competencias son definidas a partir de indicadores de las habilidades y comportamientos deseables para cierto tipo de trabajo y expresadas en estándares de acreditación. En esta crítica, prevalece el temor de que se avance hacia la formación de un trabajador-producto acrítico y domesticado, más que al ciudadano participativo, autónomo y con motivación para seguir aprendiendo (Coll, 2007:161). Frente a este enfoque restringido, las visiones que han permeado algunos sistemas educativos, como los de la Unión Europea o de Colombia, recuperan una concepción de competencias más amplia y holística en la que éstas se conciben como la capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, haciendo uso de y asociando varios recursos (Eurydice, 2002; Perrenoud, 1999:7). La Secretaría de Educación Pública (2008) se suma a esta tendencia y toma distancia del enfoque restringido, tanto por la manera como se conciben las competencias como por el proceso de definición, especialmente en el caso de la Formación Cívica y Ética. Las competencias cívicas y éticas que conforman el perfil deseable del alumno en el Programa de Formación Cívica y Ética son producto de un amplio consenso construido a partir de los criterios generales que, según el Instituto Federal Electoral, definían el perfil deseable de ciudadanía en México (Conde, 2004) y alimentado por las necesidades de fortalecimiento de la cultura política, el desarrollo moral y el compromiso social, identificadas por una gran cantidad de actores sociales y sectores consultados por la SEP para la formulación de los programas de Formación Cívica y Ética (SEP, 2008). Por ello, las competencias cívicas y éticas aluden a un saber hacer, a una capa-

cidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas; enfatizan una perspectiva moral y cívica que capacita al alumnado mediante la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos; fortalecen la formación integral de la persona y del ciudadano; son susceptibles de generalizarse a múltiples situaciones, así como de enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven.

Al suscribir una perspectiva holística, los programas de Formación Cívica y Ética en México condensan los principios psicopedagógicos de la escuela nueva, del constructivismo, del aprendizaje significativo, de los enfoques culturales y de la pedagogía crítica. Se considera un enfoque favorable a la formación ciudadana ya que propicia una relación no autoritaria con el conocimiento, la incorporación del contexto al proceso de aprendizaje y el establecimiento de un nuevo *contrato pedagógico* que tiene importantes implicaciones para el trabajo docente, para la relación pedagógica y para la gestión escolar. Diversos autores (Perrenoud, 1999; Denyer *et al.*, 2007; Tobón, 2008) señalan que, en el enfoque de competencias, el punto de partida del proceso educativo se sitúa del lado de las situaciones sociales de movilización de los recursos del alumnado para la solución de problemas y la acción competente. Los objetivos de formación ya no se describen en términos de conocimientos, sino de actividades, de tareas que el estudiantado enfrenta y resuelve con el acompañamiento del docente, quien planifica las situaciones-problema, imagina secuencias didácticas, apoya a los educandos en el desarrollo de estrategias de resolución de la tarea mediante la movilización de sus recursos y propicia que surja en el alumno una reflexión metacognitiva sobre el logro de los aprendizajes esperados.

No obstante, la realización de tareas escolares vinculadas a contextos particulares donde se aplican esos conocimientos, no debe dejar de lado la ad-

quisición de aprendizajes significativos mediante la “problematización de los conocimientos”, lo cual también puede ser operacionalizable y motivador. Se reconoce que una competencia sin conocimiento es habilidad; por ello, en el Programa de Formación Cívica y Ética los temas desaparecen como articuladores del programa de estudios, pero no desaparece el trabajo conceptual, el conocimiento de datos y leyes o la comprensión de procesos históricos y del funcionamiento del Estado.

En la asignatura de Formación Cívica y Ética, el cambio sustancial se ubica en la manera como se acerca el alumno a los llamados contenidos (que pueden ser conceptuales, declarativos, procedimentales o actitudinales). Asimismo, se propone realizar un cambio en relación a cómo el educando convierte la información en conocimiento, cómo lo hace significativo y cómo lo incorpora a sus esquemas de pensamiento y a sus estrategias para sobrevivir, para seguir aprendiendo o para resolver problemas. Como señalan Denyer y colaboradores (2007), en el enfoque por competencias no se trata de enfrentar un simple problema con la aplicación rutinaria de técnicas y procedimientos, sino que implica una mezcla inteligente de preguntas y de hipótesis que estimulen la imaginación, de propuestas de solución y de controversias y debates sobre las mismas.

En síntesis, al optar por el enfoque de competencias, la escuela elige un camino intermedio entre un aprendizaje “*fuera de la vida*” y un aprendizaje “*en el lugar de trabajo*”. Esta elección, de acuerdo con los autores citados, reposa sobre dos esperanzas, ya sea que se reconozcan o no explícitamente: motivar a los alumnos y luchar contra los conocimientos muertos. Gracias a estas esperanzas, los estudiantes tienen éxito en la resolución de tareas, pero saben cómo y por qué alcanzaron ese éxito. Es decir, se requiere no sólo de eficacia de la acción, sino comprensión de la eficacia.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) manifiesta que el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) pretende promover el desarrollo gradual y sistemático de ocho competencias cívicas y éticas a lo largo del re-

corrido de los alumnos y alumnas por la educación básica. En dicho programa y en el correspondiente de educación secundaria, se observan las siguientes características:

- Articula las experiencias y saberes previos de los alumnos con la construcción de conocimientos y el fortalecimiento de actitudes, valores y habilidades cognitivas y sociales.
- Propicia la formación de personas capaces de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas o desafiantes, de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, de dar sentido ético a sus acciones e interacciones, de adaptarse de manera inteligente a nuevas situaciones, de generar conocimiento y de resolver problemas.
- Favorece el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo, los aprendizajes significativos y la educación para la vida.
- La actividad y la responsabilidad de los sujetos que aprenden es crucial para el logro de los propósitos de aprendizaje, lo que favorece una nueva relación pedagógica más horizontal, ya que el centro del proceso es el aprendizaje más que la enseñanza. Al abandonar el papel de transmisor de información, el maestro enseña a pensar, a resolver problemas, a investigar y usar selectivamente la información, a generar conocimiento, a actuar con responsabilidad ética y a aplicar lo aprendido a situaciones inéditas. En este contexto, el trabajo docente adquiere nuevos significados y plantea diversos retos que se señalan en el bloque 5.

Según expresa esta institución (la SEP), los contenidos del programa de Formación Cívica y Ética articulan experiencias y saberes que los alumnos y alumnas han conformado acerca de su persona, la convivencia con quienes les rodean y los criterios con que valoran sus acciones y las de los demás. Del mismo modo, se argumenta que los intereses, capacidades y potencialidades de los alumnos(as)

sirven de base para estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan resolver y manejar situaciones problemáticas.

Si el enfoque por competencias define una opción pedagógica, la formación de las competencias cívicas y éticas debe, además, precisar los sentidos de la ciudadanía deseada, o sea, el significado de los valores éticos que busca promover. Joel Westheimer (2004), de la Universidad de Ottawa, ha señalado los disímbolos que pueden ser los esfuerzos y los resultados que traducen los distintos objetivos pedagógicos en la formación cívica y ética: se trata de opciones políticas con consecuencias políticas. El autor encontró, en el contexto educativo norteamericano, tres tipos de programas de formación ciudadana: ciudadano(a)s personalmente responsables, ciudadano(a)s participativo(a)s y ciudadano(a)s orientado(a)s por la justicia. Se trata de distintas opciones políticas que plantean diversos objetivos pedagógicos. Westheimer sugiere que la participación no basta, los programas de formación ciudadana para la democracia requieren identificar las raíces de los problemas y orientarse por la justicia. Aunque conocer las raíces de los problemas sociales, señala, no garantiza el desarrollo de habilidades y el compromiso para participar o intervenir en la acción, se requiere desarrollar ambas dimensiones de forma explícita: la participación y los propósitos de justicia.

Tal y como señala Latapí (2002), la formación cívica y ética ha llegado a constituir, en las últimas décadas, un tema de gran interés y preocupación para los investigadores, educadores y maestros de diversos niveles educativos. El surgimiento de circunstancias de diversa índole ha dado lugar a una creciente preocupación por fomentar aspectos, como la conciencia ecológica, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la educación para la paz, la tolerancia y el respeto a la pluriculturalidad de la sociedad, entre otros. Según dicho autor, esta inquietud ha permeado prácticamente a todos los sistemas educativos del mundo occidental, teniendo una creciente repercusión en los países latinoamericanos, particularmente en México.

Autores como Puig Rovira (2003) y así como Ortega y Minguez (2001), afirman que uno de los motivos que permiten explicar la recuperación de la formación cívica y ética como elemento importante en la educación escolar es la denominada *crisis de valores*. Para tales autores, esta crisis puede entenderse como una situación de duda sobre qué valores defender, como un desconocimiento del contenido que se les puede dar y como la inseguridad respecto de la manera de aplicarlos. Es decir, la crisis es *vacilación y confusión*, y surge cuando se desdibujan las creencias, los argumentos y los valores que aportan soluciones y seguridad ante los dilemas y conflictos morales. Son situaciones en las cuales la manera de vivir no convence y las maneras de justificar las formas de vida no parecen razonables.

Kymlicka (2003) plantea que la emergencia de ciertos eventos políticos y el surgimiento de tendencias como la apatía política, entre otros, son una clara manifestación de que la salud y la estabilidad de una *democracia moderna* depende no sólo de la *justicia* de su estructura básica, sino también de *las cualidades y las actitudes de sus ciudadanos*, tales como su sentido de identidad personal y el cómo comprendan las formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente puedan entrar en competencia. Asimismo, depende de la capacidad de los individuos para tolerar y trabajar junto a otras personas diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el fin de promocionar el bien público y pedir cuentas a las autoridades políticas; su disposición a mostrar autocontrol y ejercer su responsabilidad personal en las exigencias económicas y en las elecciones personales que afecten a su salud y al medio ambiente. En este sentido, el autor asegura que una de las tareas básicas de la escuela consiste en preparar a los miembros de cada nueva generación para las *responsabilidades* que tendrán como *ciudadanos*, dado que sin ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e, incluso, inestables.

Sin embargo, Kymlicka precisa que la educación para la ciudadanía no incluye de manera exclusiva las clases de educación cívica ni tampoco aprender los hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política; más bien *implica, de manera preponderante, la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas a la práctica de la ciudadanía democrática*. Kymlicka apunta que la adquisición de estas virtudes y lealtades, así como la formación ciudadana atañen a todas las asignaturas, entre ellas, la educación cívica lo mismo que a la manera en que se enseñan y el ambiente o espacios escolares diseñados o destinados para ello. Así, la educación para la ciudadanía no es un subconjunto aislado del currículo, sino más bien un eje o principio ordenador que configura la totalidad del currículo.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008), uno de los compromisos fundamentales de la educación pública es propiciar el desarrollo armónico e integral de los jóvenes. Con ello se reconoce la necesidad de ofrecer a los estudiantes los elementos que les ayuden a conocerse a sí mismos, así como a comprender y valorar su participación en los distintos grupos a los que pertenecen, desde la familia hasta la nación. Del mismo modo, dicha institución educativa menciona que la *educación*, basada en el principio de *laicidad* establecido en el artículo tercero constitucional, apunta hacia el desarrollo de la libertad del ser humano y a las formas de convivencia que posibilitan el conocimiento y la práctica de los valores, los cuales, a su vez, contribuyen a enriquecer el marco de *libertad y justicia para todos*.

Partiendo de estas consideraciones, la formulación de la asignatura Formación Cívica y Ética, asevera la SEP (2008), tiene como objeto dar respuesta a los retos y necesidades que la complejidad del mundo moderno impone a la educación, y contribuir a que los jóvenes estén en condiciones de fortalecer su identidad y de mejorar sus posibilidades de convivencia. Busca proporcionar un marco de conocimientos y nociones que los habiliten para situarse en el contex-



to social y para que se desarrollen en el ejercicio responsable de su libertad, así como coadyuva a sentar las bases de la extensión de una cultura política que dé sustento a la democracia e impulse el desarrollo político y social de la nación.

En este orden de ideas, se plantea que los cursos de Formación Cívica y Ética fomenten en los educandos los *valores individuales y sociales* que consagra la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente los del artículo 3º. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al Estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida, son valores que figuran en primera instancia. Además, se enfatiza la necesidad de consolidar una formación ciudadana en los educandos.

Del mismo modo, se establece que esta asignatura tiene como objetivo general: *proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y discusión, necesaria para que puedan tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad.* Se busca también que el alumnado aprenda a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas.

No obstante, Díaz-Barriga y García-Cabrero (2001) señalan que, a la par de estos aspectos arriba enunciados, resulta fundamental trabajar en la *construcción y entendimiento de un compromiso de conciencia y de emoción moral del individuo, así como en la congruencia o incongruencia entre valores, emociones y comportamientos.* Asimismo, advierten que un programa de educación moral, cívica o política centrado en los procesos de socialización del individuo, sin la intervención de una reflexión crítica y sin la contrastación del deber ser con la realidad social, o sin una propuesta de desarrollo de la persona para el logro de la autonomía moral del sujeto, queda reducido a un proceso de adaptación heterónoma a dichas normas sociales, a una mera recepción del

sistema de normas y valores imperantes en la sociedad, ajeno al ejercicio de la voluntad y la conciencia del alumno.

El Programa Integral para la Formación Cívica y Ética *representa un avance con respecto al enfoque de inculcación que permeaba la educación en el terreno de la formación cívica y ética*. Sin embargo, es necesario abundar sobre el perfil del ciudadano que se pretende formar y para qué tipo de sociedad, así como desde qué perspectiva se define lo moral y lo cívico.



### 3. Elementos contextuales que influyen en los aprendizajes y el desarrollo de competencias **cívicas y éticas**

**Situaciones del contexto social  
actual en las que se inserta la formación  
cívica y ética: adicciones, *bullying*,  
discriminación, sexualidad,  
sustentabilidad ambiental, seguridad  
escolar, cultura de la legalidad,  
cultura cibernética, derechos humanos,  
género e interculturalidad, entre otros**

*María Eugenia Luna Elizarrarás*

Los procesos de globalización por los que transitan las sociedades contemporáneas han contribuido al desarrollo de nuevas formas de interdependencia y a volver complejas las relaciones entre personas y grupos que las integran. Como parte de estos cambios se encuentra en trastocamiento la vida familiar como formadora de valores, debido a la incorporación de las mujeres al mercado laboral y a la presencia creciente de otros modelos culturales en los hogares a través de los medios de comunicación.

Las fronteras culturales parecen diluirse y ser permeables a nuevos criterios y patrones que orientan los estilos de vida y de convivencia. Al mismo tiempo, diversos signos de descomposición del tejido social, en un marco de pobreza y desigualdad, merman la vigencia de los derechos humanos, la vida democrática y la legalidad, generando tensiones y conflictos inéditos.

Éstos y otros problemas plantean severos retos a una formación ciudadana encaminada al desarrollo de competencias para participar en la conformación de una sociedad democrática, donde exista pleno respeto a los derechos humanos y donde se consolide un conjunto de condiciones necesarias para hacer efectivo el funcionamiento de leyes e instituciones comprometidas con el bienestar presente y futuro de las personas y la sociedad.

En este marco, las escuelas de educación básica se ven sujetas a nuevas exigencias para realizar su labor. La formación cívica y ética se convierte así en un terreno formativo que se diversifica en la búsqueda por ofrecer las herramientas necesarias para actuar en un mundo cambiante y contradictorio. Son diversas las situaciones y problemas del contexto social ante las cuales se considera que la formación cívica y ética puede ofrecer respuesta. Dichas situaciones pueden agruparse de la siguiente manera:

- Situaciones que afectan la vida y la salud
- Situaciones de riesgo y deterioro de la cohesión social
- Situaciones que amplían la perspectiva de la formación ciudadana

El reconocimiento social de tales condiciones es reciente y, en algunos casos, se hace evidente en la creación de nuevas instituciones, leyes y prácticas sociales. En seguida se describen las situaciones de contexto que actualmente influyen en las características de la formación cívica y ética que se imparte en la educación básica y que, con frecuencia, se han incorporado, como temáti-

cas emergentes, a diversas áreas del currículo, particularmente a la asignatura de Formación Cívica y Ética.

### **Situaciones que afectan la Vida y la Salud: Deterioro ambiental, adicciones, prácticas sexuales de riesgo**

El medio natural y la salud humana son dos ámbitos en los que se involucra, en nuestros días, la responsabilidad de personas y grupos para preservarlos, responsabilidad que implica una reflexión profunda sobre la vida presente y futura de la humanidad sobre la Tierra. En la medida en que un ambiente y una vida sanos se conciben como derechos y responsabilidades de toda persona, así como una responsabilidad del Estado para garantizarlos, estas situaciones se consideran como asuntos de interés público.

#### **Deterioro ambiental**

El cuidado del ambiente surge como una preocupación de las sociedades industrializadas ante el paulatino deterioro ambiental: pérdida y alteración de los ecosistemas, merma en la biodiversidad y extinción de especies; contaminación del agua, el aire y los suelos; cambio climático y adelgazamiento de la capa de ozono (Semarnat, 2007). Las respuestas ante el deterioro ambiental han transitado por varios momentos, acordes con las miradas que se han generado sobre la problemática del ambiente.

No tirar basura, cuidar plantas y animales, no desperdiciar el agua, son algunas de las medidas que se comenzaron a difundir en la década de los 70. En tales medidas se expresaba una perspectiva fragmentada de los fenómenos ambientales que, no obstante, planteaba compromisos muy básicos traducidos en hábitos. Más adelante, cuando la concepción de ambiente incorpora

a los seres humanos como componentes del mismo y se advierte la complejidad de los fenómenos naturales en su relación con los procesos demográficos y económicos, así como el avance del deterioro del medio ambiente, se crea el concepto de *sustentabilidad* como la capacidad de los seres humanos para intervenir, de manera deliberada, en la preservación de las condiciones que favorecen una existencia digna, por medio de la propuesta y práctica de medidas individuales y colectivas (Pipere, 2006).

Hoy los asuntos relacionados con el ambiente se conciben como una responsabilidad y un derecho de los seres humanos. Lo anterior demanda establecer acuerdos nacionales e internacionales que garanticen la pervivencia de las condiciones naturales para revertir algunos daños, evitar el agotamiento de los recursos y preservar las condiciones adecuadas para las generaciones futuras. Por otra parte, el cuidado del ambiente implica el cuestionamiento de acciones emprendidas por grupos con fuertes intereses económicos, nacionales y supranacionales, así como de sus negativas para involucrarse en los tratados y acuerdos internacionales orientados a fomentar el cuidado del ambiente, como los emanados de las Cumbres de Río (1992) y de Johannesburgo (2002).

Para la formación cívica y ética se plantea el reto de formar una ciudadanía informada y comprometida con el ambiente, capaz de exigir al Estado la aplicación efectiva de leyes que regulen los intereses económicos presentes en el uso y explotación de los recursos naturales.

## Adicciones

Las adicciones, entendidas como la dependencia fisiológica y/o psicológica a alguna droga, es decir, a una sustancia que provoca alteraciones en las funciones del organismo al ser introducida en el mismo, independientemente del estatuto legal o ilegal de dicha sustancia (SEP/Salud 2008:42), constituyen una referencia obligada de la formación cívica y ética, pues ésta también debe ser vista como un espacio donde los sujetos requieren aprender a tomar decisiones a favor de su vida.

La prevención ha sido el mecanismo principal para enfrentar el desarrollo de adicciones en la educación básica<sup>4</sup> y su enfoque ha variado en las instituciones de salud y educación. La comprensión del fenómeno adictivo se ha modificado conforme ha ido cambiando la concepción de salud y de persona. La noción de salud ha pasado de una perspectiva donde el organismo se encuentra libre de enfermedades a otra donde se procura, de manera permanente, el bienestar físico, afectivo y social de personas y grupos. Por otra parte, se ha fortalecido la idea de que las personas desempeñan un papel activo en el cuidado de su salud, por lo que se comprometen derechos y responsabilidades ante la misma. En este marco, las adicciones dejan de ser vistas solamente como vicios que adquieren los individuos por una influencia negativa del medio y se definen como un riesgo ante el cual las personas tienen la capacidad de identificar factores de protección, construir estilos de vida sanos y poner en juego diversas capacidades para procurar un proyecto de vida sano.

Por lo anterior, las políticas públicas de prevención, particularmente en la esfera educativa, se orientan hacia acciones de prevención que implican aspectos informativos sobre lo que son las drogas, sus efectos en el organismo, su estatuto legal o ilegal, así como aspectos socioafectivos relativos a la identidad y la autoestima, el autocuidado, el bienestar emocional, la resiliencia y el manejo de situaciones de riesgo de manera asertiva.

El descenso paulatino de la edad en la cual se inicia el consumo de sustancias adictivas ha influido en el diseño de propuestas dirigidas a alumnos de

---

<sup>4</sup> La prevención apunta, principalmente, a evitar el inicio del consumo de sustancias adictivas y actualmente se considera como una línea de acciones que requiere impulsarse con la población de todas las edades, es decir, como prevención universal. Otras medidas ante las adicciones son: la prevención selectiva que se realiza en grupos de población en riesgo y que apunta a evitar el consumo problemático; la prevención indicada pretende evitar el progreso del consumo y disminuir los problemas asociados a dicho consumo, tratamiento que se ejerce cuando hay una dependencia ya establecida; y mantenimiento y prevención de recaídas orientada a la completa recuperación por medio de recursos para la abstinencia total del consumo (SEP/Salud, 2008).

educación preescolar y primaria (Consejo Nacional para el Control de Estupeficientes, Conace, 2003), además de quienes cursan la secundaria. Asimismo, el incremento de la incorporación de niños y adolescentes a las redes del narcomenudeo ha planteado la necesidad de asociar la prevención con la formación cívica y ética ante fenómenos como éste que afectan el bienestar colectivo.

## Prácticas sexuales de riesgo

La sexualidad se ha reconocido como un componente de la existencia humana que comprende potencialidades como el género, los vínculos afectivos, el erotismo y la reproducción. Desde esta perspectiva, la sexualidad es un espacio de realización personal en torno al cual las personas requieren información y fortalecer su capacidad para tomar decisiones.

Este marco ha contribuido a identificar un conjunto de derechos y responsabilidades asociados al ejercicio de la sexualidad, así como a buscar prevenir las situaciones que atentan contra el mismo. Con ello, se supera una mirada limitada de la sexualidad, que la confinaba a ser un asunto estrictamente privado donde la familia tenía todas las facultades para moldearla en los niños y los adolescentes, sin que esto garantizase el acercamiento a información científica y, en cambio, reprodujera una serie de prejuicios y estereotipos en torno a lo que debía ser posible y apropiado para hombres y mujeres.<sup>5</sup>

Los aspectos éticos y ciudadanos en la educación sexual tienen que ver, por un lado, con el reconocimiento de la sexualidad como un espacio de expresión humana a través del cual las personas toman decisiones y ejercen su libertad. Por otra parte, la sexualidad asociada con el derecho a la educación, la salud, la cultura y propiamente con el ejercicio de derechos sexuales

---

<sup>5</sup> Con ello nos referimos a las oportunidades y contextos diferenciados en que se concibe que una mujer y un hombre ejerzan su sexualidad, la incapacidad de la mujer para experimentar disfrute y su consiguiente confinamiento a la reproducción, la negación de la sexualidad en los niños y los adultos mayores, entre otras situaciones.



y reproductivos, la convierte en un asunto que tiene una dimensión pública. En estrecha relación con el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, la consideración de la equidad de género fue imprescindible como parte del análisis de la sexualidad masculina y femenina. El género y la sexualidad se reconocen como dimensiones de la vida humana donde los sujetos toman decisiones y ejercen derechos.

El desarrollo de tecnologías anticonceptivas, desde los años 60, ha favorecido la concepción de la sexualidad como un espacio de comunicación y encuentro que no requiere plantear a la reproducción como su única finalidad. El surgimiento del VIH/Sida ha contribuido a fortalecer y replantear el tema de la prevención en el terreno de la sexualidad. En primer término, para reconocer aspectos de su ejercicio que son de interés público. Con ello, se ha identificado un conjunto de prácticas que contribuyen a prevenir infecciones transmisibles por la vía sexual y que demandan en las personas la capacidad para tomar decisiones, negociar y ejercer sus derechos. Lo anterior ha tenido como consecuencia el considerar el desarrollo de políticas públicas encaminadas a la prevención del VIH/Sida donde se aluda, de manera explícita, a prácticas que se basen en el autocuidado y la responsabilidad.

Por otra parte, la sexualidad también se ha visto asociada a situaciones de violencia y explotación, ante las cuales se requiere considerar la necesidad de que niños y adolescentes se expresen con claridad sobre las situaciones afectivas relacionadas con el cuidado de su persona, así como con los derechos que poseen, con la finalidad de que puedan emprender medidas de autocuidado y sepan identificar factores de protección.

La *educación sexual* es la respuesta que se ha desarrollado desde la educación básica para responder a los riesgos que entraña el ejercicio sexual, particularmente en niños y adolescentes. La educación sexual ha sido siempre

objeto de polémica;<sup>6</sup> no obstante, ha tenido avances lentos pero significativos. En nuestros días, la educación comprende la prevención de embarazos en adolescentes, la prevención de infecciones de transmisión sexual, así como la procuración de una sexualidad placentera y respetuosa de los derechos humanos.<sup>7</sup>

### Situaciones de riesgo y de deterioro de la cohesión social y la vida escolar: *Bullying*, violencia e inseguridad, discriminación

Si durante la mayor parte del siglo xx la formación cívica y ética estuvo convocada a forjar una identidad nacional, en sus últimas décadas y primeras del siglo xxi, se ha concebido como un mecanismo para superar situaciones que merman el tejido social. Algunas de estas situaciones se originan y tienen lugar en la escena escolar, mientras que otras, aunque tienen un origen externo a la vida escolar, condicionan el bienestar y la integridad de sus integrantes.

#### *Bullying*

El acoso entre estudiantes o *bullying*, por su denominación en inglés, describe un fenómeno identificado, en los inicios de la década de los años setenta, en el norte de Europa<sup>8</sup> (Olweus, 1993; Roland, 2002), consistente en prácticas

---

<sup>6</sup> Desde el primer intento de incorporarla en 1933 con Narciso Bassols al frente de la SEP, pasando por la controversia de los años 70, hasta la más reciente disputa de los últimos tres años en torno a los contenidos del programa de Ciencias de primer grado, diversos grupos de derecha han cuestionado la pertinencia del papel de la escuela en la educación sexual de niños y jóvenes.

<sup>7</sup> Un tema fundamental de la educación sexual son los *derechos sexuales de los adolescentes*. Con ello, se fortalecería la perspectiva de los adolescentes sobre la sexualidad como una práctica que implica el ejercicio de derechos y su consiguiente protección, así como la articulación de tales derechos con otros, como los de la educación, la salud, la libertad, la igualdad y la no discriminación, el beneficio del progreso científico, la vida digna y sin violencia (Mesa, Suárez, Brenes, Rodríguez, Mayén y Santos, 2006).

<sup>8</sup> Países como Noruega cuentan con un *Manifiesto contra el bullying* como parte de una política pública interinstitucional dentro de la cual se contemplan acciones para todos los niveles escolares.

de agresión intimidatoria que uno o varios alumnos ejercen contra otro u otros alumnos de manera persistente durante un periodo de tiempo prolongado que puede ir de varias semanas a meses. Este fenómeno, ampliamente estudiado en el contexto europeo (Smith, 2003; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega y Del Rey, 2003) y anglosajón (Harris y Garth F. Petrie, 2006), se ha reconocido de manera reciente en Latinoamérica (Donoso, 2000; Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004) y México (Del Valle, 2006; Poy, 2006).

En nuestro país, esta temática ha comenzado a cobrar atención en el presente siglo, en el marco del reconocimiento de situaciones de violencia e inseguridad en las escuelas. Los estudios son preponderantemente cualitativos (Gómez, 2005; Prieto, 2005) y son escasos los de carácter cuantitativo (Del Valle, 2006; Poy, 2006). Asimismo, la problemática del acoso y la intimidación entre alumnos ha comenzado a ser considerada en los programas de Formación Cívica y Ética de Secundaria (SEP, 2006), al igual que dentro del Programa Escuela Segura (<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa>).

La consideración de la intimidación y el acoso entre estudiantes ha convocado a reconocer procesos que se generan en la dinámica escolar y que, por tanto, forman parte de la responsabilidad de directivos y docentes en cuanto a la construcción del ambiente social que priva en las escuelas. De este modo, esta condición interpela a diversos elementos y aspectos de la gestión escolar, así como a la tutoría que los docentes requieren emprender más allá de la enseñanza en el aula.

En particular, este fenómeno constituye un campo de trabajo para la formación de habilidades sociales y competencias relacionadas con la resolución no violenta de conflictos. Asimismo, involucra retos para la coordinación de esfuerzos en el nivel de la gestión escolar y en el del diseño de proyectos escolares que tengan como referencia el respeto a los derechos de los alumnos.

## Violencia e inseguridad

Actualmente se reconocen otras manifestaciones de violencia que afectan el trabajo escolar pero que, a diferencia del *bullying*, tienen que ver con la actuación de los adultos, dentro y fuera del ámbito escolar. Al decir de Abramovay (2005), hablar de violencia en las escuelas abarca múltiples fenómenos y sentidos sobre dicho concepto, pero que coinciden en poner en entredicho la caracterización de las escuelas como lugares de protección de los menores que asisten a ellas.

Las situaciones de violencia que cobran presencia en las escuelas pueden relacionarse, por una parte, con procesos exógenos como la exclusión social, la discriminación, el acecho de grupos delictivos y la criminalización de preadolescentes y adolescentes. En estos casos, las escuelas son objeto de diversas formas de violencia. Por otra parte, al interior de la escuela también se identifican fenómenos relacionados con el rompimiento de los acuerdos de convivencia, la falta de respeto entre profesores y alumnos, la falta de relevancia de la enseñanza y la escasez de recursos (Abramovay, 2005). Algunos estudios destacan, dentro de este grupo de procesos endógenos, al castigo corporal y la violencia sexual (Plan, 2008).

Las diversas formas de violencia han llevado al diseño de una amplia serie de propuestas para contener sus efectos y prevenirla. De este modo, la educación en cultura de paz, las estrategias de mediación y diálogo, la educación para la paz y los derechos humanos se han considerado como recursos valiosos para que los alumnos desarrollen capacidades para actuar adecuadamente ante situaciones de violencia de diversa índole.

Por otra parte, también se han generado estrategias más amplias para consolidar las condiciones de seguridad, entendidas como el conjunto de condiciones que favorecen el bienestar en el trabajo escolar al encontrarse éste libre de violencia. En estos casos, las medidas se dirigen no solamente al desarrollo de habilidades en los alumnos, sino a la conjunción de esfuerzos de

los diversos actores de la escuela maestros, alumnos, directivos, padres de familia así como instancias comunitarias: organizaciones sociales, comisiones de derechos humanos e instancias de seguridad pública (<http://basica.sep.gob.mx/escuelassegura/start.php?act=programa>). Asimismo, se han establecido estrategias específicas para la prevención de la violencia sexual en la escuela, como la Unidad de Atención al Maltrato y el Abuso Sexual Infantil (UAMASI), y para la prevención de la violencia por cuestión de género, como es el caso del Programa para Prevenir la Violencia hacia las Mujeres (Previolem).

## Discriminación

El reconocimiento de la discriminación en México es reciente, así como el de sus diversas manifestaciones. La caracterización de la discriminación como un conjunto de prácticas y actitudes “de desprecio hacia alguien por su pertenencia a un grupo al que le ha sido asignado un estigma social” (Conapred, 2004:6). En México son diversos sectores de la sociedad quienes padecen discriminación: mujeres, niños, indígenas, migrantes, adultos mayores, personas que pertenecen a un grupo religioso o tienen una orientación sexual distinta a la mayoritaria.

Múltiples fenómenos han contribuido a la necesidad de legislar y crear un órgano específico para atender todas las denuncias relacionados con actos de discriminación: la emergencia del movimiento Zapatista que hizo visibles a los pueblos indígenas actuales y originó reformas a la Constitución; las evidencias de los múltiples prejuicios que se generaron ante el VIH/Sida carentes de fundamento científico; las luchas a favor de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en diversos ámbitos de la vida social, particularmente la lucha contra los actos de genocidio en Ciudad Juárez; los avances en materia de derechos humanos de la niñez, los adultos mayores y las personas con discapacidad, entre otros.

La discriminación entraña una amplia variedad de aprendizajes para la formación cívica y ética relacionados con el reconocimiento de la igualdad de todas las personas ante la ley, para lo cual es precisa la identificación de actitudes y prácticas discriminatorias dentro y fuera de la escuela, que se encuentran arraigadas en la cultura y, por tanto, requieren de procesos de concientización y análisis, así como de la construcción de una cultura de no discriminación.

### **Situaciones que amplían la perspectiva de la formación ciudadana: Derechos humanos, cultura de la legalidad, interculturalidad, equidad de género y cultura cibernética**

Las situaciones inscritas en este grupo representan el reconocimiento de principios, derechos y prácticas que se han incorporado a la caracterización de la ciudadanía. Estas situaciones repercuten en la concepción de ciudadanía y en las capacidades que para la misma requieren desarrollar niños y adolescentes para contribuir a la consolidación de la convivencia democrática mexicana. En este grupo de situaciones se encuentran los derechos humanos, la cultura de la legalidad, la interculturalidad, la equidad de género y la cultura cibernética.

#### **Derechos humanos**

Los derechos humanos se incorporan a la agenda institucional de nuestro país con la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y las comisiones estatales de derechos humanos en 1990.<sup>9</sup> En el contexto latinoamericano, particularmente en los países que fueron gobernados por dictaduras durante la segunda mitad del siglo xx, los derechos humanos constituyeron un

---

<sup>9</sup> Pueden reconocerse como antecedentes de este organismo a la Procuraduría Federal del Consumidor, las diversas defensorías de derechos humanos y de vecinos en entidades como Nuevo León, Aguascalientes, Querétaro, la Defensoría de Derechos Universitarios de la UNAM, así como la Dirección General de Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación.

referente claro para cuestionar los crímenes cometidos por los gobiernos dictatoriales. En el caso de México, donde prevaleció una democracia formal, con un control gubernamental corporativo de la participación ciudadana, el reconocimiento oficial de los derechos humanos surgió en el contexto de un organismo y unas leyes auspiciadas por el propio gobierno.

Al margen de esta decisión gubernamental, que se generó en el marco de tratados internacionales que obligaban a México a suscribir cláusulas relativas a la protección de los derechos humanos, diversas organizaciones de la sociedad civil ya habían generado acciones, movimientos y llamados para denunciar la violación de derechos humanos por parte de las autoridades gubernamentales, como las que tuvieron lugar en las represiones estudiantiles de 1968 y 1971, los asesinatos de líderes agrarios y la desaparición forzada de militantes políticos.

Un aspecto relevante para la educación básica fue la suscripción de México en la Convención sobre los Derechos del Niño,<sup>10</sup> así como la creación de la Ley de Proyección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en el año 2000. Con ello, la formación cívica y ética tiene, como una de sus tareas principales, la difusión de los derechos humanos, especialmente los que corresponden a la niñez, así como promover el análisis de las prácticas escolares que los favorecen o los dañan, para forjar en los alumnos la conciencia de que son sujetos de derecho.

## Cultura de la legalidad

La cultura de la legalidad se introdujo en la agenda educativa del país a finales de los años noventa, como una respuesta ante el crimen organizado y los actos de corrupción. Lo anterior tuvo lugar en el estado de Baja California,

---

<sup>10</sup> Publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, en 1991.

cuya Secretaría de Educación tomó como referencia el planteamiento impulsado por el National Strategy Information Center (NSIC) para combatir el crimen organizado y que, a su vez, partió de la experiencia desarrollada en Palermo, Sicilia, contra la *mafia*. También, hacia finales de los noventa surgió la organización México Unido contra la Delincuencia (MUCD) como una iniciativa de la sociedad civil para demandar justicia ante actos delictivos como el secuestro y asesinato de personas.

En este marco, el interés por difundir una cultura de la legalidad concibe la necesidad de contribuir a la existencia de un Estado de derecho donde prive el cumplimiento de la ley y, de este modo, acabar con el crimen organizado y la corrupción. Sin embargo, esta perspectiva pasa por alto el análisis del carácter justo de las leyes, así como la aplicación justa de las mismas, por lo que descuida el compromiso que un Estado de derecho debe tener con los derechos humanos. Asimismo, omite el papel de la legalidad como principio de la democracia.

El sentido de justicia, el respeto a los derechos humanos y la caracterización del Estado de derecho democrático consistieron en rasgos que se incorporaron en ámbitos como la asignatura de Formación Cívica y Ética de primaria y secundaria, así como en la especialidad de Cultura de la Legalidad impartida por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) a equipos técnicos y docentes de educación básica.

Actualmente, se identifica una tensión entre las dos posturas anteriores, tanto en la esfera educativa como en la opinión pública nacional. En el seno de esta tensión, se destaca el riesgo de criminalizar a los adolescentes y los jóvenes como potenciales delincuentes, visión que subyace a una perspectiva heterónoma de la cultura de la legalidad. Por ello, es precisa una perspectiva de formación ciudadana donde se destaque el potencial crítico y participativo de los jóvenes, necesario para exigir que el Estado de derecho cumpla con su responsabilidad, rinda cuentas y actúe con transparencia.



## Interculturalidad

La interculturalidad es un tema que cobró auge a principios del presente siglo como una respuesta al reconocimiento del carácter multicultural de nuestro país.<sup>11</sup> Sus antecedentes más inmediatos pueden encontrarse en el levantamiento indígena de Chiapas en 1994 que destacó, ante la opinión pública, la exclusión que viven los pueblos indígenas de la vida del país.

La interculturalidad se concibe como una perspectiva que promueve una mirada distinta hacia la diversidad de culturas, al establecerse como una “educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos” (SEP, 2004:30). Así, la interculturalidad se plantea como un enfoque que busca superar las políticas que durante el siglo xx promovieron la integración de la población indígena a la vida nacional otorgando prioridad al mestizaje y a la homogeneidad cultural.<sup>12</sup>

La interculturalidad se concibe como un reto para la educación básica, y para la Formación Cívica y Ética representa la oportunidad de promover en los educandos un conjunto de disposiciones y actitudes para la convivencia solidaria y corresponsable, al tiempo que se aboca a la necesidad de impulsar el respeto y reconocimiento de las lenguas indígenas como portadoras de una perspectiva particular del mundo, así como a superar actitudes de menosprecio hacia diferencias culturales que son específicas de ciertos sectores de la población.

---

<sup>11</sup> Esta respuesta se expresó en el ámbito educativo por medio de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en enero de 2001.

<sup>12</sup> En esta línea se encuentra la educación indígena dirigida a los pueblos y comunidades indígenas mediante su castellанизación y, posteriormente, con una educación bilingüe y bicultural que buscó un equilibrio en el desarrollo de las lenguas y las culturas indígenas en la escuela.

## Equidad de género

La equidad de género es una situación que se constituye como un campo de lucha para garantizar oportunidades y derechos a hombres y mujeres por igual. La creciente incorporación de las mujeres a la vida pública y al trabajo remunerado, y el desarrollo de nuevos recursos para la anticoncepción contribuyeron, entre otros factores, a cuestionar los roles que tradicionalmente la sociedad y la cultura les habían asignado en el ámbito de la vida doméstica (Conapo, 2005).<sup>13</sup>

Muchas de las desigualdades económicas, sexuales, laborales, políticas y morales entre hombres y mujeres están marcadas por la cultura. La mirada tradicional hacia lo masculino y lo femenino ha impulsado una valoración distinta de las capacidades y los intereses de los hombres y las mujeres, donde estas últimas han quedado en desventaja. La discriminación y la violencia por razones de género son situaciones contra las cuales se requiere del desarrollo de políticas públicas con perspectiva de género.

La equidad de género plantea a la Formación Cívica y Ética el reto de promover competencias para el análisis de los prejuicios y estereotipos de género que impregnan la cultura y las relaciones entre alumnos, docentes y personal directivo. Asimismo, involucra la apertura de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades de niñas, niños y adolescentes.

## Cultura cibernética

La cultura cibernética representa un campo de formación diferenciado entre los grupos etéreos. Mientras que las personas nacidas antes de la década de los ochenta demandan de esfuerzos deliberados para incorporar los recursos disponibles de

---

<sup>13</sup> Asimismo, la Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Beijín, 1995) constituyó un referente importante para el diseño de políticas públicas en varios órdenes a favor de las mujeres en México y en el mundo.

las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a su vida y trabajo, quienes nacieron en los noventa han tenido la oportunidad de aprender a utilizarlas incluso antes de adquirir competencias lectoras. La cultura cibernética entraña retos relacionados con el acceso, la interpretación y la evaluación de información.

Por un lado, plantea el desarrollo de destrezas para la búsqueda, la interpretación y la organización de información. Además, demanda la capacidad para ponderar la vigencia, validez y confiabilidad de la información y de las fuentes a las que se acude en la red. En tercer término, involucra capacidades para identificar la intención y la responsabilidad de quien produce y difunde una cierta información. Por último, también implica la necesidad de que los educandos construyan una perspectiva propia sobre la información que encuentran en la red.

En el caso de México, el acceso desigual a las TIC constituye un reto para las políticas públicas, pues quienes se encuentren al margen de su uso cotidiano pueden verse excluidos de la información y el conocimiento tanto como quienes son analfabetas.

Para la formación cívica y ética es de gran importancia la posibilidad de interactuar con personas de otros contextos; conocer otras situaciones y problemáticas sociales que condicionan el ejercicio de los derechos y la convivencia democrática; identificar el lugar de personas de otras latitudes, y sumar esfuerzos para superar situaciones de injusticia, violación de derechos y violencia.

## **El clima social del aula y de la escuela como escenarios para la formación en valores de la vida democrática y ética**

*Silvia Conde Flores*

La formación cívica y ética necesariamente es una educación contextualizada. El entorno en el que ocurre el proceso de aprendizaje, la naturaleza de la rela-



ción pedagógica, los vínculos que se establecen entre las personas, las formas de ejercicio del poder y de la autoridad, los procesos de participación en la toma de decisiones, así como la responsabilidad del alumnado ante los problemas del entorno y de la comunidad y en el mejoramiento de la escuela, son escenarios para el aprendizaje vivencial de la democracia, los derechos humanos y los valores, además es una fuente de situaciones polémicas que favorecen el pensamiento crítico, la aplicación de las habilidades sociales y el desarrollo de la perspectiva social.

Según Perrenoud (1999) y Denyer (2007), la incorporación del contexto a la experiencia formativa es una de las condiciones del enfoque por competencias, ya que las situaciones que dan lugar a la movilización de conocimientos, habilidades y valores siempre pertenecen a un determinado contexto social y cultural, considerando a éste como el conjunto de prácticas sociales donde ocurren las cosas y los lugares donde las acciones humanas adquieren sentido y dan significado a nuestros conceptos y creencias. En el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) se reconoce la importancia del *contexto* mediante dos de los cuatro ejes en los que se prevé impulsar el desarrollo de las competencias cívicas y éticas: el trabajo en el ambiente escolar y la proyección a la vida cotidiana del alumnado, aunque el contexto del alumnado también se incluye en el ámbito de la asignatura y en su abordaje transversal. Sin embargo, será necesario realizar estudios sobre la práctica educativa para observar cómo el contexto es, o no, incorporado a las experiencias de aprendizaje aplicadas para el desarrollo de las competencias.

Además del contexto, en los planes de estudio de Europa y América Latina existe una marcada tendencia de apoyar la formación cívica, ética y ciudadana en los procesos de democratización de la escuela y en la promoción de ambientes socioafectivos en el aula, con acciones enclavadas en la ética del cuidado y con una sólida vinculación de la escuela con las familias y la comunidad. Esto responde a las recomendaciones de los especialistas, que señalan que la educación ciudadana no puede circunscribirse al escenario de una asignatura, sino que debe proyectarse en todos los ámbitos y

experiencias formativas que ocurren en la escuela, lo que implica el trabajo tanto en el plano transversal como en el ambiente escolar, en la familia y en la comunidad (Bolívar, 2007; Chaux y Ruiz, 2004; Escudero, 1997; Magendzo, 2008; Palos, 1998).

Un claro ejemplo de esta visión integral de la experiencia educativa se encuentra en los Objetivos Fundamentales Transversales de la educación básica chilena, en donde se señala que "su realización trasciende a un sector o subsector específico del currículo y tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia escolar, que son responsabilidad del conjunto de la institución escolar, incluyendo, entre otros, el proyecto educativo y el tipo de disciplina que caracteriza a cada establecimiento, los estilos y tipos de prácticas docentes, las actividades ceremoniales y el ejemplo cotidiano de profesores y profesoras, administrativos y los propios estudiantes" (Mineduc, 2004:11).

En Formación Cívica y Ética de la educación primaria, México se suma a esta perspectiva integradora, consistente y vivencial, ya que el PIFCyE se estructura en cuatro ejes formativos. Sin embargo, en la educación secundaria esta dimensión aparece descuidada en el programa de estudios y en la gestión cotidiana del currículo.

En la revisión de la bibliografía y del currículo de algunos sistemas educativos, se identifican los siguientes ejes en la construcción de ambientes escolares propicios al desarrollo de competencias cívicas y éticas.

### **La congruencia formativa en el ambiente escolar**

Los especialistas en formación ciudadana, en educación en derechos humanos y en valores, recomiendan que el ambiente escolar sea congruente con los principios formativos que se pretenden promover en la comunidad escolar. Abraham Magendzo (2008: 65) señala que "los derechos humanos (y los demás ejes formativos de la FCyE) se aprenden desde la cultura escolar, es decir, desde el currículo oculto de la institución educativa; de las modalidades que la

escuela tiene para socializar al estudiante a través de las interacciones sociales que establece, de las formas de disciplinar a los alumnos y a las alumnas, del modo de gestionar la escuela, etcétera. El docente debe tomar conciencia de que no sólo se educa desde los mensajes intencionados y explícitos, sino también desde los mensajes implícitos", lo que implica hacer explícitos los elementos formativos de la cultura escolar y aprovechar la vida cotidiana de la escuela como parte de la experiencia formativa, en una visión comprehensiva de currículo en el que "la vida del centro escolar se estructure mediante un conjunto de valores éticos y cívicos" (Bolívar, 2007:149).

Las niñas y los niños requieren vivir la democracia, involucrarse en la solución de problemas reales, ser respetados como personas en el día a día, ya que aprenden a tomar decisiones, a resolver conflictos, a ser responsables, respetuosos, honestos, solidarios o, bien, a ser todo lo contrario a partir de sus actividades en su casa, en la escuela y en la comunidad. Es posible y deseable que estos aprendizajes sean producto de una acción educativa consciente, planeada, voluntaria y sistemática. Las experiencias revisadas en este sentido sugieren cuatro criterios orientadores del proceso de explicitación de los aspectos formativos de la vida escolar: claridad en el tipo de persona que se pretende formar; conciencia de que todas las situaciones cotidianas tienen un efecto formativo; congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se aprende y lo que se vive; compromiso y corresponsabilidad de la comunidad educativa en la formación del alumnado.

De esta manera, el ambiente escolar se convierte en un importante contexto para la formación cívica y ética, ya que, siguiendo a Magendzo, "las conductas, actitudes y formas de convivir no violentas, solidarias, responsables, justas y autónomas son parte integral de las prácticas de convivencia en las instituciones educativas" (2008:72), y así parece entenderlo la Secretaría de Educación Pública en el PIFCyE, pues incorpora el ambiente escolar como uno de los cuatro ámbitos o ejes formativos.

## La democratización del espacio escolar

Dado que uno de los cuatro ejes formativos de la Formación Cívica y Ética es la educación ciudadana, es fundamental que el espacio escolar se constituya en un *mundo particular democrático* en el que el alumnado aprenda, observe y aplique los principios de la democracia, de tal manera que no sólo se eduque *para* la democracia, sino también se haga *en* la democracia. La idea de educar en y para la democracia goza de una larga tradición en el discurso pedagógico. Recordemos los planteamientos de John Dewey en su clásico texto *Democracia y educación* y que fueron recogidos, revisados y puestos en práctica por Lawrence Kohlberg en la *comunidad escolar justa*, la cual se convirtió en modelo de comunidad democrática de aprendizaje. En la década de los noventa, un resurgimiento de la educación para la ciudadanía propició la emergencia de diversas experiencias centradas en la democratización del ambiente escolar y, recientemente, en el marco del enfoque de educación por competencias, experiencias como el Proyecto Atlántida realizado en España se fundan en la reconstrucción del currículo y la organización democrática de la escuela. En dicho proyecto se “aboga por tomar la educación y escuelas democráticas como una plataforma crítica, que nos sirva para generar una agenda amplia de prácticas educativas, que vayan más allá de las convencionalmente vigentes. No basta conformarse con cómo *funcionan* las cosas, sino en cómo deberían funcionar para promover una participación activa” (Bolívar, 2008:90).

Uslar Pietri propone dos vías conjuntas para la educación democrática: enseñar los valores propios de la cultura democrática y organizar la escuela democráticamente, de tal manera que se permita la participación, toma de decisiones, compromisos y puesta en acción de los valores democráticos. “No basta con que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro” (Uslar, (1997:106).

La construcción de este ambiente formativo requiere una gestión escolar participativa, comprometida, colegiada y flexible, que involucre a todo el personal, al alumnado y a las familias, y en la que se comprometan los directivos, quienes enfrentan la tarea de impulsar el manejo democrático de la autoridad y fomentar la participación y compromiso de alumnos, padres y madres de familia y maestros en la definición colegiada de metas y actividades educativas comunes.

Fortalecer el funcionamiento de los organismos escolares de participación es una de las estrategias efectivas para dinamizar una gestión escolar democrática. En estos organismos, los sujetos escolares tienen voz y voto; se involucran en las decisiones y en la organización de los asuntos que les interesan, y se comprometen con la mejora del proceso y los resultados educativos. El consejo técnico consultivo, las asociaciones de padres y madres de familia, las academias, los consejos de participación social, las asociaciones de alumnos, los clubes, entre otros organismos escolares, posibilitan realizar en la escuela una experiencia formativa consistente e integral pues propician el diálogo, el intercambio, la corresponsabilidad y el mutuo aprendizaje.

Debido al impacto formativo, en estos procesos se privilegia la participación del alumnado en la toma de decisiones que les afectan, en la definición de las normas que regulan la convivencia en la escuela y en el aula, en la resolución de los conflictos en los cuales están involucrados y en la supervisión del cumplimiento de ciertas tareas de la organización escolar, mediante estructuras de participación, como la sociedad de alumnos, los representantes de grupo, las elecciones juveniles, el consejo escolar o las asambleas de grupo, las cuales se complementan con experiencias similares en el ámbito del aula.

La gestión democrática de la escuela abona, además, la construcción de condiciones de gobernabilidad basada en la confianza, en la corresponsabilidad y en el compromiso de la comunidad escolar en la solución de problemas. Para lograr esta gobernabilidad en las escuelas, se recomienda que directivos, docentes y personal de apoyo ejerzan un liderazgo democrático en el que se



empleen el diálogo, el compromiso y la gestión escolar basada en principios y valores como la participación, más que la represión, la violación a los derechos humanos o el autoritarismo como herramientas para la toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad y la solución de problemas.

La OREALC/UNESCO Santiago, a través de su Red de Liderazgo, desarrolla en Chile el Programa de Gobernabilidad y Liderazgo para la Convivencia Pacífica y Democrática en escuelas y liceos públicos, por medio del cual forman equipos de líderes entre directivos, docentes, padres y madres, estudiantes y asistentes escolares para fortalecer la convivencia cotidiana en los establecimientos. En éste y otros proyectos se recomienda desplegar un liderazgo democrático caracterizado por un poder limitado por las normas, con legitimidad y autoridad moral, que rinda cuentas y goce de la confianza de la comunidad escolar.

En México, en los programas de Formación Cívica y Ética para primaria y secundaria se incluyen dispositivos que podrían favorecer la democratización de la vida escolar. Como ya se ha señalado, en educación primaria es factible avanzar en el logro de este propósito mediante las acciones en el ámbito o eje de ambiente escolar; mientras que en el caso de la educación secundaria, el desarrollo de algunos proyectos propicia la participación estudiantil en la resolución de problemas que les afectan.

Aunque se reconoce que una formación ciudadana pertinente y de impacto requiere desplegarse en un ambiente escolar democrático, respetuoso y socioafectivo, las escuelas siguen siendo espacios verticales, autoritarios y, con frecuencia, inseguros. Sin embargo, con el fin de fomentar buenas prácticas se sugieren algunas líneas de acción (Canedo y Dueñas, 2008):

- Fortalecer el trabajo colegiado mediante agendas técnico-pedagógicas que den importancia efectiva a las propuestas de los docentes y atiendan problemas académicos y formativos. Los asuntos administrativos se deben atender en órganos secundarios.

- Revisar el funcionamiento e integración de los órganos de participación estudiantil, para que no se reduzcan a la toma de decisiones decorativas ni se conviertan en simples simulacros.
- Fortalecer las asociaciones de padres de familia y los consejos de participación social mediante acciones y proyectos para apoyar al aprendizaje de sus hijos, crear ambientes familiares propicios al aprendizaje, apoyar al docente, asumir funciones de contraloría social mediante la vigilancia y exigir la rendición de cuentas.

### La ética del cuidado

La dimensión ética de la FCyE exige que el ambiente escolar ofrezca una experiencia educativa congruente y coherente en la que el alumnado cuente con referentes éticos consistentes para fortalecer su desarrollo moral y propiciar el aprendizaje vivencial de la responsabilidad, de la preocupación por los otros, de la solidaridad, de la empatía, de la búsqueda del bienestar común, del respeto a los derechos de los demás y a su autonomía. Se trata de aplicar en la escuela una ética del cuidado, en la que se asume la obligación moral de: preocuparse y ocuparse del otro; vencer la indiferencia ante las necesidades de los demás; comprender las necesidades y problemas de quienes se encuentran en una situación de riesgo, desventaja o vulnerabilidad y brindarles apoyo; indignarse ante las injusticias, violaciones a los derechos humanos, abusos y otras situaciones que afecten al alumnado; desplegar procesos de autocuidado y de otras acciones solidarias, y respetar los derechos de los demás y su autonomía.

Para aplicar la ética del cuidado se requiere de una gestión escolar que construya un ambiente socioafectivo, solidario, incluyente y protector que motive al alumnado, le haga sentir bienvenido, acompañado por adultos en quienes confía, arropado por la protección de los demás, en fin, un ambiente que le invite a aprender y a desarrollar su potencial. Se trata de una gestión que coloca

al estudiantado en el centro, vence la indiferencia ante lo que les pasa a éstos, procura conocerlos y atender sus necesidades formativas generales y las necesidades específicas de quienes están en riesgo mediante respuestas creativas y hasta divergentes, pues con frecuencia es lo que se requiere para que niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia o de abusos aprendan a confiar en los demás, a convivir y a relacionarse sin violencia.

### **Cultura de la legalidad, respeto a los derechos humanos y disciplina basada en el compromiso**

Una escuela que aspira a ser un ambiente adecuado de aprendizaje de la Formación Cívica y Ética requiere aplicar los principios de legalidad, justicia y respeto a los derechos humanos en el establecimiento de la disciplina, en la promoción de la seguridad escolar, en la solución de conflictos y en la toma de decisiones.

Los valores universales y los derechos humanos representan los ideales de dignidad humana, establecen condiciones para el pleno desarrollo humano y señalan lo que es justo, bueno, conveniente o, incluso, sano. Para la formación del alumno como sujeto de derechos y con capacidades para exigir su respeto, el ambiente escolar precisa ser un espacio para la vivencia del derecho a la protección y del respeto a la dignidad humana. En el primer caso, se reconoce que la escuela tiene la obligación, junto con otras instituciones del Estado, de proteger a las niñas, los niños y los adolescentes contra: la pornografía, la prostitución, el sexo ilegal, el comercio sexual y otras formas de abuso y explotación; el abandono, la violencia y el abuso físico y mental; los trabajos forzosos o que pongan en riesgo la salud y la integridad de los niños(as) o que interfieran en su educación; el embarazo prematuro y las enfermedades de transmisión sexual como el VIH/Sida; el consumo y tráfico de drogas; los problemas alimenticios, como la obesidad, la bulimia y la anorexia. Más allá del abordaje de estos aspectos como

temas al interior del currículo, el alumnado puede vivir en un entorno escolar en el que, efectivamente, se sienta cuidado y protegido.

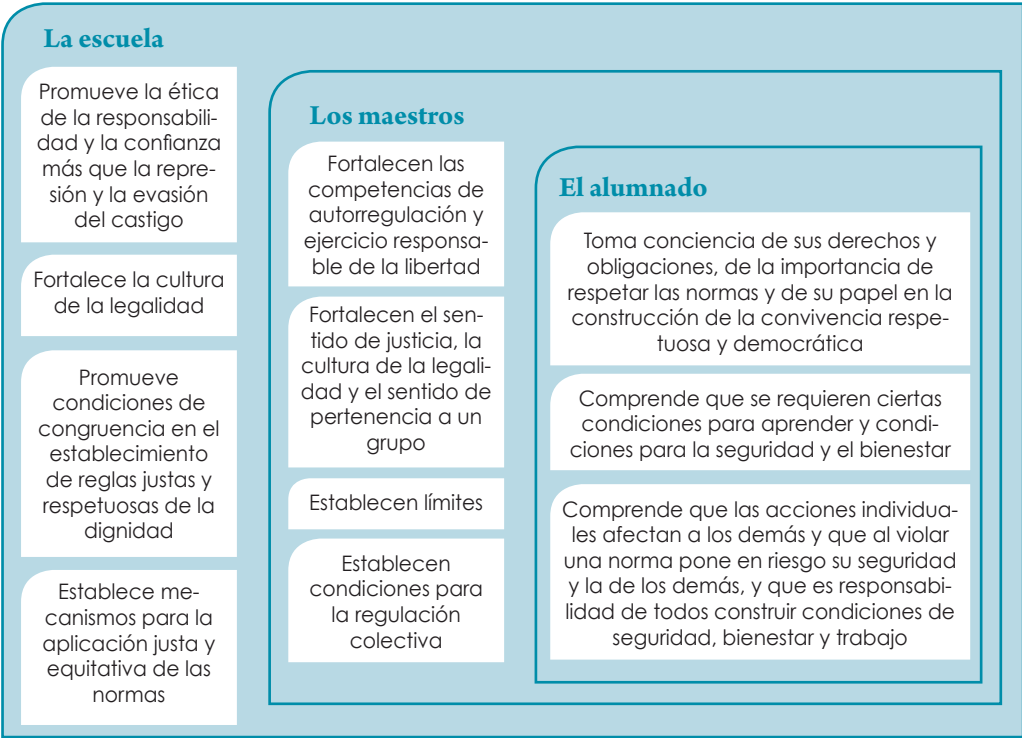
En cuanto al respeto a la dignidad humana, las iniciativas de la UNESCO y otros organismos y asociaciones vinculados a la Organización de las Naciones Unidas indican que deben eliminarse de la vida escolar acciones que invadan la vida privada del alumnado y/o violen su intimidad, así como los castigos crueles, inhumanos o degradantes.

La cultura de la legalidad es un pilar de la formación ciudadana, ya que las personas que asumen el compromiso de respetar las reglas y las leyes tienen menos probabilidad de cometer delitos y de poner en riesgo su salud y la de los demás, pues su compromiso con la legalidad va acompañado de un sentido de justicia y de responsabilidad. Para que el alumnado aprenda a respetar las normas y los derechos de todos, necesita vivir en un entorno regulado, que funcione, en el cual las normas y los hábitos le brinden certezas y en el que sienta que sus derechos son protegidos.

Una de las acciones clave de este proceso es el establecimiento de límites. El docente requiere construir, junto con las familias, un orden externo que marque la pauta a cada alumno para que construya un orden interior. Asimismo, se reconoce que es importante que existan reglas, claras y precisas, pues la claridad en los derechos y las obligaciones favorece el establecimiento de un clima democrático, propicia que se asuman tareas de manera corresponsable y facilita el establecimiento de la disciplina y la solución de conflictos.

Los expertos coinciden en que la manera como se organiza la escuela influye en el tipo de disciplina que se establece. La disciplina no debería ser una imposición de un determinado modo de interactuar o comportarse, sino el resultado de un compromiso de todos por crear un ambiente de respeto que favorezca el logro de los propósitos comunes, como el aprendizaje de los contenidos, y favorezca la posibilidad de conocer y convivir con los compañeros. En Formación Cívica y Ética se espera que las escuelas configuren una disciplina

basada en la convicción, la responsabilidad y la confianza. Conde (2010) señala que este propósito se logra mediante un proceso formativo en el cual:



**El ambiente socioafectivo**

Fierro (1995) nos recuerda que el maestro es una persona que forma a otras personas y, cuando lo reconoce, procura que todos se sientan valorados, escuchados e importantes. Para el aprendizaje vivencial y práctico de competencias como el conocimiento y cuidado de sí mismo o la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, los especialistas recomiendan: que el aula y la escuela se constituyan en ambientes socioafectivos caracterizados por relaciones afectivas, de respeto y solidaridad en el grupo, en donde exista

una auténtica comunidad de apoyo entre todos los integrantes; docentes y directivos interesados en lo que les pasa a los alumnos; la protección y el establecimiento de vínculos de confianza.

El ambiente socioafectivo implica enseñar con cariño, con sensibilidad, tratando a cada uno como persona valiosa, única e irrepetible; evitar la violencia y la competitividad; propiciar la construcción y reconstrucción de la autoestima; forjar identidades sólidas, individuales y colectivas, basadas en la conciencia de la dignidad; propiciar el trabajo con las emociones y promover relaciones interpersonales cálidas; establecer relaciones de confianza y de respeto; así como buscar la congruencia y la consistencia emocional (Cascón y Beristain, 1998).

Se recomienda establecer en las escuelas un ambiente socioafectivo como estrategia formativa para prevenir la violencia interpersonal, el individualismo, la apatía y la discriminación; para propiciar la solidaridad, el respeto, la cooperación, la autoestima, la asertividad, la empatía, la capacidad de afrontar y resolver los conflictos, la responsabilidad social, la creación de redes de apoyo; y con ello contribuirán a la madurez social y emocional del alumnado y posibilitarán el aprendizaje significativo.

Una escuela que aplica el enfoque socioafectivo en el trabajo académico y en la vida cotidiana del aula puede convertirse en un espacio de resistencia en un mundo caracterizado por la crisis de valores, el desamor, el autoritarismo y la violencia. Como recuerda Jaramillo, las emociones y los sentimientos influyen en el desarrollo de las competencias, porque están en la base de la disposición a actuar y “el sistema educativo raras veces trabaja las emociones y se olvida de los ambientes positivos o negativos que promueven el crecimiento de todos” (Jaramillo, 2008:67).



## 4. Enfoques curriculares de la **Formación Cívica y Ética**

### **Principales mecanismos de FCyE en las escuelas del tipo básico de la educación mexicana: currículo, transversalidad, gestión y ambiente escolar, vinculación con la comunidad**

*Bonifacio Barba Casillas*

En el presente capítulo se abordan diversas condiciones y características de la Formación Cívica y Ética como parte del currículo de la educación básica. En primer término, se describen las dimensiones a través de las cuales la escuela puede promover una formación cívica y ética. En segundo lugar, se abordan diversos enfoques de formación en valores que actualmente tienen vigencia como recursos metodológicos para promover la formación cívica y ética. En tercer lugar, se reflexiona en torno al papel que el nacionalismo ha tenido en la Formación Cívica y Ética que se imparte en la escuela y los retos que enfrenta en la actualidad. Por último, se describen los retos de una articulación de la educación básica a la Formación Cívica y Ética.

Dados los principios y valores fundamentales de la educación básica de México, establecidos tanto en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como en los artículos correspondientes a esta materia en las constituciones políticas de las entidades federativas, por una parte, así

como la definición de los objetivos de la educación en el artículo septimo de la Ley General de Educación y en los artículos que se ocupan del tema en las leyes estatales de educación, por la otra, es muy importante que la descripción de los principales mecanismos de FCyE esté precedida de una declaración acerca del significado y trascendencia de la escuela básica como institución de interés público responsable de la formación de los niños y las niñas.

El trabajo de la FCyE le otorga una gran relevancia a la escuela como el lugar central de todo el quehacer educacional formal de la nación, de cada estado de la República, de cada municipio y comunidad en donde aquélla esté física, social y culturalmente asentada. Si por su actividad total la escuela es una de las mediaciones esenciales que tiene el anhelo social de bienestar y convivencia democrática, las metas de la FCyE hacen de la escuela el símbolo humano fundamental de transformación de las relaciones humanas sobre la base de los valores éticos de nuestro orden constitucional.

El aprecio social de que debe ser objeto la escuela básica es el soporte de las políticas públicas que habrán de darle orientación práctica y cotidiana a su labor. Pero ese aprecio social debe ser también el fundamento de una gestión coherente con sus fines, de un trabajo que haga de ella una comunidad de convivencia democrática y de aprendizaje y, finalmente, un lugar en el que concurre, de manera responsable y creativa, la participación social.

Esta visión se ha ido elaborando de forma paulatina en los años precedentes. La reforma de la educación básica de 1993, antecedente de la actual, fue muy clara al destacar el papel de la escuela en la realización del derecho a la educación. La reforma reconocía a la escuela como una institución para todos y afirmaba que la experiencia que en ella habría de vivirse era “una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia” (Secretaría de Educación Pública, 1993:9). Esta valoración se ha fortalecido de manera significativa de aquellos años al presente, si bien ahora vuelve a presentarse la urgencia de reformar su práctica para que alcance eficacia en sus acciones.



Desde la perspectiva que dan los esfuerzos para innovar la tarea social de la escuela, puede afirmarse que lo que enfrentamos hoy no es tanto una cuestión teórica sino una práctica que es inseparable de los progresos que logremos en la formación de los docentes, en la gestión, en la disposición de materiales educativos, en la renovación de la pedagogía y la didáctica.

En lo que respecta a la FCyE, el planteamiento de 1993, aún sin recibir su actual denominación, tenía un propósito que no desmerece ante las expresiones actuales, pues la escuela, se preveía, organizaría la enseñanza y el aprendizaje asegurando que los niños se formaran “éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional” (*Ibid.*, p. 13, cf. pp. 125-128). La reforma que hoy se emprende tiene, además de sus profundas raíces históricas en la formación del proyecto democrático de nación, el antecedente de un esfuerzo cercano en el tiempo de reconocimiento del valor social de la escuela y de la reconstrucción de su lugar en los procesos de formación de ciudadanía.

Por tratarse de la FCyE, este acto de poner la escuela como centro de nuestra comprensión educacional es una oportunidad para destacar tanto la perspectiva de la identidad ciudadana de alcance nacional que la educación básica se propone, como las perspectivas propias de las comunidades políticas más cercanas a las personas en general y a los estudiantes de la educación básica en particular, es decir, el estado y el municipio. Por ello, el entendimiento de la naturaleza de la escuela y el soporte que se dé a su trabajo formativo deberán recuperar y revivificar los objetivos y los procesos de descentralización, sirviendo a la vez como vigorosa dinámica de fortalecimiento de su validez política y de su exigibilidad social. La reforma educacional debe ofrecerle a la descentralización una intensa retroalimentación y fomentar su ampliación en aspectos como el diseño general del currículo y la definición particular de los planes y programas.

Se trata de aprovechar la oportunidad de la Reforma de la Educación Básica para destacar la importancia de un enfoque descentralizador que logre regresarle, entregarle a las comunidades sociales las instituciones en las que se forman sus hijos-ciudadanos, las instituciones en las que las personas, poseedoras del derecho a la educación, vivirán experiencias formativas que habrán de ser uno de los sustentos primordiales del conocimiento, aprecio y vivencia de sus derechos y deberes, los propios y los de los otros.

En las acciones innovadoras debe quedar claro que la escuela es un instrumento de transformación de las relaciones sociales por la vía de la formación cívica y ética de las personas; que es una institución orientada a hacer la república federal que la Constitución define; que la escuela está para servir de ahí su pertinencia y su relevancia a la gente que en cada lugar de la geografía mexicana anhela, encarna y proyecta el Estado social de derechos.

De lo anterior se derivan los mecanismos de que dispone la escuela y con esta comprensión adquieren su sentido y unidad. De este entendimiento depende el éxito de la actividad docente individual y del trabajo colegiado de docentes y directivos apoyado externamente por los supervisores y asesores técnico-pedagógicos. En el fondo, dicho con otras palabras, ha de comprenderse con estos elementos que la tarea central de la FCyE es crear ambientes morales en la escuela. Se trata, entonces, de reconocer una orientación fundamental de la didáctica para la formación valoral contenida en la visión ética y cívica de la escuela básica mexicana: crear personas democráticas haciendo escuelas democráticas.

Una escuela que trabajará para la democracia tiene en el *currículo* el instrumento unitario e integrador de su función formativa y socializadora. Es importante tener en cuenta que el currículo no sólo implica una definición y existencia formal, sino que, por ser la escuela un lugar y un ambiente diseñados para el desarrollo personal, debe ponerse mucha atención al currículo vivido, a los sujetos. Esto expresa, en especial para la FCyE pero no sólo para ella, la gran

importancia que tiene orientar todo el esfuerzo y el trabajo de la escuela de los directivos externos a ella y los internos, así como de los docentes a lograr que el currículo formal y el vivido tengan el máximo posible de igualdad o correspondencia.

Lo anterior da lugar a resaltar una cuestión didáctica fundamental: que el currículo esté plenamente orientado al aprendizaje y al desarrollo, a la transformación de la *comunidad* cercana del alumno, bien sea que ésta constituya una ciudad o pueblo, o esté formada por su colonia, su barrio, su municipio, su ejido, su ranchería. Sobre esas bases comunitarias adquirirán sentido el currículo nacional y la deseada identidad de ciudadanos de una República Federal. Tal es la base y sentido de la eficacia y la pertinencia.

Todo esto habrá de convertirse en una clara oportunidad para promover la participación social, elemento indispensable para todos los mecanismos de la escuela y para la FCyE. El reto de esta materia que lo es para todo el currículo, frente a las varias dimensiones de vida comunitaria de los estudiantes, es su adaptabilidad a los lugares de la vida, su capacidad de ofrecimiento de un sentido vivido cotidianamente de los valores éticos de la democracia. En este punto se encuentra un poderoso motivo para la participación de los estados en la elaboración de los planes y programas, de acuerdo con las normas actuales, y para darle mayor alcance a la descentralización de las atribuciones educacionales.

El mecanismo de la *transversalidad* tiene un significado y una presencia estructural en el currículo y de ello se deriva el gran requerimiento de apoyo que tiene el maestro para llevarlo al plano de la didáctica, a todo su trabajo en la escuela en corresponsabilidad con sus colegas y con los directivos; más aún, la escuela misma, con la adecuada gestión, debe expresar la transversalidad y darle soporte, pues en este mecanismo se encuentra una enorme oportunidad para la *innovación*. Todas las experiencias de desarrollo profesional del docente deben ayudarle a conocer y comprender los elementos de trabajo transversal ya contenidos en el currículo, a crear otros en su planeación didác-

tica, así como a adquirir o consolidar la habilidad de participar en los procesos colectivos de trabajo con docentes y directivos, encaminados a acrecentar la eficacia escolar en la FCyE.

De inmediato aparecen aquí varias pautas para la formación continua del docente: a) fortalecer su conocimiento y comprensión filosófica y social acerca de los objetivos de la educación básica y del nivel particular de trabajo de cada docente; b) consolidar el conocimiento del plan de estudios del nivel y del grado en el que trabaja el docente; c) apoyarlo en el desarrollo de su comprensión de la estructura de relaciones que tienen las disciplinas, en tanto que son un medio para promover el aprendizaje y la maduración personal de los alumnos; d) enseñar al docente, acompañarlo en esta actividad, a elaborar una planeación didáctica y un trabajo en el aula que esté sustentado en una visión transversal; e) la gestión educativa debe promover la especialización por nivel y grado del docente, con el fin de que otro rasgo de su desarrollo profesional pueda ser atendido, el que se refiere al conocimiento profundo de la etapa de desarrollo que está viviendo su alumnado; f) por último, sin que con ello se agoten los elementos, el docente requiere un conocimiento mayor de la FCyE que le capacite para percibir y poner en operación todos los componentes de transversalidad de la disciplina.

El mecanismo de *la gestión y el ambiente escolar* es fundamental para los objetivos de la FCyE. Si la gestión de la escuela toda debe estar centrada en las metas de la educación, en el aprendizaje y el desarrollo personal de todos los actores institucionales, subordinando a ello el trabajo administrativo con la ayuda de las autoridades externas a la escuela, en lo que concierne a la FCyE la exigencia crece porque es la unidad curricular especializada en atender un aspecto íntimo de la persona y de sus relaciones con los otros, es decir, los valores éticos y su expresión en la vida cívica. Ello implica el establecimiento irrestricto del compromiso por lograr una convivencia democrática en la escuela que es, a la vez, el fundamento más importante del enlace entre la vida escolar y la vida extraescolar de los alumnos.

Es indudable que la formación profesional de todo el personal responsable de la escuela, no sólo los docentes, tiene que ocuparse de los aprendizajes relacionados con el trabajo cooperativo, tanto al interior de la escuela como en las relaciones de ella con el exterior: padres de familia, autoridades educativas de diverso orden y jerarquía, asesores técnico-pedagógicos.

La *vinculación con la comunidad* es un soporte esencial para las metas de la FCyE pues la escuela, no obstante su importancia cultural y formal, para los alumnos es un lugar de tránsito, una mediación para su desarrollo cognitivo, social y político, una ayuda para avanzar en su identidad ciudadana, de la cual la familia, las autoridades educativas y el conjunto de los actores gubernamentales no deben desentenderse. El éxito de la escuela depende, en un grado importante, de su capacidad humana y material de vinculación, por lo cual debe ser apoyada por el conjunto de la gestión educativa de manera suficiente, cuestión que hace conveniente reiterar que todo el proceso de administración en la escuela y su entorno burocrático debe estar supeditado a los fines educativos. Las acciones con las que la escuela vincule su trabajo mostrarán, de manera permanente, la forma en que ella se hace social, colectiva, pública.

De esto resulta que el docente, que tiene necesidad de apoyo en las orientaciones didácticas de su trabajo para atender de manera fructífera la vinculación –necesidad quizás ya conocida por él mismo y comunicada a los responsables del apoyo técnico-pedagógico y de formación continua–, requiere también que tal necesidad sea identificada de forma sistemática para el conjunto de los profesores y de acuerdo con el proyecto escolar de trabajo. Para ello, el apoyo que reciban los docentes de parte de los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos es definitivo. Ésta es la tarea más importante de la administración y de la gestión en los ámbitos externos a la escuela y mayores a ella, como la zona escolar, la región administrativa, el municipio, el estado.

Los objetivos de la reforma de la educación básica en general y el cometido que tiene la FCyE en particular son una labor humanizadora ingente. En el

fondo, todo este trabajo que es urgente realizar para fortalecer el carácter público de la escuela significa una reconstrucción social y política de la institución, por un lado y, por otro, representa un replanteamiento, con grandes exigencias, de la responsabilidad de los gobiernos en la realización del derecho a la educación de toda persona en la República Mexicana.

## **Tendencias generales de las temáticas abordadas en la Formación Cívica y Ética**

*Sylvia Schmelkes del Valle*

Pueden identificarse algunas tendencias pedagógicas en materia de formación en valores. Dos de ellas son contrarias a la formación valoral: la indoctrinación y la falsa neutralidad.

La primera, la indoctrinación, consiste en tratar de influir, mediante procedimientos diversos pero fundamentalmente exhortativos y conductistas, sobre los juicios morales y las conductas de los sujetos, a partir de los valores propios de un grupo o de una persona. Con ello se persigue que todos los educandos lleguen a pensar y a actuar de la manera como dicho grupo o persona esperan que actúen. Es contraria a la formación en valores porque ésta supone el desarrollo autónomo del esquema valoral propio de cada individuo.

La segunda, la falsa neutralidad, conduce a los agentes educativos a negar que forman en valores, aduciendo su respeto a los valores propios de cada uno de sus estudiantes. Esto es contrario a la formación valoral porque no es posible educar sin formar valoralmente. Los agentes educativos toman una cantidad enorme de decisiones frente al grupo y en su interacción con los alumnos que implican valores, y éstos influyen en la formación valoral de los estudiantes, aunque no se quiera. El riesgo de no reconocerlo es justamente la posibilidad de caer en la indoctrinación.



Hay tendencias que son, todas ellas, propiamente de formación valoral. Algunas de ellas parten de visiones simplistas acerca de la forma como esto ocurre. Otras, en cambio, derivan de posturas epistemológicas y pedagógicas más profundas y, por lo mismo, pueden prometer mejores resultados.

En primer lugar, puede identificarse la *tendencia prescriptiva*. Al igual que la indoctrinación, desde esta visión de lo que se trata es de lograr que los estudiantes incorporen determinados valores y se comporten de determinada manera, para lo cual se recurre a la exhortación y a las metodologías conductistas del premio y el castigo. La diferencia con las tendencias indoctrinadoras estriba en que los valores que pretenden transmitir son explícitos y socialmente compartidos por la mayoría, y no propios de un grupo minoritario o persona.

En segundo lugar, podemos identificar la *corriente relativista*. Conforme a esta corriente, surgida después de la Segunda Guerra Mundial ante una crisis profunda de valores debida precisamente a la guerra, los seres humanos tienen derecho a definir sus propios valores. Rechazan la existencia de valores universales y sostienen que entre las personas, como entre las culturas, éstos son legítimamente muy diferentes. Lo importante es que cada quien defina sus valores mediante procedimientos de introspección rigurosos. Esta metodología de auto-definición valoral, realizada en forma enteramente individual, es la que asegura que los valores que se definan, cualesquiera que ellos sean, resulten válidos y respetables. Los sujetos no están obligados a compartir con nadie el resultado de su introspección. El docente debe ayudar al alumno a seguir el procedimiento requerido. Una variante de esta corriente es la del fortalecimiento personal. Desde esta variante se sostiene que un ser humano requiere de una fuerte autoestima para poder tanto definir como defender los valores que orientarán sus juicios sobre los actos propios y los de los demás. El énfasis pedagógico está, justamente, en el fortalecimiento de la autoestima, para lo cual recurre a métodos terapéuticos individuales y, sobre todo, grupales, pues la autoestima depende, al menos parcialmente, del respeto y del aprecio que los otros muestren por uno,

y los otros deben aprender a apreciarse a sí mismos, pero también a apreciar y a respetar a los demás.

En tercer lugar, situamos la *tendencia social*. En ella se parte del supuesto epistemológico de que los valores son culturales y se construyen en la relación con los demás. Esta corriente asume la definición de los valores morales como valores sociales. Dichos valores, que son los que interesa desarrollar en la escuela, exigen para su vivencia el desenvolvimiento de competencias sociales que aseguren que dichos valores se vean reflejados en la relación con los otros y en la convivencia. El desarrollo de estas competencias permitirá al sujeto desplegar valores sociales de empatía, respeto y favorecimiento del crecimiento del otro. Los valores se forman en relación con los demás. Pedagógicamente, esta corriente enfatiza el diálogo, el trabajo con otros similares y con otros diferentes, el andamiaje para el descubrimiento por cuenta propia, el tránsito por las zonas de desarrollo próximo con el apoyo tanto de pares como de adultos, y tanto en lo cognitivo como en lo social (moral). Una derivación de esta tendencia es el aprendizaje mediante el servicio a los demás (*service learning*), que ha desarrollado una metodología para aprovechar la reflexión sobre una experiencia participativa desde su definición de servicio a la colectividad para desarrollar valores sociales profundos.

En cuarto lugar, ubicamos la *tendencia evolutiva del desarrollo del juicio moral*. Esta corriente sostiene que los seres humanos evolucionan en su capacidad de ir definiendo criterios, de creciente nivel de complejidad y de perspectiva, de juicio moral. Para el desarrollo del juicio moral es indispensable el desarrollo cognitivo. Sin embargo, el juicio moral no es consecuencia automática del desarrollo cognitivo, motivo por el cual debe ser objeto de educación. El desarrollo del juicio moral se favorece, pero sus contenidos no se prescriben. El ejercicio cognitivo, de solución de problemas y de discernimiento, de confrontación y resolución de dilemas, de ponerse en el lugar de otros para entender al otro desde su posición y desde la propia, implica, todo ello, la continua reflexión. Si este



proceso se da en forma sistemática, los estudiantes llegan a definir, por ellos mismos, como criterios de juicio de los actos propios y de los demás, valores universales como el del respeto y el de la justicia. Quienes han estudiado estos procesos entre mujeres afirman que uno de los criterios fundamentales que entre ellas emerge como consecuencia de un proceso sistemático de desarrollo del juicio moral es la preocupación por el otro (*caring*), que como concepto incluye, además de la preocupación, el cariño.

En quinto lugar no queremos dejar de hacer mención de una última tendencia, que es más bien complementaria a las anteriores, que es la *vivencial*. Esta corriente sostiene que los valores se forman viviéndolos. La vieja máxima de que “se educa con el ejemplo”, complejizada en las organizaciones y las estructuras institucionales, está en la base de esta tendencia. Esto significa que es necesario armar estructuras de relaciones y de convivencia que favorezcan la vivencia de los valores universales deseados, tales como el respeto, la justicia, la libertad con responsabilidad, el trabajo en equipo, la toma de decisiones participadas, la escucha de los otros y de las minorías. Implica claridad en, y una deseable aceptación consensual de, los estilos de relación entre pares, con maestros y con la familia, que se favorecen, se toleran, se disuaden y se sancionan. Los hallazgos recientes acerca de la importancia del clima escolar y de aula y, sobre todo, de la creación de condiciones en las que los alumnos se sientan aceptados, respetados, seguros, e incluso queridos, para favorecer aprendizajes de calidad, refuerzan los postulados de esta tendencia y remiten a la necesidad de que en las escuelas se regule la convivencia.

Estas corrientes de pensamiento pedagógico sobre cómo formar en valores se aplican a diferentes áreas de desarrollo de los valores, tales como la equidad de género, la formación ciudadana, la educación en derechos humanos, la educación para el medio ambiente y la educación intercultural. En estricto sentido, estas preocupaciones valorales pueden ser abordadas desde cualquiera de las corrientes analizadas arriba. Sin embargo, dada la complejidad, la profun-

didad y, sobre todo, la gran relevancia social de dichas áreas de la formación en valores, es mucho más común observar que éstas son abordadas desde las dos últimas corrientes aquí descritas, que son, a su vez, las que apuntan a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, realicen análisis más complejos y establezcan compromisos consigo mismos y con el entorno en el que viven.

La equidad de género tiene su base, como también las otras áreas mencionadas, en el respeto al otro y a la otra, respeto que se basa en el convencimiento de que los seres humanos tienen semejanzas esenciales y diferencias que deben reconocerse, valorarse y, cuando es necesario, protegerse. Así, la equidad de género, cuando trabaja con mujeres el sexo explotado en ocasiones toma elementos de la segunda corriente, sobre todo en su versión relativa al fortalecimiento de la autoestima. El empoderamiento personal y social de las mujeres, a partir del reconocimiento de su propio valor y valía, y de sus derechos como seres humanos y como mujeres, conduce a un convencimiento valoral profundo de la necesidad de hacer valer y crecer su integridad e integralidad personal. Cuando se trabaja con ambos sexos, como de hecho debe hacer todo proyecto que busca desarrollar valores de equidad de género, es más común ver el recurso a las corrientes social y evolutiva del juicio moral. Aquí se trata de propiciar el protagonismo de los sujetos para que mediante el análisis de situaciones, la solución de dilemas, el ponerse en el lugar de otros, el diálogo con argumentación a partir de acontecimientos de la vida real del aula o de la comunidad, de sucesos sociales importantes, de situaciones que se deriven del currículo o de las lecturas realizadas por los alumnos, cada uno de ellos vaya desarrollando criterios complejos sobre el otro y la otra que permitan llegar al convencimiento de la dignidad del otro y de la otra. Este convencimiento resulta, cuando se sigue esta pedagogía de manera consistente y sistemática, profundo y duradero. Implica una actitud distinta ante la vida y un comportamiento diferente frente al otro sexo, sobre todo frente a la mujer.

La formación ciudadana o para la democracia, que para brindar los resultados esperados tiene que ser valoral y no meramente cognitiva, también descansa pedagógicamente, cuando está bien enfocada, en las corrientes social y evolutiva del juicio moral, pero también fuertemente en la vivencial. La formación ciudadana implica un conjunto de conocimientos básicos sobre la organización de nuestra sociedad y de nuestro gobierno, sobre las leyes que nos rigen, sobre lo que se entiende por democracia como forma de gobierno y como forma de vida. Pero, sobre todo, implica aprender a escuchar a los otros, en especial a aquellos que están en una situación de desventaja en el estado actual de cosas. Implica aprender a participar teniendo en cuenta las propias convicciones y la situación de injusticia social. Implica saber argumentar para convencer, pero también aprender a escuchar para ampliar horizontes y, en dado caso, dejarse convencer. Supone el recurso al diálogo y a la discusión argumentada. La educación ciudadana considera la comprensión profunda de la noción de Estado como gobierno y sociedad, y la convicción de que a la sociedad, y por tanto al ciudadano organizado, le corresponde no sólo elegir a sus gobernantes, sino vigilar su gestión y participar como sociedad en todo. Supone, pues, el desarrollo de operaciones complejas de pensamiento, pero también el arribo a convicciones profundas sobre la vida en sociedad y su evolución y transformación posible.

La educación en derechos humanos también, necesariamente, recurre a las tres últimas tendencias señaladas. Aunque parte del conocimiento y del reconocimiento de cada quien como ser humano con derechos semejantes a los otros seres humanos y, en dado caso, con derechos específicos por la condición social de los niños, de las mujeres, de los indígenas y, por lo mismo, de un necesario empoderamiento personal y social que desarrolla inevitablemente una autoestima elevada, reconocer a los otros como iguales y como legítimamente diferentes exige un proceso de reconocimiento del valor y de la dignidad del otro semejante y del otro diferente que supone procesos de análisis de la historia y de reflexión sobre la realidad social, de discernimiento en situaciones de conflicto

moral y de situarse en el lugar de otros diferentes. Así, la educación en derechos humanos es profundamente valoral.

La educación para el medio ambiente tiene una fuerte dosis de conocimientos, pero exige un salto epistemológico fundamental: el que se deriva de comprender que el otro que me importa no solamente es el que conozco y veo todos los días, sino es también el otro que no conozco, que está distante, y el otro que todavía no existe porque no ha nacido, y que también todos esos otros deben forjar los criterios que rigen mi comportamiento ambiental. Nuestra forma de vivir deja una huella sobre el medio ambiente cómo consumimos, cómo nos transportamos, qué hacemos con la basura, si respetamos o no los recursos naturales y este comportamiento tiene repercusiones en todo el planeta y en el futuro del planeta. Por eso, la educación para el medio ambiente también descansa fuertemente en las tres tendencias de formación valoral, y especialmente en la pedagogía de análisis de la realidad y de solución de problemas, así como en el diálogo y el trabajo en equipo.

La educación intercultural es indispensable en países multiculturales como lo son la gran mayoría en la época actual. La educación intercultural es también educación valoral desde que exige el conocimiento, el respeto y la valoración del otro culturalmente diferente. Supone llegar a la convicción personal profunda de que todo ser humano es digno de respeto, independientemente de sus creencias religiosas, de su raza, de su sexo, o de la cultura a la que pertenece. Implica trabajar la autoestima entre los miembros de las culturas dominadas y oprimidas para que puedan establecer relaciones con los otros desde el orgullo de la propia identidad. En este sentido, asume elementos de la segunda tendencia, aunque los entiende en un sentido tanto individual como social. Asimismo, la educación intercultural se entiende como lo que permite desmontar el racismo y la discriminación en una sociedad en la que conviven personas de grupos culturales diferentes, y culturas distintas. Un opuesto del racismo es la tolerancia, que supone el convencimiento de que el otro tiene derecho a expresar lo que piensa

y a ser lo que es. Pero un opuesto más profundo y más definitivo del racismo es el respeto, lo que supone una convicción profunda y definitiva que pasa por una formación en valores. Para desmontar el racismo, la educación intercultural tiene que ser para todos, porque si no, no es intercultural. Con las poblaciones indígenas, tiene que asegurar un conocimiento de la cultura y la lengua propias, con el fin de sentar las bases para una valoración de lo propio, que también debe trabajarse explícitamente, junto con la fortaleza necesaria para defenderlo. Además, deben proporcionárseles las bases para la relación respetuosa y mutuamente enriquecedora con otras personas de otras culturas, así como para el diálogo entre conocimientos culturales. Con la población mayoritaria hay que trabajar el conocimiento del otro: su producción cultural, sus conocimientos, sus valores, sus cosmovisiones, porque no puede respetarse lo que no se conoce. También es necesario recurrir a la pedagogía propia de la cuarta y quinta corriente para generar el valor del respeto a la dignidad de toda persona. Además, para realmente desmontar el racismo conviene trabajar el aprecio, que se deriva de las oportunidades de enriquecerse por el contacto, real o a distancia, con el otro distinto.

Todas estas preocupaciones profundamente valorales, indispensables para el mundo actual equidad de género, ciudadanía, derechos humanos, medio ambiente, e interculturalidad, son vías de entrada a la formación en valores. Cualquiera de ellas puede conducir a los mismos propósitos: la convicción profunda y duradera de los valores universales plasmados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: el valor de la vida, la dignidad de toda persona, la justicia retributiva y distributiva, la libertad con responsabilidad, y la solidaridad indispensable entre seres humanos iguales y diversos.

## De la formación con sentido nacional(ista) a la ciudadanía de la “aldea global”

*María Eugenia Luna Elizarrarás*

Un rasgo que ha caracterizado a la formación ciudadana en México es su carácter nacionalista.<sup>14</sup> Este sentido nacionalista ha impregnado, desde el siglo XIX, la orientación de la educación dirigida a grandes sectores de la población, con la finalidad de desarrollar sentimientos de lealtad a la nación y a las instituciones del Estado que la representan.<sup>15</sup>

Entre los elementos que diversos autores han considerado como propios del nacionalismo se encuentran: la experiencia de un pasado común, el reconocimiento de un territorio y un gobierno compartidos, el contacto estrecho y rutinario entre sus pobladores, ciertas características y un lenguaje compartido, así como la voluntad para llevar a cabo tareas comunes (Dobbs, citado por Vázquez, 1975: 8-9). Al desarrollo de una conciencia sobre tales elementos ha contribuido la educación, la cual ha jugado el papel de “un instrumento que el gobierno ha utilizado para modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el Estado-nación. La tarea se ha llevado a cabo a través de la enseñanza de la historia, de la instrucción cívica y de la geografía regional. Asimismo, se desarrolla en la escuela y en la sociedad todo un ritual nacional: honores a la Bandera y al Himno nacionales, celebración de días conmemorativos especiales y veneración a los héroes” (Vázquez, 1975:10-11).

Maya y Silva (1988) consideran cuatro dimensiones del nacionalismo que la escuela básica fomenta en los alumnos: una dimensión valorativa simbólica

<sup>14</sup> El nacionalismo ha sido definido como “sentimiento que une a un grupo de individuos por haber participado de una experiencia común –real o imaginaria– y tener aspiraciones comunes para el futuro” (Vázquez, 1975: 7).

<sup>15</sup> El nacionalismo estuvo presente en la mayoría de las formulaciones políticas y educativas de las naciones latinoamericanas al término de los procesos que les llevaron a la independencia de la Corona española.



o patriotismo; una dimensión económica que alude al proyecto económico de la nación; una dimensión política que refiere a la autonomía política, al rechazo a los intervencionismos y la vigencia de las instituciones republicanas; y una dimensión cultural que concierne a diversas manifestaciones culturales, étnicas y regionales.

Además de los acontecimientos históricos como un referente común en el pasado de los mexicanos, la enseñanza de la historia se desarrolló alrededor de los héroes que encarnaron ideales y valores de la nación.<sup>16</sup> Las imágenes que acompañaron y acompañan a los textos de historia<sup>17</sup> para niños constituyen todo un mosaico de fusiones simbólicas en torno a la idea de la patria (Florescano, 2005). Justo Sierra, quien adoptó en sus textos de historia patria para niños el modelo francés, destacó la intención de fomentar el sentido de pertenencia al país como una gran familia (Martínez, 2009).

El nacionalismo, como señalan Maya y Silva (1988), se vincula también con el proceso de conformación y consolidación del Estado y sus instituciones. A medida que el Estado tuvo capacidad para incorporar a un mayor número de niños y de adolescentes a la escuela, se acrecentó su legitimidad como propiciador de la unidad y la integración de toda la población a la vida nacional. La idea de Estado como garante de los derechos básicos a la salud, la educación, el trabajo, la seguridad social cobró fuerza en el periodo posrevolucionario.

Asimismo, el nacionalismo, como una herramienta de la unidad nacional, se vinculó con la idea del mestizaje. Tanto los liberales decimonónicos como el porfirismo y los gobiernos revolucionarios consideraron el elemento indígena como una condición local y comunitaria que debía superarse me-

---

<sup>16</sup> En el caso de México, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, durante el periodo de la República restaurada, “la historia mexicana empezó a ser vista como un vehículo que podría formar una conciencia nacional” (Arellano y Garay 2009: 15) y, por lo tanto, necesaria para toda la población, mientras que en los primeros años de vida independiente se había considerado como un conocimiento elitista.

<sup>17</sup> Los textos actuales de Formación Cívica y Ética también participan de esta característica.

dian­te la adhe­si­ón a una imá­gen ho­mo­ge­ni­zan­te de los me­xi­ca­nos. Exis­tía, en­ton­ces, la ne­ce­si­dad de in­te­grar la po­bla­ción en el ter­ri­to­rio na­cio­nal con un sen­ti­do de co­mu­ni­dad po­lí­ti­ca nue­vo, com­pren­di­do y com­par­ti­do, en­mar­ca­do en el pro­ce­so de dar­le for­ma ope­ra­ti­va a la con­struc­ción de la Re­pú­bli­ca fe­de­ral. Sin em­bar­go, con ello, la po­bre­za, el re­za­go, la mar­ginación y el so­me­ti­mien­to de los pue­blos in­dí­ge­nas se mi­ni­mi­za­ron a fa­vor de un ideal de me­xi­ca­ni­dad he­re­manada en un des­ti­no so­cial co­mún, pro­pio del ideal ilus­tra­do. Di­cha per­spec­ti­va im­pre­gnó los pro­yec­tos edu­ca­ti­vos di­ri­gi­dos a la po­bla­ción en ge­ne­ral y a la in­dí­ge­na en par­ti­cu­lar. Lo an­te­rior tra­jo con­si­go un os­cu­re­ci­mien­to del co­mponen­te in­dí­ge­na, pues las po­lí­ti­cas edu­ca­ti­vas a­pun­ta­ron, al tér­mi­no de la Re­vo­lu­ción, a la in­te­gra­ción y asimi­la­ción de los pue­blos in­dí­ge­nas a la cul­tu­ra me­stiza (Florescano, 1997; Bonfil, 1989).<sup>18</sup> Si bien en el si­glo xx se des­ta­ca el in­te­rés por in­cor­po­rar a los in­dí­ge­nas a la vida y la cul­tu­ra na­cio­na­les, es pre­ci­so re­co­no­cer la pre­va­len­cia del so­me­ti­mien­to po­lí­ti­co, eco­nó­mi­co, so­cial y cul­tu­ral de los pue­blos in­dí­ge­nas y de otros sec­to­res de la so­cie­dad me­xi­ca­na.

De este mo­do, los vín­cu­los de la na­cio­na­li­dad con la vida ciu­da­da­na el fun­cio­namien­to y la le­gi­ti­mi­dad de las in­sti­tu­cio­nes y los ac­tos de go­bi­er­no, su con­di­ción de ve­hí­cu­los de la vo­lun­tad y los in­te­re­ses de la po­bla­ción se fue­ron mi­ni­mi­zan­do para dar ma­yor énfasis a los ele­men­tos afe­cti­vos y sím­bo­li­cos. En con­se­cuencia, el acento na­cio­na­li­sta en la es­cuela ha li­mi­ta­do la for­ma­ción ne­ce­sa­ria para co­no­cer las ne­ce­si­da­des y los pro­ble­mas re­ales del pa­ís, y ha es­ca­ti­ma­do la a­pro­pia­ción de los me­ca­nis­mos de­mo­crá­ti­cos para par­ti­ci­par, in­fluir y su­per­vi­sar las ac­cio­nes de go­bi­er­no.<sup>19</sup> Así, la for­ma­ción cí­vi­ca, im­par­ti­da en las

---

<sup>18</sup> Es in­te­re­san­te des­ta­car que en otros pa­íses la­ti­noa­me­ri­ca­nos, como Ar­gen­ti­na y Chi­le, el co­mponen­te in­dí­ge­na se abor­dó como algo aje­no al ideal de ciu­da­da­nía que se pro­mo­vió hasta ya a­van­za­do el si­glo xx: una iden­ti­dad orien­ta­da ha­cia la ne­ga­ción de lo in­dí­ge­na y una plena iden­ti­fi­ca­ción con el co­mponen­te eu­ro­peo (Carretero y Gon­zá­lez, 2004).

<sup>19</sup> Lo an­te­rior se ha­ce evi­den­te en la lar­ga y con­sis­ten­te tra­yec­to­ria de las ce­re­mo­nias cí­vi­cas cuyo nú­cleo son los ho­no­res a los sím­bo­los pa­tri­os.



escuelas de educación básica, se convirtió en un saber al servicio del nacionalismo en sus aspectos afectivos y patrióticos, más que al servicio de la ciudadanía.<sup>20</sup>

Además, el nacionalismo que ha impregnado a la educación pública en México se gestó en el seno de la pugna entre la Iglesia y el Estado para impartir educación y definir la orientación que la misma debía tener (Monsiváis, 2008), lo cual se hace evidente con la Constitución de 1857.<sup>21</sup> De esta manera, la laicidad como principio que garantiza la libertad de creencias en México se articula con el nacionalismo que confiere a los héroes y a los símbolos patrios el papel de guías y ejemplos a seguir para todos los mexicanos.

En lo que respecta a la conformación multicultural de nuestro país, fue hasta la década de los noventa (del siglo xx) que se reconoció el carácter originario de los pueblos indios actuales y se valoró su contribución a la cultura nacional.<sup>22</sup> Las diferencias étnicas, económicas, culturales, sociales son un elemento al que se presta atención de manera reciente como componente de la identidad nacional mexicana. Con ello, el nacionalismo comienza a vincularse con la democracia como mecanismo para la inclusión, la expresión de diferencias y la participación, ancladas en el conocimiento y análisis de las condiciones que generan diferencias. De este modo, el reconocimiento en nuestro país de la multi, pluri e interculturalidad cuestionó la idea de una ciudadanía mestiza y homogénea.

---

<sup>20</sup> Al decir de varios autores, el establecimiento y la actuación efectiva de nuevas instituciones políticas, particularmente las de carácter republicano, se vio obstaculizado desde los comienzos de la vida independiente por prácticas ancladas en el caciquismo, la extorsión, el orden señorial, la manipulación de la opinión pública y de la participación popular. Con ello, el desarrollo de la vida ciudadana se vio constreñido a una actuación ficticia de las leyes y las instituciones (Escalante, 1992). De este modo, la formación para la vida pública y la formación en el sentimiento nacionalista se desarrollan como dos vías paralelas, pero donde la segunda prevaleció sobre la primera.

<sup>21</sup> De acuerdo con Maya y Silva (1988) la Iglesia católica vio mermado su poder con la elevación a rango constitucional de la libertad de enseñanza, así como con las Leyes de Reforma que modificaron diversos ámbitos de competencia de la Iglesia y el Estado, la nacionalización de los bienes eclesiásticos y la prohibición para impartir instrucción y prácticas religiosas en las escuelas públicas.

<sup>22</sup> El levantamiento indígena en Chiapas, en 1994, cuestionó, entre otras cosas, la idea de nación inspirada en la unidad y la homogeneidad.

Otro factor importante que matizó el sentido nacionalista de la formación ciudadana en México tiene que ver con la referencia creciente a los derechos humanos. A partir de los años noventa, los derechos humanos se incorporan como contenidos explícitos de los programas de Educación Cívica en primaria, y de Civismo en secundaria. Esta inclusión es coincidente con los vínculos de interdependencia internacional que, en diversas áreas, se acrecientan entre México y otras naciones como parte de su participación en el nuevo orden mundial globalizado. Los derechos humanos se plantean como una referencia obligada para los estados democráticos interesados en participar en ciertos circuitos culturales, políticos y comerciales.<sup>23</sup> El universalismo de los derechos humanos implica un descentramiento del componente eminentemente "mexicano" de la ciudadanía en formación.

Frente a los retos del cosmopolitismo, la "aldea global" y la sociedad de la información, desde 1993, los proyectos curriculares más recientes articulan aspectos locales, nacionales e internacionales de la vida ciudadana. Con ello, el nacionalismo se complejiza y se enriquece al incorporar una orientación democrática y de derechos humanos. Los temas alusivos a los símbolos patrios y la identidad nacional, si bien se mantienen como contenidos en el currículo vigente, se abordan como parte del sentido de pertenencia que considera otros niveles además del nacional, como el local, regional y mundial.

El sentido de pertenencia a la nación requiere fortalecerse en sus aspectos sociales, económicos y políticos para que contribuya a una formación de sujetos que se moverán en una sociedad interconectada e interdependiente. Si bien el componente afectivo y patriótico juega un papel importante para

---

<sup>23</sup> En este marco, México ha tenido que suscribir algunos acuerdos internacionales que, en buena medida, apelan a principios éticos que sustentan la idea de una ciudadanía universal.

la cohesión de las sociedades, es esencial que los individuos cuenten con elementos para actuar democráticamente y para fortalecer la vigencia de los derechos humanos y el diálogo intercultural.

### **La Formación Cívica y Ética en el proceso de articulación de la educación básica**

La educación básica, como un ciclo específico del sistema educativo nacional, se fue integrando a lo largo del siglo xx con una clara tendencia a incorporar un número creciente de años de estudio. Durante el siglo xix, la educación primaria fue el nivel más generalizado entre la población, con una duración de cuatro años. Hacia finales del siglo xix comprendía dos niveles: primaria elemental de cuatro años y primaria superior de dos años. Tanto la educación preescolar como la secundaria comenzaron a impartirse en las zonas urbanas y a ellas podía acceder sólo una porción reducida de la población.

Uno de los cambios notables en la educación básica en las últimas décadas tiene que ver con su conceptualización como un ciclo de formación específico y, además, obligatorio. Las acciones que enmarcan esta perspectiva tienen que ver con el establecimiento de la educación secundaria y preescolar como obligatorias en 1992 y 2004, respectivamente. Este carácter obligatorio influye en las políticas educativas para mirar al nivel como un trayecto en el que se concreta un perfil del egresado de la educación básica (SEP, 2006).

La primera consecuencia de esta concepción de la educación básica como un ciclo para la formación ciudadana es la revisión de la secuencia que guardan los aprendizajes que promueven los currículos de preescolar, primaria y secundaria con referencia a la edad y desarrollo cognitivo de los educandos. Los puntos de corte al interior de cada campo formativo en cada nivel y los puentes que se establecen constituyen parte de la discusión subyacente a las

reformas de educación preescolar (2004), de la educación secundaria (2006) y la actual reforma de la educación primaria, como parte de la articulación de la educación básica.<sup>24</sup>

La Formación Cívica y Ética se encuentra presente en el currículo de preescolar, primaria y secundaria, y se ubica en el campo formativo denominado *Desarrollo personal y para la convivencia* (SEP, 2009:49). Los planteamientos relativos al Desarrollo personal y social, en la educación preescolar, así como las asignaturas de Formación Cívica y Ética de primaria y secundaria contienen elementos que hacen factible una articulación curricular de los tres niveles, desde los contenidos que se plantean para este campo de formación. Lo anterior tiene que ver con que las propuestas se estructuran en torno a competencias y, para el caso de primaria y secundaria, los programas se organizan a partir de la secuenciación de competencias cívicas y éticas.<sup>25</sup>

En el caso del preescolar, las competencias relativas al Desarrollo personal y social son consistentes con las competencias de los demás campos formativos que integran este nivel. En cuanto a las competencias de primaria y secundaria, su definición parte de una secuencia general que comprende toda la primaria y la secundaria. La secuencia de las ocho competencias<sup>26</sup> que contemplan los

---

<sup>24</sup> “La articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema. Implica integrar los niveles: preescolar, primaria y secundaria, como un trayecto formativo consistente con las correspondientes interrelaciones entre conocimientos específicos, las habilidades y las competencias; a fin de asegurar el cumplimiento del perfil de egreso y las necesidades de la sociedad futura, así como la conexión eficiente con la educación media” (SEP, 2008:72, 73).

<sup>25</sup> Como se plantea al inicio de este bloque, ya en 1993, la SEP reforzó las asignaturas de Educación Cívica en la educación primaria y de Civismo en la secundaria. En ellas se incorporan los derechos humanos, con una alusión directa a los derechos de la niñez como contenidos explícitos. Asimismo, se introduce la formación en valores como una dimensión organizativa del trabajo con estas asignaturas. Su diseño consideró el desarrollo de temas que tuvieran cierta relación con los contenidos escolares que en cada grado los alumnos abordaban en otras asignaturas. De este modo, su tratamiento a lo largo de ocho cursos 1º a 6º de primaria y 1º y 2º de secundaria ofrecía una graduación principalmente temática.

<sup>26</sup> Las ocho competencias en cuestión son: conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y aprecio de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia, y comprensión y aprecio por la democracia.

programas de Formación Cívica y Ética se formuló con base en criterios provenientes de perspectivas cognitivo-evolutivas del desarrollo moral, principalmente de Piaget y Kohlberg (Kohlberg, 1993; Díaz-Aguado y Medrano, 1995), así como en información proveniente de grupos de maestros respecto de la viabilidad de la gradación de las competencias en cada grado escolar.<sup>27</sup>

Es evidente la necesidad de evaluar las características de la articulación que se logra en este campo formativo a partir del currículo. En este esfuerzo de articulación, donde se tienen en cuenta los niveles de desarrollo de los alumnos y no solamente contenidos temáticos, se precisa considerar con mayor fuerza los contextos sociales y culturales en que viven y se desarrollan los educandos.

Pero además de la articulación curricular, para la Formación Cívica y Ética existen otros ámbitos de articulación que requieren considerarse y que la Reforma Integral de la Educación Básica<sup>28</sup> también tiene en cuenta: el maestro y la práctica docente, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos. Resultan de especial importancia las prácticas y las experiencias de creciente complejidad que cada nivel educativo puede ofrecer a los alumnos para aprender a deliberar, participar, dialogar, vivir sus derechos, expresar sus ideas, etc. Lo anterior implicaría una reflexión seria sobre las condiciones de la gestión escolar en preescolar, primaria y secundaria, para definir los márgenes de participación, autonomía y negociación que cada uno de estos niveles debe favorecer para sumarse a una formación cívica y ética que vaya más allá del trabajo de las asignaturas.

---

<sup>27</sup> Este proceso conformó la fase piloto del diseño de la asignatura de educación primaria y en él participaron los consejos técnicos de 139 escuelas de 12 entidades del país.

<sup>28</sup> La articulación de la educación básica “debe entenderse desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular a sólo la revisión, actualización y articulación de los planes y programas. Se requiere partir de una visión que incluya los diferentes aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: las competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2008:84, 85).

Un aspecto destacable para la articulación de la educación básica se asocia con los puentes que generan las instituciones para los alumnos que transitan del preescolar a la primaria y de ésta a la secundaria. Algunos estudios muestran la importancia de generar estrategias de recibimiento de los educandos que faciliten su inserción en el nivel superior correspondiente, con el fin de que a su capacidad para el trabajo escolar no la afecte la transición. Una medida usual es la comunicación de las educadoras con los docentes de primer grado de primaria, así como de los profesores de sexto grado de primaria con los de primero de secundaria, para proporcionar información útil sobre las necesidades y las características de los alumnos que pasarán de un nivel educativo a otro. Asimismo, se reconoce la importancia de que los docentes conozcan, al menos en general, los programas con que trabajaron los alumnos en el nivel previo y posterior.

En el contexto mexicano, la articulación busca resolverse, principalmente, desde el currículo. Llama la atención que en dicha articulación quede fuera un ejercicio donde participen docentes y directivos. Si bien el currículo garantiza una continuidad, es un proceso al que son ajenos los actores directamente involucrados, como docentes y directores, puesto que no parte de las necesidades identificadas por ellos. Tales esfuerzos contribuirían a superar algunos de los límites de la articulación eminentemente curricular y a activar articulaciones necesarias en el ámbito de la gestión y la organización escolar.



## 5. Docencia y didáctica de la **Formación Cívica y Ética**

### **El perfil del docente de Formación Cívica y Ética: la formulación de estándares para la formación y evaluación de sus competencias**

*Silvia Conde Flores*

Los docentes son los actores principales de la aplicación de las reformas curriculares, las cuales, como señala Perrenoud (2001), fracasan cuando sólo se exponen bellas ideas pero no se establecen los medios pertinentes para aplicarlas, cuando no se construyen las condiciones necesarias para aplicar el currículo prescrito. La formación y actualización de docentes, junto con la elaboración de materiales didácticos y de divulgación, son recursos fundamentales para que el profesorado y personal directivo comprendan el contenido de la reforma y desarrollen las competencias profesionales necesarias para aplicarla. En el caso particular de los programas de Formación Cívica y Ética para educación primaria y secundaria, la información pertinente y los procesos que contribuyen al fortalecimiento profesional son especialmente relevantes, ya que el docente no puede ser un simple ejecutor del currículo, sino que se requiere que sea un formador de niños y adolescentes que despliegue su pensamiento crítico, sus valores, su compromiso con el mejoramiento del entorno, su postura ante situaciones críticas, sus competencias para la prevención de riesgos, su

autonomía moral y otros aspectos, además del dominio de los contenidos, de la metodología de competencias y de las actividades para la planeación y evaluación del proceso de aprendizaje.

Cuando se habla de formación docente se alude a tres aspectos: los perfiles profesionales de los docentes en su formación inicial; los ejes de la actualización del docente en la práctica y el modelo bajo el cual se gestiona la misma, expresado en los procesos formativos que se despliegan, y los agentes que en ella intervienen (Fullan, 1991; Imbernón, 2004). Partimos de estos tres aspectos para analizar la política de formación y actualización de docentes en el campo de la FCyE en México y, a partir de ello, plantear algunos desafíos.

### **Los perfiles docentes y los estándares para la formación docente**

En Estados Unidos de América y en algunos países de América Latina se advierte una tendencia a definir estándares en educación básica, hacerlos públicos y tomarlos como ejes para organizar y evaluar la experiencia educativa. Considerando que un estándar de contenido o estándar curricular describe lo que los maestros deben enseñar y lo que los estudiantes deben aprender (Ravitch, 1996), se presume que podrían ayudar a mejorar la calidad de la educación pues representan tanto una meta como una medida de progreso hacia la misma y son un recurso para la evaluación de procesos y resultados (OEI, 1999). Asimismo, podrían ser un referente para el reclutamiento de docentes, su formación inicial y su actualización continua porque describen las competencias profesionales que se consideran como el mínimo aceptable y proponen ejemplos de buenas prácticas.

Por otro lado, existen posturas críticas que cuestionan y rechazan la definición de estándares y plantean debatir la pertinencia e implicaciones de una educación organizada mediante estándares, acusando el riesgo de homogeneizar y de generar condiciones de inequidad (CEE, 2008:7). Este debate ha de-



morado, en algunos países, la definición de estándares, mientras que en otros, como en Colombia, ha servido para precisar la naturaleza de los mismos, ya que se considera que “en vez de nivelar por lo bajo, lo que se busca es una alta calidad de la educación, al establecer lo fundamental y lo indispensable para lograrla. Por esta razón, los estándares son retadores pero no inalcanzables, exigentes pero razonables” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 7).

En México, el Centro de Estudios Educativos A.C. (CEE), Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa A.C. (SIEME), Heurística Educativa S.C., la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y la Universidad Pedagógica Nacional trabajan en la definición de estándares curriculares, gestión escolar y de desempeño docente (CEE, 2008; OEI, 2008). Estos últimos, junto con las 10 familias de competencias que según Perrenoud (2004) requiere desarrollar el profesorado en el marco de un enfoque educativo por competencias, describen los conocimientos y habilidades que mínimamente debería poseer el docente de educación básica en México, referidos al conocimiento del programa, la comprensión de los procesos implícitos en el desarrollo de competencias y la aplicación de estrategias didácticas congruentes con dicho enfoque, estrategias para la vinculación con la comunidad y las familias, y para el manejo de situaciones críticas, entre otros aspectos.

Estos rasgos y estándares son insuficientes para dar cuenta del perfil de competencias profesionales que requiere un docente para aplicar el enfoque formativo, preventivo y por competencias en el que se sustenta la FCyE, el cual exige congruencia, pues cuando se espera que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los alumnos, se debe asegurar que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos (Marchesi, 2008:31). La naturaleza de la FCyE precisa que los docentes sean sujetos autónomos, con capacidad crítica y con competencias para desarrollar en el alumnado el juicio moral y el pensamiento crítico; para fortalecer en ellos los factores de protección de riesgos, la identidad, la autoestima y la

asertividad; para formar ciudadanos conscientes de sus derechos, participativos, respetuosos de la ley, de la diversidad y de la dignidad humana.

En Colombia se ha elaborado un documento fundamental en materia de estándares curriculares, en el que se organizan las competencias ciudadanas en tres grupos: *Convivencia y paz*, basada en la consideración de los demás y de sí mismo como ser humano; *Participación y responsabilidad democrática*, orientada hacia la toma de decisiones en diversos contextos, considerando el respeto a los derechos humanos, a los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución, y *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, en la que se parte del reconocimiento y el disfrute de la diversidad humana (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Chaux, 2004:21-24). De estas competencias ciudadanas se pueden derivar criterios para establecer un perfil y estándares para la formación y el desempeño docente.

### *Ejemplos*

Sobre los derechos fundamentales

Sobre los mecanismos de participación en un sistema democrático

Sobre el uso de los mecanismos de participación democrática

Toma de perspectiva

Interpretación de intenciones

Generación de opciones

Consideración de consecuencias

Metacognición

Pensamiento crítico

Identificación y manejo de las propias emociones

Empatía

Identificación de las emociones de los demás

Escucha activa

Asertividad

## Argumentación

### Capacidad de manejar conflictos de manera pacífica y constructiva

En México, en la educación media superior se ha definido un perfil para el docente a partir del perfil del egresado de bachillerato, pues se plantea la necesidad de congruencia aunque se reconoce que los perfiles de unos y de otros no deben ser simétricos, como se aprecia en el siguiente ejemplo (SEMS, 2009:3-4).

|   |   |
|---|---|
| Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.                     | Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. |
| Se conoce y valora a sí mismo, y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.  | Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismo.   |
| Elige y practica estilos de vida saludables. Participa, con una conciencia cívica y ética, en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. | Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.                                    |

En educación básica aún no existen estándares para la FCyE que orienten la formación inicial y la actualización de los docentes, pero existe un perfil profesional implícito en la literatura especializada, en el enfoque de competencias, en el PIFCyE, en el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética para educación secundaria, en el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades docentes para Formación Cívica y Ética, en los cursos de actualización de docentes en servicio y en el libro para el docente. En este último (Álvarez, Juárez y Romero, 2009:21-33) se plantea que se requiere de un docente que identifique y comprenda los contenidos, habilidades y actitudes que involucra cada competencia y nivel de logro que se espera en cada grado escolar; disponga de herramientas y apoyos didácticos para que sus alumnos desarrollen

el nivel de dominio esperado e identifique las evidencias de tal dominio; planee secuencias de actividades conforme a los propósitos y aprendizajes esperados, y evalúe de manera congruente con el enfoque de competencias; conozca las características del desarrollo infantil y las necesidades de aprendizaje del alumnado; aplique los procedimientos formativos establecidos en el programa; promueva el desarrollo personal de los estudiantes para su incorporación paulatina y responsable en la sociedad; impulse la formación de valores basada en el diálogo y vincule los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes; favorezca una cultura de la prevención y la salud; comprenda y aplique los principios del trabajo transversal; e incorpore a la organización de la vida escolar los procedimientos propios de la democracia y multiplique las posibilidades de participación y expresión de los alumnos y las alumnas.

El Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes para Formación Cívica y Ética destaca ciertos rasgos del perfil del docente de esta asignatura, principalmente el referido al conocimiento del programa, de su enfoque y de los ejes temáticos (SEP, 2010).

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Dominio de contenidos curriculares</b></p> | <p>Se refiere a los principios y orientaciones que promueven en el adolescente el desarrollo personal y social para que se reconozca como persona libre y responsable de sus acciones, y a su vez, participe en el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte.</p> | <p>Enfoque y propósitos de la enseñanza de la FCyE</p> <p>Formación para la vida</p> <p>Formación ética y ciudadana</p> |
| <p><b>Competencias didácticas</b></p>            | <p>Se refiere a las competencias para generar y poner en práctica formas de enseñanza que estimulen el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan a los adolescentes construir aprendizajes superiores.</p>   | <p>La FCyE: orientaciones para su enseñanza</p> <p>La evaluación en la FCyE</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Habilidades intelectuales específicas</b> | Se refiere al desarrollo de procedimientos formativos como el diálogo, la toma de decisiones y la solución de problemas mediante experiencias de aprendizaje que permitan al alumno asumir una postura ética en torno a situaciones personales y sociales.   | Habilidades dialógicas<br><br>Toma de decisiones<br><br>Solución de problemas mediante proyectos de investigación e intervención |
| <b>Normatividad, gestión y ética docente</b> | Se refiere a los principios éticos que el docente incorpora en función de las bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano para ofrecer una educación de calidad; el funcionamiento de las escuelas, la estructura organizativa; los elementos que conforman el clima y la cultura escolar, así como la toma de decisiones para el logro de metas educativas compartidas. | Deberes normativos de la profesión docente<br><br>Implicaciones éticas del ser y quehacer docente<br><br>Gestión escolar         |

En la revisión de fuentes documentales que se hace en el contexto de este estudio, se identifican otros rasgos de un posible perfil del docente de FCyE, mismos que se incluyen a continuación.

### Capacidad de organizar una experiencia educativa problematizadora y crítica

La FCyE implica educar en un contexto de contradicciones: educar para la democracia en un contexto autoritario, formar en valores en situaciones de crisis, educar para la paz en medio de la cultura de la violencia. Lejos de entorpecer el proceso formativo, estas contradicciones representan una oportunidad para desplegar una experiencia problematizadora y crítica. Esto implica vincular la experiencia educativa con el contexto y con situaciones socialmente relevantes, así como promover un *saber hacer* sustentado en sólidos conocimientos teóricos y orientado por normas, valores y actitudes definidas autónomamente y traducidas en acciones (Díaz Barriga y Rigo, s/f:79); y aplicar estrategias didác-

ticas que favorezcan la construcción de conocimientos, el aprendizaje situado, así como el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Para la aplicación de estas líneas del enfoque, se requiere de un docente que propicie que el alumnado movilice sus recursos y aprendizajes previos; fomente el acercamiento crítico con el entorno mediante el análisis de situaciones problemáticas de su contexto sociocultural; cree condiciones para que el alumnado *aprenda a aprender*; favorezca la búsqueda, manejo y sistematización de la información, y contribuya a generar el pensamiento crítico.

### Aplicar una pedagogía de la ternura y crear un clima socioafectivo

Se espera que el docente de FCyE establezca una relación pedagógica socioafectiva, dialógica, de confianza y de respeto, lo que implica un profesor que: propicie la construcción de identidades sólidas, individuales y colectivas, basadas en la conciencia de la dignidad; construya un clima emocional en el aula mediante la comunicación, la confianza, la cooperación y el respeto; busque la congruencia y la consistencia emocional, moral y formativa, lo que implica mantener una postura de neutralidad activa y el autocontrol de las emociones; promueva relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, para convertir el salón de clase en un lugar agradable, de respeto y sinceridad, en el cual el educando manifieste con plena confianza aquello que le gusta o disgusta; cree condiciones para una comunicación afectiva: escuchar con respeto, mantenerse abierto a la comunicación personal, emplear métodos dialógicos y construir ambientes de diálogo; se interese genuinamente en los asuntos que son importantes para sus alumnos y los proteja de procesos que atenten contra su integridad y su dignidad; y sustente la relación pedagógica en la confianza, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, en la que todos sean responsables de una parte del proceso educativo y sepan que cuentan con el apoyo de los demás (Cascón y Beristáin, 1998; Conde, 2010; Maturana, 2004).

### **Promover el desarrollo moral autónomo del alumnado**

En el PIFCyE se pretende “Brindar al alumnado una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y análisis críticos de su persona y del mundo en que viven, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes”. Para el cumplimiento de este propósito, en el libro del maestro se señala que su trabajo “consiste en proporcionar a sus alumnas y alumnos experiencias de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de su razonamiento moral en la medida en que se los permita su desarrollo cognitivo” (Álvarez, Juárez y Romero, 2009:42). Entre otras implicaciones, la dimensión ética de la formación del alumnado exige al profesorado, además del desarrollo moral personal: emplear métodos y técnicas que favorezcan el desarrollo de la autonomía moral, y evitar la imposición de su propia escala de valores y de sus criterios de juicio y acción moral; aplicar, de manera pertinente y oportuna, actitudes de neutralidad activa ante conflictos de valores; aplicar la razón dialógica; procurar el ejercicio de los valores en la vida cotidiana de la escuela; resolver los conflictos de manera no violenta y respetando la dignidad humana, y promover que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio proceso formativo, actúe con libertad y decisión propia, autoevalúe su proceso de aprendizaje, construya su propia escala de valores y desarrolle su autonomía moral y juicio crítico (Martínez, 2000; Buxarraís, Martínez, Puig y Trilla, 2004).

### **Fomentar la responsabilidad y la autonomía en el alumnado**

La responsabilidad individual y social del alumnado supone que éste responda por sus actos y decisiones, que se comprometa a hacerlo que le corresponde, por convicción y compromiso consigo mismo. Esto es parte fundamental de la FCyE, así como de una educación por competencias, ya que se reconoce que el alumno debe ser activo, crítico, creativo, con espíritu de investigación, para que pueda asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y de los

resultados que obtiene de manera individual, así como de los progresos del grupo, y pueda transitar hacia la autonomía y la independencia. Para el docente, esto implica: reconocer que el estudiante es capaz de interesarse genuinamente en su proceso de aprendizaje, organizarlo y asumir de manera responsable las tareas que éste le exige; favorecer la cooperación y apoyo mutuo entre los escolares mediante actividades como redes de aprendizaje, tutorías o programas de monitores; orientar al alumnado en la toma de decisiones responsables y en el establecimiento de límites de manera autónoma; y plantear al alumno situaciones que impliquen la resolución de problemas por cuenta propia, acordes con sus niveles de desarrollo, así como con el tipo de información y habilidades que posee (Conde, 2008).

### Respetar la diversidad

El respeto a la diversidad implica valorar las diferencias humanas, tomar conciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre las personas, reconocer al otro y desmontar sus propios prejuicios. El profesorado tendría que favorecer el descubrimiento del otro por medio del conocimiento de sí mismo, con el fin de que comprenda a quienes son diferentes a sí, valore la pluralidad y cuestione la diferenciación y la exclusión. La diversidad que caracteriza a los seres humanos impone ciertos retos a la relación pedagógica y, por lo tanto, al trabajo docente, unos relativos a la organización de la experiencia educativa y otros a la naturaleza de las interacciones, lo que implica que el profesor: reconozca la diversidad, combata la discriminación y las prácticas homogeneizantes y que pretenden uniformar el proceso educativo; muestre apertura ante las diversas percepciones, formas de ser y de aprender; planifique actividades con distintos niveles de complejidad y realice adecuaciones para quienes tienen necesidades específicas; acerque al alumnado materiales y recursos pertinentes y diferenciados, y organice actividades que favorezcan la vivencia del respeto a la diversidad.



## **Propiciar las prácticas democráticas y el compromiso con la transformación del entorno**

En la FCyE se pretende “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 su sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad”. El logro de este propósito exige al docente: un alto nivel de información y conocimientos sobre el país en general y el sistema político en particular, así como la conciencia de sus propios derechos; que posea las competencias necesarias para participar en asuntos públicos, para dialogar y deliberar, tomar decisiones, organizarse y resolver de manera no violenta los conflictos; que asuma un compromiso con su sociedad y se reconozca como sujeto político que valora el poder ciudadano y el ejercicio democrático del poder público; que emplee la información para emitir un juicio político, asumir una posición y actuar; que humanice la práctica educativa creando condiciones para que el alumnado viva sus derechos, aprenda a ser solidario viviendo la solidaridad y justo viviendo la justicia; que propicie experiencias vivenciales y prácticas basadas en la organización y la participación; que promueva la aplicación de lo aprendido en la solución de problemas, el mejoramiento de las condiciones del entorno, la denuncia de injusticias, la acción organizada y la transformación de las condiciones violatorias o adversas a la dignidad humana; y que favorezca la acción moral: búsqueda de la conquista de los derechos, de la creación de condiciones de respeto a la dignidad humana y de la transformación de las condiciones violatorias.

## **La formación inicial y en servicio de los profesionales educativos**

Tal como se señala en la Cuadragésima sexta conferencia mundial de educación “La educación para todos para aprender a vivir juntos: Contenidos y

estrategias de aprendizaje, problemas y soluciones" (UNESCO, 2001), el Estado mexicano y los demás estados parte tienen la responsabilidad de *Mejorar la formación de los docentes para que puedan desarrollar en sus alumnos y alumnas los comportamientos y valores de la solidaridad y la tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente, y para respetar la diversidad cultural. Modificar las relaciones entre el docente y alumnos y alumnas para responder al cambio de la sociedad.*

En Chile, se invita a las instituciones formadoras de docentes a revisar los diagnósticos y a elaborar adecuaciones a sus programas de formación. En Colombia, se reconoce la necesidad de impulsar la formación docente antes o de manera simultánea a la aplicación de las reformas (Chaux, 2004), particularmente cuando, para ser aplicadas, requieren cambios en la docencia, como es el caso de una reforma basada en el enfoque por competencias. En México, el proceso de reforma de las escuelas normales se ubica en esa línea al señalar que "si uno de los aportes estratégicos de los sistemas educativos es desarrollar competencias y capacidades en los niños y jóvenes para toda la vida, esto implica para países como México llevar a cabo profundos cambios en las estructuras de enseñanza y los estilos de aprendizajes. Asimismo, adquiere una renovada relevancia la formación profesional de los docentes formados y entrenados con las nuevas visiones del aprendizaje" (DGESPE, 2010:12).

### La formación inicial

La evaluación de los procesos vigentes de formación inicial y de actualización, así como la detección de necesidades formativas son elementos básicos para la elaboración de programas que formen o actualicen a los docentes en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas en el marco de los nuevos programas de educación básica y, específicamente, en el campo de la Formación Cívica y Ética. Sin embargo, históricamente en México los progra-

mas de formación inicial de docentes se definen después de que se reforma el currículo de educación básica, con el consecuente rezago en la formación de los profesores, como lo constata el hecho de que los planes de estudio vigentes para la Licenciatura en Educación Normal Primaria, en Educación Secundaria y en Educación Preescolar datan de 1997 y fueron formulados en el contexto de la reforma curricular de 1993. Estos programas señalan un conjunto de rasgos deseables de carácter general para el egresado de la educación normal, pero poco relacionados con los actuales programas de educación básica; aunque en ellos se emplea el concepto de competencias, esto se hace de manera imprecisa y sin aludir a las competencias del alumnado, a las competencias profesionales ni a los rasgos que las definen.

Las escuelas formadoras de docentes reconocen la importancia de contar con profesionales que estén altamente preparados en el enfoque de competencias que prevalece en los nuevos programas, lo que implica adecuar los procesos de formación docente para que sus conocimientos y habilidades tengan un vínculo con el perfil deseado para el egresado de la educación básica. Por ello, un grupo integrado en el Seminario académico para la reforma curricular de las escuelas normales desarrolló el Modelo curricular para la formación de maestros de educación básica que, se espera, oriente la actualización y diseño de los planes y programas de estudio para las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Este modelo es congruente con el enfoque de competencias y, por lo tanto, con algunos de los rasgos de un posible perfil del docente de Formación Cívica y Ética incluidos en el apartado anterior, tales como la problematización, la promoción del aprendizaje autónomo o el fomento del pensamiento crítico. En él se plantean ocho competencias docentes para la formación de los estudiantes normalistas, las cuales se desarrollarán durante su formación inicial y en su trayectoria profesional: planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje; participar en actividades de colaboración y trabajo institucional; tomar parte, de

manera comprometida y responsable, en actividades sociales, colaborativas y comunitarias; realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo; construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa; actuar intencionalmente y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos; actuar con apego a normas éticas y de compromiso con la vocación e identidad docente; utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desempeño profesional (DGESPE, 2010:92-134).

Las competencias señaladas y los lineamientos que sustentan al Modelo curricular no aluden de manera específica a la Formación Cívica y Ética, sin embargo, son relevantes pues, en la formación inicial, el docente configura su identidad profesional, su concepción del proceso educativo, su noción sobre la enseñanza y sus convicciones sobre la función social de la escuela (Fortoul, 2008:11; Imbernón, 1995). En una relación más estrecha con la Formación Cívica y Ética, se reconoce que los procesos de formación inicial implican formar a los docentes como personas conscientes de las problemáticas de relevancia nacional como la ecología, el cambio climático, el desarrollo sustentable, la violencia de género, la pobreza, el hambre, la migración, el racismo, las adicciones, la concentración del poder, la corrupción, la inseguridad y el sentido de equidad y justicia social.

### **La formación continua**

En el contexto de una reforma curricular es indispensable la actualización pedagógica y de contenidos de los docentes, pues las actitudes, creencias y percepciones, necesidades y expectativas que éstos tienen ante la misma, así como las competencias que reconocen tener pueden influir en el destino de la reforma. Los profesores que se enfrentan a la reforma desde la desinformación, el temor o la inseguridad pueden mostrar mayores resistencias a su aplicación

y buscar refugiarse en la seguridad que les brinda una práctica probada, aunque no sea pertinente ni efectiva.

Corresponde a la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) desplegar procesos formativos, en coordinación con el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, con las instituciones de educación superior y con los centros de investigación educativa. En este proceso, se identifican tres ámbitos: la *comunicación* de los contenidos y materiales de la reforma, desplegada mediante pláticas, conferencias, talleres breves y distribución de materiales; la *actualización*, realizada mediante cursos, talleres, seminarios, asesorías y conferencias; así como la *superación profesional*, en la que se ofrecen diplomados, especialización, maestrías y doctorados.

En materia de *comunicación* de los contenidos y materiales de la reforma, los docentes reconocen en el estudio de seguimiento de los libros de texto de Formación Cívica y Ética para primaria que la capacitación recibida es superficial e insuficiente y solicitan asesoría para el manejo de los libros, la comprensión del enfoque por competencias, el diseño de secuencias didácticas y la evaluación de los aprendizajes esperados. Comentan que, en muchos casos, conocieron los libros de Formación Cívica y Ética junto con los estudiantes y, a falta de asesoría o de espacios de formación, los analizan de manera individual con las herramientas que cada cual posee, aunque en ocasiones la escuela abre un espacio dentro de su Consejo Técnico para analizar los materiales. La falta de pertinencia y oportunidad en los procesos de actualización deja en los docentes la percepción de que ellos deben buscar estrategias para la autoformación, la cual consideran insuficiente para comprender algunos planteamientos de la reforma.

En cambio, se cuenta con una importante oferta de *actualización* y *superación* en FCyE, según se reporta en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio que año con año presenta la DGFCMS. En el siguiente cuadro se advierte que FCyE

es la asignatura con mayor oferta de actualización y profesionalización. Esta oferta es ofrecida por distintas áreas de la Secretaría de Educación Pública y de las secretarías de Educación en los estados, por instituciones de educación superior, organismos públicos y organismos de la sociedad.

|                          |    |    |   |    |   |     |
|--------------------------|----|----|---|----|---|-----|
| Formación Cívica y Ética | 69 | 36 | 6 | 30 | 6 | 147 |
| Matemáticas              | 51 | 23 | 3 | 20 | 4 | 101 |
| Ciencias                 | 51 | 27 | - | 4  | 1 | 83  |
| Español                  | 29 | 11 | 3 | -  | - | 43  |
| Historia                 | 12 | 5  | - | 4  | - | 21  |

Fuente: DGFCMS, Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, 2009-2010.

Esta oferta formativa puede ser un reflejo del interés que despierta esta asignatura y de la importancia que las instancias que ofertan dichas actividades le otorgan, así como de la complejidad de este campo, lo que se refleja en las temáticas, propósitos y enfoques de la oferta. Pero al hacer un análisis de lo que se ofrece, se advierte la poca claridad respecto de lo que significa la Formación Cívica y Ética: 49 de las actividades de formación continua incluidas en el apartado de esta asignatura, están dirigidas al desarrollo de la docencia en general, como es el caso del curso Evaluación educativa con enfoque constructivista o la maestría en Docencia. Asimismo, se incluyen ocho cursos con una vaga relación con la asignatura y sin relación con el enfoque de competencias, tales como Desarrollo de nuevos campos profesionales de los ATP o Génesis del juego y del aprendizaje escolar.

**Docencia y  
enfoque por  
competencias**

No específico  
para FCyE

Fundamentos psicosociales del aprendizaje; El enfoque pedagógico-didáctico de las competencias para la vida; Enseñar en términos de competencia; Estrategias para docentes en el desarrollo de habilidades del pensamiento; Evaluación educativa con enfoque constructivista; Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en primaria; Estrategias que favorecen el desarrollo de competencias docentes; Especialidad en docencia; Especialidad en enseñanza y aprendizajes escolares; El desarrollo de competencias en la telesecundaria; Elementos básicos para el desarrollo de una práctica docente analítica y reflexiva; Habilidades docentes; Habilidades intelectuales y competencias profesionales; Los programas de educación extraescolar y el desarrollo comunitario; Trabajo en equipo; Transformación y práctica docente; Valores y ética docente; El constructivismo, un medio para mejorar las habilidades cognoscitivas y el desarrollo de competencias; Diplomado: Competencias y saber didáctico en la educación primaria; Especialidad en enseñanza y aprendizajes escolares; Maestría en ciencias con especialidad en cognición y educación; Maestría en ciencias de la educación; Maestría en desarrollo educativo; Maestría en didáctica de las ciencias sociales; Maestría en Docencia; Maestría en Educación; Maestría en Educación, Mérida; Maestría en Educación, ITESM; Maestría en Educación, ITESCA; Maestría en Educación básica, UPN; Maestría en Educación básica, UAA; Maestría en Educación básica, UPN-La Paz; Maestría en Educación primaria; Maestría en Educación secundaria; Maestría en estudios sobre la región; Maestría en Historia; Maestría en investigación en psicología aplicada a la educación; Maestría en Pedagogía; Maestría en Psicología educativa; Maestría en Psicopedagogía; Maestría en Psicopedagogía y desarrollo del potencial humano; Doctorado en Ciencias de la educación; Doctorado en Educación; Doctorado en Educación, IEU; Doctorado en Educación, UAS; Doctorado en Educación básica y normal, UAA; Pedagogía; Desarrollo de competencias docentes para la enseñanza en telesecundaria; Especialidad en Docencia.

|  |                                       |  |
|--|---------------------------------------|--|
| <b>Aspectos metodológicos y desarrollo de competencias docentes para la FCyE</b> | Enfoque por competencias en FCyE      | Estrategias para desarrollar competencias cívicas y éticas en la escuela primaria; Formación Cívica y Ética en educación básica: el enfoque de competencias; Formación Cívica y Ética en educación básica; Formación Cívica y Ética por competencias; La construcción de conceptos en el marco de la FCyE; Civismo y Ética basados en competencias; Temas educativos transversales.  |
|  | Énfasis en valores                    | Especialidad en docencia para el desarrollo de la personalidad moral; Los valores y el desarrollo moral; La intervención del docente en la formación en valores; Para aprender a educar en valores; Maestría en educación para la paz; Valores, enseñanza significativa y desarrollo sano del potencial humano.  |
|  | Énfasis en medio ambiente             | La problemática ambiental desde la escuela y el salón de clases; La problemática ambiental desde la escuela y el salón de clases II; El conocimiento de la educación ambiental: una necesidad fundamental en la educación básica; ¿Qué cambia con el cambio climático?; La educación ambiental en la práctica docente; Abordaje del enfoque interdisciplinario para solucionar problemas locales ambientales desde el aula en la escuela primaria; Maestría en ciencias de gestión ambiental; Maestría en desarrollo sostenible.     |
|  | Énfasis en la cultura de la legalidad | La promoción de la cultura de la legalidad y el trabajo docente; Diplomado en cultura de la legalidad.   |
|  | Énfasis en infancia y adolescencia    | Adolescentes y aprendizaje escolar: interrelación y ámbito escolar; Atención educativa a niños en situación de riesgo y contextos de vulnerabilidad; ¿Cómo aprenden los adolescentes?; Estrategias para la formación y orientación del adolescente; El adolescente en el contexto escolar; Competencias docentes del profesor de educación secundaria para el trabajo con adolescentes con TDAH; El desarrollo de adolescentes; Estrategias pedagógicas y de gestión para la atención y prevención del maltrato y el abuso infantil. |



|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Aspectos metodológicos y desarrollo de competencias docentes para la FCyE</b> | Énfasis en la equidad de género        | Perspectiva de género para la gestión del capital humano en las instituciones públicas; Construcción de identidades y género en la escuela secundaria; El papel del ATP en la equidad de género e igualdad de oportunidades en educación inicial y preescolar; Situaciones didácticas para promover la equidad de género en secundaria; Educando ciudadan@s para la democracia: género y educación cívica; Equidad de género; Equidad de género en educación básica; Género y educación básica; Diplomado género y educación; Maestría en estudios de género; Maestría en estudios de género Colmex; Maestría en estudios de la mujer; Doctorado en género y derecho. |
|  | Énfasis en la salud y la sexualidad    | Formación en el programa escuela y salud; Los derechos sexuales y la diversidad; Hablemos de sexualidad en la escuela secundaria; Educación en salud y sexualidad para docentes de educación básica; Habilidades en primeros auxilios para docentes de educación básica; Hacia una nueva cultura de la salud; Nutrición humana y su aplicación formativa en ámbitos escolares; Especialidad en educación integral de la sexualidad; Diplomado FCyE; Diplomado FCyE 2.   |
|  | Desarrollo humano                      | Calidad en la educación a través de formación de facilitadores grupales con enfoque en desarrollo humano; Desarrollo humano; Inteligencia emocional: una alternativa para un proyecto de vida creativa; Maestría en Desarrollo humano con énfasis en orientación familiar y educativa.  |
|  | Énfasis en los derechos humanos        | Derechos y educación en derechos humanos en la educación básica; Derechos humanos y educación en derechos humanos en la educación básica; Estrategias de promoción digital para los derechos humanos de los niños; Maestría en derechos humanos; Educación en derechos humanos; Educación para la democracia y los derechos humanos.  |
|  | Énfasis en la prevención de adicciones | Prevención de adicciones.   |

|                         |                            |  |
|-------------------------|----------------------------|--|
| <b>Ambiente escolar</b> | Herramientas               | Trabajo colaborativo en la formación cívica y ética; Recursos y medios para el diálogo en el aula multi-grado.   |
|                         | Convivencia                | Desarrollo personal para la convivencia; Docencia y desarrollo humano; Educación en valores; Educación y desarrollo psicológico; Neuroeducación y neuropsicología del desarrollo.  |
|                         | Prevención de la violencia | Participación de la escuela en la prevención de la violencia hacia la mujer; Prevención de violencia desde la infancia; Convivencia y prevención de la violencia escolar; Cultura de la no violencia; Comprensión de las situaciones de violencia dentro de los escenarios escolares; Gestión de conflictos escolares desde un enfoque de DH; La prevención de la violencia hacia las mujeres. |
|                         | Escuela incluyente         | Educación para la diversidad; Educación y género; Construyendo la equidad de género en la escuela secundaria; Camino a secundaria. Acciones para apoyar el acceso a secundaria desde una perspectiva de equidad de género; Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela.  |
|                         | Sujetos y ambiente escolar | Mejoramiento de las actitudes del maestro a través del desarrollo del potencial humano; El compromiso de directivos y docentes en la transformación escolar; Liderazgo participativo del personal de educación básica; El papel del directivo y del ATP como promotor de ambientes escolares que favorezcan el desarrollo de competencias.   |
| <b>Generales</b>        | No específico para FCyE    | Desarrollo de la creatividad; Desarrollo de nuevos campos profesionales en los ATP; Comunicación y diálogo intercultural; Didáctica en la telesecundaria; Diplomado: Comunicación educativa internacional; Desarrollo del potencial humano; Génesis del juego y aprendizaje escolar; La escuela multigrado en el entorno cultural de niñas y niños de zonas rurales.                           |

Aunque el horizonte formativo es amplio y abarca gran parte de los ejes del trabajo docente en la FCyE, parece necesario revisar la congruencia y consistencia con el enfoque en algunos casos, por ejemplo, uno de los cursos se basa en la “obediencia del mundo cívico y ético”; procurar el equilibrio en la oferta, pues algunos aspectos están sobreofertados, mientras que otros, como la prevención de adicciones, tienen apenas un curso; y para atender otras dimensiones del trabajo docente de FCyE relativas a la dimensión socioafectiva en el contexto de un clima emocional complejo, en la construcción de prácticas democráticas en el aula y en la aplicación de la ética del cuidado.

## **La didáctica en la Formación Cívica y Ética: estilos, prácticas docentes, uso de recursos educativos**

*Bonifacio Barba Casillas*

### **Preámbulo: una didáctica para la vida**

La reforma de la educación básica en general y del programa de FCyE en particular, por su concepción, sus fundamentos y sus propósitos tiene establecida, de hecho, su propia orientación didáctica. La base del derecho a la educación, la teoría educativa de la calidad y las competencias para la vida son, por sí mismas, un anuncio del trabajo didáctico.

Si junto con los elementos propios de la política educativa de México, se tienen en consideración los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996) y los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 2001), no hay duda de que la didáctica en la FCyE debe estar caracterizada por una orientación esencial, la de ser para la vida, con un sentido doble: para atender la vida actual de los estudiantes con sus necesidades de aprendizaje y de socialización, así como sus anhelos de bienestar, por una parte, y por otra, ser para la vida que se proyecta como manifestación de la eficacia de la formación escolar.



Al presentar, en 1996, el informe de la comisión que coordinó, Delors miraba hacia atrás, identificando los límites y carencias de la educación en una humanidad doliente y en sociedades desiguales, y afirmaba que “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (1996:9). Pues bien, *los desafíos del porvenir* se han hecho presentes, día con día y año tras año hasta nuestro presente, en un siglo xxi que ha ampliado las necesidades sociales y los desafíos para la educación y que ha hecho urgente la construcción de sus cuatro pilares: *aprender a conocer* como vía para comprender el mundo y para lograr una vida digna con el desarrollo de capacidades profesionales y la comunicación con los demás; *aprender a hacer*, es decir, adaptar la enseñanza a un mercado de trabajo que no es totalmente previsible; *aprender a vivir juntos*, “una de las principales empresas de la educación contemporánea” (1996:98), pues la violencia amenaza la esperanza de progreso de la humanidad, y, finalmente, *aprender a ser*, ante la amenaza de un mundo deshumanizado, con una educación que forme el pensamiento crítico y la competencia para tomar decisiones autónomas.

Por su parte, Morin (2001), también en el marco del ideal de educación de la UNESCO, se ocupó de las cualidades que aquella requeriría en el futuro e identificó siete “*saberes fundamentales*” (2001:13) que son “ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo” (*Ibid.*). Estos saberes son los siguientes: las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano; un conocimiento pertinente que ayude a comprender los problemas globales y a ubicar en ellos los conocimientos pertinentes en lo local, evitando la fragmentación del saber; un saber centrado en la condición humana, que es el objeto esencial de cualquier educación; el conocimiento de la era planetaria, mostrando las solidaridades y las dominaciones; un conocimiento que permita comprender las incertidumbres y afrontar los riesgos;

una educación para la comprensión, que implica estudiar las raíces de la incompreensión y, el séptimo saber, el de una ética que conciba a la humanidad como comunidad planetaria.

Salta a la vista que estas visiones son plenamente valiosas para la circunstancia mexicana. Si, por un lado, la modernización y la transición con sus avances más o menos relevantes han mostrado a la vez las diversas formas de deterioro de la escuela pública y los riesgos que enfrenta para el logro de los aprendizajes necesarios, por el otro lado, la visión de la UNESCO y la propuesta de Morin enlazan sin problemas con la tarea encomendada a la FCyE.

Toda la experiencia escolar está al servicio del desarrollo y del aprendizaje, pero la FCyE está constituida, de manera esencial, por la meta de aprender a vivir juntos. Así como no puede entenderse la enseñanza de la FCyE sin la base de la dignidad y derechos de cada uno de los alumnos, tampoco se la puede comprender sino como un trabajo directo y fundamentalmente dedicado a crear y fortalecer la comunidad de los valores democráticos.

En la perspectiva escolar, sobre todo por la formalización del currículo y por el encuentro de estudiantes con la cultura en un entorno creado para el desarrollo donde aquella es a la vez medio y mensaje socializador, la didáctica en y para la FCyE ha de ser con la vida, estar al servicio de ella. No en balde el séptimo saber está constituido por la ética del género humano y hace necesaria la enseñanza de la democracia (cf. Morin, 2001:100 y ss.).

## Los estilos

La didáctica nos coloca en el plano de la práctica, el de la realización de un ideal teórico de formación mediante la integración de procedimientos y medios; ello da lugar a los estilos de la educación. Si bien éstos tienen un significado que los acerca al campo de la teoría de la educación, en tanto que reúnen principios filosóficos y recursos técnicos, aquí se quiere destacar su doble dimensión:

primera, la de postulado o supuesto conceptual, en tanto fase en la que se reflexiona sobre lo que exige la acción educativa, y, segunda, la de una actitud del docente que expresa la apropiación de un sentido personal del trabajo en el aula y la escuela. Así, el *estilo de educación* bien puede ser comprendido como el producto de la elaboración de las cualidades de pertinencia y relevancia del trabajo en la escuela. Aquí importan, desde luego, los estilos idóneos para la FCyE y su breve exposición pretende poner énfasis en la dimensión actitudinal, es decir, en el estilo visto en la acción del docente (cf. Martín y Puig, 2008; Weber, 1976). Los siguientes son algunos estilos didácticos para la FCyE:

Primero, un *estilo abierto a la historia de la pedagogía*, porque la didáctica de la democracia –la que es propia de la FCyE– está enraizada profundamente en el largo proceso histórico de humanización del que todas las culturas tienen un discurso particular con el que exponen y fomentan la dignidad humana. Esta apertura es una manera, entre otras, de reconocer e incorporar la multiculturalidad en la vida de la escuela y del aula, y se sostiene en el trabajo transversal con la Historia y, al interior de la FCyE, en el hilo conductor de los derechos humanos.

Segundo, un *estilo inteligente*, de acuerdo con la concepción que de la inteligencia ofrece Gardner: “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (2005). Esta comprensión se amolda, de manera significativa, a los propósitos de la FCyE, pues su propósito es nada menos que formar ciudadanos con personalidad democrática, según el conjunto de competencias que los planes y programas de educación básica establecen. Este estilo didáctico enlaza además, de forma provechosa, con el enfoque del crecimiento moral y la comunidad justa de L. Kohlberg. Con este estilo, la FCyE es creación de ciudadanía y de comunidad.

Un tercer estilo necesario a la FCyE es el que le da la *acción dialogante* que se expresa en la convivencia incluyente que tiene su punto de partida en el reconocimiento de la igualdad de cada actor en el aula y la escuela. A la vez,

esta forma de acción es transformadora de las relaciones por su apoyo en el pensamiento crítico (cf. Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). La FCyE, para estos efectos, se apoya en realidad en la vasta experiencia de la pedagogía crítica.

Otro estilo es el de *oposición*, que puede comprenderse como una dimensión del pensamiento crítico, pues significa aprender a leer el mundo, a conocerlo e interpretarlo para hacer posible el proceso educativo por medio de la comunicación humana, siguiendo en ello las orientaciones de Freire. La oposición es producto del conocimiento del mundo y de la negación activa de lo que impide la humanización, la realización de los derechos (cf. Torres, 2006).

Un estilo que también ha de incorporarse a la FCyE es el que promueve su *sentido de formación integral* (Zarzar, 2003:73 y ss.). Este estilo hace referencia a una forma de trabajar que está abierta y atenta al proceso interno de la significatividad del aprendizaje intelectual y valoral, y al ascenso en los niveles de la conciencia humana y sus procesos de integración. Esto constituye otra oportunidad para el trabajo transversal con la Historia y las Ciencias Sociales, y para apoyar el proceso de desarrollo de las competencias de la FCyE.

Un estilo consustancial a la FCyE es el *decisional*. El individuo, el grupo y la comunidad se desarrollan y crecen, se hacen competentes, en tanto toman decisiones sobre los asuntos que les conciernen, tanto los previstos en el currículo formal como los de la vida cotidiana. En este sentido, la FCyE es realización y anticipación de la democracia, según la afirmación de Bobbio, de "que la única manera de entenderse cuando se habla de democracia, en cuanto contrapuesta a todas las formas de gobierno autocrático, es considerarla caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen quién está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos" (2001: 24; cf. Barba, 2007).

Finalmente, como síntesis y corolario de los estilos, se plantea el *transformacional*, que está en la base curricular de la FCyE y que, a la vez, se desprende de sus propósitos: la vida social debe recibir de la escuela un claro impulso para el

cambio, de acuerdo con los diversos valores políticos, económicos, cognitivos y, por supuesto, éticos, que dan forma al proyecto de la educación básica. Esta dinámica transformacional tiene su expresión originaria en el logro de los objetivos formativos, es decir, en la internalización de los valores de la democracia por parte del estudiante y en su vivencia cotidiana en la convivencia escolar. En otros términos, es la manifestación de las competencias.

### Las prácticas

La didáctica para la FCyE puede apoyarse en varios enfoques teóricos y pedagógicos y ejercerse con una variedad de prácticas, algunas de las cuales se enuncian a continuación; antes, se expone con brevedad una cuestión necesaria a todas, la del conocimiento social. Este conocimiento es fundamental para las prácticas de FCyE porque trata sobre las personas y sus relaciones, y nuestra vida cotidiana es, en gran parte, conocimiento social. Flavell (cit. en Díaz-Aguado, 1986:101) afirma que el proceso del conocimiento social y su influencia en la conducta tiene una secuencia: 1) saber de la existencia de un objeto del mundo social, 2) la disposición para pensar en determinado aspecto del conocimiento social en una situación propicia, 3) "tener la habilidad para representarse con éxito ese determinado aspecto del conocimiento social", y 4) aplicar en la conducta el resultado de la representación o inferencia hecha en el proceso anterior.

Turiel describe "tres ámbitos que surgen como resultado de distintas formas de interacción social" (cit. en *Ibid.*, p. 102), y son: 1) el ámbito psicológico del "conocimiento de las personas y sus relaciones", las causas de su conducta o el efecto de la conducta de una persona sobre otra, 2) el ámbito societal o "conocimiento de los sistemas de relaciones sociales", como las normas, roles, formas de organización, y 3) el ámbito moral, el "conocimiento sobre cómo deben ser las relaciones sociales (concepto de justicia)" (*Ibid.*).



Como puede observarse, para la FCyE estos elementos son de gran importancia pues su objeto de estudio es, precisamente, el conocimiento social y, de forma muy especial, el ámbito moral, pues en él se ubican sus propósitos esenciales de formar ciudadanía ética.

Dado ese pequeño antecedente, se enuncian en seguida las prácticas.

*Primera.* En el enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral se encuentran las prácticas derivadas del trabajo de L. Kohlberg y de J. Rest, entre otros, como formas de promover el crecimiento moral de los sujetos. En particular, de Kohlberg pueden tenerse en cuenta los procedimientos de análisis y de resolución de dilemas morales reales vividos en la escuela y fuera de ella, así como el trabajo para hacer de la escuela una comunidad justa, en la medida que se aprende a dialogar y a decidir sobre asuntos de interés común. Este trabajo tiene un claro significado de escucha del otro, de formación de comunidad y aprendizaje democrático (Kohlberg, Power y Higgins, 1998).<sup>29</sup> En lo que concierne a Rest, su distinción de los cuatro componentes de la acción moral constituye una posibilidad de trabajo que puede integrarse de forma creativa y provechosa a la formación de competencias.

Rest (1994:22 y ss.) considera que un mayor entendimiento de la cuestión de la evolución del desarrollo moral uno de los objetivos de la FCyE, si no es que el fundamental se logra si se tienen en cuenta los cuatro componentes de la acción moral, a saber: la sensibilidad moral, o interpretación de la situación considerando las consecuencias de la propia acción para el bienestar de los otros; el juicio moral acerca de cuál acción es correcta o equivocada; la motivación moral, que se funda en darle prioridad a los valores morales en relación con los de otra naturaleza que son importantes para el sujeto; el carácter moral, o conjunto de rasgos del sujeto que lo hacen ser persistente y capaz de poner en práctica sus habilidades, en este caso, las relativas a una acción que sea moralmente correcta.

---

<sup>29</sup> Es importante tener en cuenta las orientaciones de Oser (1995) en el trabajo del enfoque cognitivo-evolutivo. Otro apoyo para el trabajo con dilemas es la obra de Cantillo (2005).

*Segunda.* Un conjunto valioso de prácticas es propuesto por Puig en su enfoque de la construcción de la personalidad moral. La moral, afirma, “es una construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas” (Puig, 1996:70). Las prácticas morales que expresan valores y requieren virtudes “de forma intencional” (Puig, 2003:157) ayudan a la construcción de la personalidad moral y son cuatro formas generales de acción. Dos de ellas son de tipo *procedimental*, es decir, “son cursos organizados de acontecimientos que establecen un modo de conducirse” (*Ibid.*, p. 158); unas se denominan prácticas de reflexividad, orientadas a hacerse a sí mismo y “comprenderse en tanto que individuo” (*Ibid.*, p. 166), mientras que las otras son llamadas prácticas de deliberación, las cuales están apoyadas en la argumentación racional.

Las otras dos prácticas son de tipo *sustantivo*, y son también “cursos organizados de acontecimientos (...) para alcanzar un fin correcto previamente prefijado” (*Ibid.*, p. 159). En primer término están las prácticas de virtud comprendidas como “cualidades admirables del carácter” (*Ibid.*, p. 209), y en segundo lugar están las prácticas normativas, es decir, las que se realizan con base en normas “que cristalizan o encarnan valores” y “sirven para regular la conducta humana” (*Ibid.*, p. 235.).

*Tercera.* Otra fuente importante de prácticas es el enfoque de la formación del carácter de Lickona (1992), para quien los valores centrales son el respeto y la responsabilidad; propone estrategias para la educación en valores en el aula y la escuela. Del primer caso, por ejemplo, se trata de la creación de ambientes democráticos, del aprendizaje cooperativo o de enseñar a los alumnos a resolver conflictos; en el segundo caso, se trata de crear una cultura moral en la escuela, y del trabajo conjunto entre escuela, padres y comunidad.

*Cuarta.* Los derechos humanos se han ido constituyendo, a lo largo de los años, como el motivo y contenido central de una educación en valores o, bien, de la educación para la ciudadanía y la democracia. Desde que se inició la reforma de la Educación Cívica en secundaria con la introducción de la FCyE hasta

el actual enfoque de la reforma de la educación primaria, los derechos humanos han ido ganando el lugar central de la ética ciudadana. De esta forma, se ha recuperado el carácter moral de la experiencia escolar y el lugar insustituible de los derechos humanos en la formación de la nueva ciudadanía.<sup>30</sup>

*Quinta.* Un enfoque relevante para el fomento de las competencias de la FCyE lo constituye *la filosofía para niños*, sobre todo por el énfasis que ha puesto en la necesidad de apoyar la transformación educativa, volviendo a poner al alumno y su desarrollo cognitivo y cívico como centro del proceso educacional (Lipman, 1998; Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998).

### Los recursos educativos

El recurso educativo básico en la FCyE, como en toda la escuela, son las personas; no quiere decirse con esto que se les instrumentalice, sino que, por su dignidad y derechos, ellas son prioritarias y a partir de ellas todo otro tipo de recurso o medio educativo debe ser juzgado en su idoneidad. Como se trata de la formación ética, todo recurso debe ser identificado, examinado, seleccionado y acondicionado al trabajo escolar en tanto que le sea atribuible una categoría o rasgo ético. Si la educación es una práctica moral, la FCyE no es una reiteración, sino la puesta de recursos para culminar el proceso creativo fundamental de la vida social, política y escolar: el nacimiento y desarrollo de la persona como proceso existencial, puesto que, en lo sustantivo, cada niño, niña y adolescente son ya las personas dignas poseedoras del derecho a la educación y todos los derechos.

¿Qué recursos son buenos poner al servicio de la FCyE? En principio, todos los que sean coherentes con la dignidad de educandos y educadores, y sean acordes con los fines formativos de la experiencia escolar. En esta cuestión

---

<sup>30</sup> Varias obras ayudan a comprender estos cambios, entre ellas las de Barba (1997), Hoyos y Martínez (2004), Magendzo (2008), Martínez y Hoyos (2006), Schujman (2004).

encuentra sentido el interés público, con base constitucional, de que las organizaciones gremiales de los docentes sean comunidades morales, donde el trabajo escolar sea el objeto de sus mayores cuidados, junto con los intereses propiamente gremiales, que no habrán de ser incompatibles con los fines de la educación y con la encomienda que tiene la escuela. Algunos elementos particulares respecto de los recursos, son:

- La experiencia previa de los docentes y de los alumnos como sujetos que aprenden a vivir, a ser, a convivir; es importante para el trabajo con dilemas morales.
- La experiencia de la escuela en tanto sabiduría de trato y cuidado al ser que crece; sabiduría que proviene de una comunidad que comparte una responsabilidad, la de educar, con el sentido cívico y ético que aquí es tratado.
- La prensa y todo medio que puede llevar la vida social a la escuela, para incorporarse al currículo formal de los planes y programas. La vida social debe entrar a la escuela en plenitud, constituir otra atmósfera, porque de esa vida vienen todos los actores y a ella regresan con el desarrollo, maduración, crecimiento moral y competencias cívicas que la escuela hace germinar y crecer.
- Los recursos educativos de tipo técnico, como las TIC, deberán ser apoyos cuya disponibilidad, buen uso y eficacia sean asegurados con prioridad en las escuelas de entornos sociales desfavorecidos y con menores recursos educacionales.

### **Una condición de la didáctica de la FCyE**

No podemos terminar este apartado sin describir de manera breve una condición, no la única pero sí sustantiva, de la definición, elaboración teórica y procedimental realización y evaluación de la didáctica de la FCyE: se trata de

orientar el desarrollo profesional del docente hacia la adquisición de un pensamiento educativo personal, en el que se asiente la identidad profesional y de donde surja la reflexión acerca de la propia práctica magisterial.

Una de las cosas que es exigida por un enfoque del desarrollo profesional como el mencionado es la integración de conocimientos en la educación básica y en la Formación Inicial y Continua del profesorado, de modo que sean un sustento fuerte tanto para el desarrollo de las competencias como para el fomento del potencial de la transversalidad.





## 6. La evaluación de la Formación Cívica y Ética

### **La medición del impacto de la Formación Cívica y Ética en los ámbitos semipúblicos de la familia y la escuela, así como en el ámbito público-ciudadano**

*María Eugenia Luna Elizarrarás*

La evaluación de la Formación Cívica y Ética en México corre paralela respecto a diversas áreas de formación en la educación básica: un desarrollo lento y tardío. La historia de los proyectos de formación cívica y ética en el país desde el siglo xix no tiene un correlato de los resultados que dicha formación ha logrado en los educandos durante su educación básica. No fue sino hasta finales del siglo xx que se iniciaron evaluaciones de diversa índole sobre diferentes ámbitos de la formación cívica y ética con la población adulta: los valores de los mexicanos, la cultura política y las actitudes ante la corrupción (Alonso, 1994). Los cambios en la conducta del electorado en las elecciones de 1988, el levantamiento zapatista de 1994, y el cambio de partido en el Poder Ejecutivo en 2000 han incrementado los estudios relativos a los valores sociales, políticos y cívicos de los mexicanos.

Asimismo, destacan estudios y encuestas que analizan el grado de presencia o ausencia de valores deseables para la vida democrática (Peschard, 1997; Salazar y Woldenberg, 1997). De manera especial, se destaca la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas, llevada a cabo en 2001,

2003, 2005 y 2008, donde se exploraron “las percepciones, el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de los mexicanos en torno al funcionamiento del sistema político en México” (Segob, 2008).<sup>31</sup>

En el mundo, este tipo de estudios data de los años sesenta con el trabajo pionero de Gabriel Almond y Sidney Verba, *La cultura cívica*, a través del cual exploraron en: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Italia y México, factores relacionados con la estabilidad de la democracia por medio de instrumentos cuantitativos. En dicho estudio, hecho en 1963, los autores identificaron que en México prevalece, entre los adultos, el afecto hacia los símbolos revolucionarios, al tiempo que una escasa experiencia para el uso de diversos instrumentos políticos. Señalan que, aunque hay una orientación a la participación, ésta se plantea en un nivel aspiracional sin que se ejerza de manera efectiva. Asimismo, destacaron que, entre los mexicanos, hay un bajo interés por otras personas, así como una desconfianza generalizada hacia los asuntos políticos.<sup>32</sup>

Los estudios basados en encuestas señalan la educación como una variable explicativa de la cultura política, por lo que suelen considerar el nivel de estudio de los sujetos involucrados. No obstante, al final del siglo xx se comenzaron investigaciones que buscaban apreciar el papel de la escuela en la formación de nociones, actitudes y percepciones en torno a la ciudadanía, en particular en la población adolescente. Así se pretende explorar las posibilidades y las características de una formación ciudadana efectiva, y el papel de la educación formal en la construcción de una cultura cívica (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999).

---

<sup>31</sup> Los resultados de esta encuesta, dirigida a la población de 25 a 55 años, reportan los siguientes datos: uno de cada dos mexicanos entrevistados afirma que vive en una democracia, mientras que uno de cada tres está insatisfecho o poco satisfecho con ella. La mitad opina que el gobierno se impone más que consulta. La mayoría considera que las personas respetan la ley. El 60% tiene poco o nada de interés en la política. Tres de cada cuatro personas opinan que los senadores y diputados consideran más sus intereses o los de sus partidos al legislar. Las instituciones que gozan de mayor confianza son la Iglesia, el ejército y el IFE, mientras que las que menos son los sindicatos, la policía y los partidos políticos.

<sup>32</sup> En 1989, Almond y Verba, junto con otros autores, publicaron *La cultura cívica*, renovado.



Los estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) son un esfuerzo sistemático para evaluar de manera comparativa diversos aprendizajes relacionados con la formación cívica y ciudadana. El primero, *Estudio de Educación Cívica* (CIVED, por sus siglas en inglés), data de 1999 y en él participaron 24 países europeos y dos latinoamericanos (Chile y Colombia).<sup>33</sup> Este estudio comprendió una fase exploratoria entre especialistas de cada país involucrado sobre los propósitos y expectativas de la formación ciudadana que debían poseer los alumnos de 14 años, se definieron tres grandes áreas o dominios para evaluar:

| Dominio I: Democracia  | Dominio II: Identidad nacional y relaciones regionales e internacionales  | Dominio III: Cohesión social y diversidad   |
|--|---|---|
| ¿Qué significa la democracia y con qué instituciones y prácticas está asociada?  | ¿De qué manera puede describirse la identidad nacional o la lealtad nacional entre los jóvenes? ¿Cómo se relaciona con su actitud hacia otros países y hacia organizaciones regionales e internacionales? | ¿Qué significan para los jóvenes los asuntos de cohesión social y diversidad, y cómo miran la discriminación? |
| Subdominios  | Subdominios   |   |
| Democracia y sus características definitorias<br>Instituciones y prácticas en la democracia<br>Derechos y deberes de la ciudadanía | Identidad nacional<br>Relaciones internacionales y regionales   |   |

Fuente: Elaboración propia con base en: Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald y Wolfram Schulz (2001), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, IEA, p. 29.

<sup>33</sup> Un antecedente de este estudio es el realizado también por la IEA en 1971 sobre educación cívica en muestras de alumnos de 10 y 14 años, así como en quienes se encontraban en el último año de la educación preuniversitaria. Dicho estudio se publicó en 1975 bajo el título de *Educación cívica en diez países: un estudio empírico* (Torney-Purta, Schwillie y Amadeo, 1999).

Para cada uno de los dominios anteriores se plantearon varios tipos de reactivos o ítems, los cuales dieron forma a dos tipos de instrumentos: la prueba y el cuestionario. Dichos ítems se describen a continuación:

| Prueba: Contiene respuestas correctas  | Cuestionario: No contiene respuestas correctas   |
|--|--|
| <b>Ítems tipo 1:</b> conocimientos sobre contenido<br><b>Ítems tipo 2:</b> habilidades para la interpretación de material sobre contenidos cívicos o políticos | <b>Ítems tipo 3:</b> la manera en que los estudiantes comprenden conceptos como democracia y ciudadanía<br><b>Ítems tipo 4:</b> actitudes de los alumnos<br><b>Ítems tipo 5:</b> acciones de participación política comunes en los alumnos |

Fuente: Elaboración propia con base en: Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald y Wolfram Schulz (2001), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, IEA, pp. 29-30.

Entre los principales resultados de esta evaluación se encuentra el que existen pocas diferencias entre los estudiantes de diversos países en cuanto al nivel de conocimiento sobre nociones básicas de democracia y ciudadanía, en comparación con las que pueden existir en áreas como matemáticas. Si bien la mayoría de los alumnos muestra tener conocimientos básicos sobre los principios y procesos democráticos, su comprensión es, con frecuencia, superficial. No obstante, se identifica una relación positiva entre el conocimiento de los alumnos sobre los procesos y las instituciones democráticas y su inclinación a votar cuando sean adultos. Se aprecia que las escuelas que propician la participación democrática de los educandos son efectivas en la promoción de conocimientos y compromisos cívicos.

Asimismo, se identificó que los docentes de asignaturas afines a la educación ciudadana se muestran favorables a la misma y consideran que el contar con mejores materiales, oportunidades de capacitación y más carga horaria contribuiría a una mejor educación cívica. Cuando los estudiantes perciben que en sus escuelas se presta atención a la ciudadanía, afirman con mayor frecuencia que votarán cuando sean adultos. Hay entre los jóvenes una valoración generalizada por el voto, sin embargo, consideran que es importante la participa-

ción política a través de medios convencionales. En un tercio de los países, los hombres lograron puntajes más altos en conocimiento cívico que las mujeres. Las mujeres se inclinan más, que los varones, a apoyar los derechos políticos de las mujeres y de los inmigrantes. Los hombres se inclinan más a participar en actividades de protesta que implican comportamientos ilícitos. Asimismo, los estudiantes de hogares con más recursos educativos poseen un mayor conocimiento cívico.

Actualmente se encuentra en curso el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana organizado, también, por la IEA. En dicho estudio participan 38 países, de los cuales seis son latinoamericanos: Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana. A este estudio se agregan algunos países del continente asiático. Este estudio recupera el marco conceptual del CIVED, pero contempla una organización distinta; ahora son tres tipos de dominio: de contenido, afectivo-comportamental y cognitivo, que se organizan en subdominios.

| Dominio de contenido  | Dominio afectivo-comportamental   | Dominio cognitivo                              |
|---|---|--|
| 1. Sociedad y sistemas cívicos (ciudadanos, instituciones del Estado, instituciones civiles)<br>2. Principios cívicos (equidad, libertad, cohesión social)<br>3. Participación cívica (toma de decisiones, influencia, participación comunitaria)<br>4. Identidades cívicas (autoimagen cívica, vinculación cívica) | 1. Creencias valorales<br>2. Actitudes<br>3. Intenciones comportamentales<br>4. Comportamientos | 1. Conocimientos<br>2. Razonamiento y análisis |

Fuente: Elaboración propia con base en: Fraillon, Julian, Wolfram Schulz (2008) “Concept and Design of the International Civic and Citezenship Study”, ponencia presentada en el *Encuentro Anual de la AERA* (American Educational Research Association), Nueva York, 24-28 de marzo de 2008.

En cuanto a los tipos de ítems planteados para este estudio, se formularon cinco tipos:

1. Conocimientos de contenidos
2. Habilidades para la interpretación
3. Comprensión de conceptos de civismo y ciudadanía
4. Actitudes hacia contenidos y conceptos de civismo y ciudadanía
5. Acciones de participación cotidianas y esperadas, relacionadas con la actividad política (Fraillon y Schulz, 2008)<sup>34</sup>

En el caso de nuestro país, los estudios relativos a la Formación Cívica y Ética de los estudiantes son escasos. Un trabajo importante es el realizado por Rafael Segovia en torno a las actitudes políticas de los alumnos de primaria y secundaria (Segovia, 1977), por medio de una encuesta aplicada en 1969<sup>35</sup> a una muestra de 3 584 alumnos de seis entidades: Jalisco, Nuevo León, Tabasco, Oaxaca, Estado de México y Distrito Federal. El cuestionario correspondiente fue aplicado a alumnos y alumnas de 5º y 6º grados de primaria y de 1º, 2º y 3º de secundaria.

Entre los principales hallazgos de esta investigación se encuentran los siguientes. Al dividir la muestra en categorías socioeconómicas, de acuerdo con la ocupación de los progenitores principalmente del padre, Segovia identifica diversos niveles de conocimiento y de actitudes sobre el sistema político. De este modo, en los hijos de obreros y campesinos prevalece un conocimiento más limitado de la conformación del poder presidencial y de la función del

---

<sup>34</sup> Los resultados de este estudio serán publicados y difundidos en septiembre de 2010 y su análisis se encuentra en proceso a través de las instancias participantes con la IEA: el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (Australian Council for Educational Research, ACER), la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (National Foundation for Educational Research, NFER), el Laboratorio de Pedagogía Experimental (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale) y el Centro de Procesamiento e Investigación (Data Processing and Research Center) de la IEA.

<sup>35</sup> Al decir del autor, el movimiento estudiantil de 1968 representó una crisis del sistema político mexicano anclado en el autoritarismo. Dicho movimiento motivó la realización de este estudio.

Poder Legislativo, así como una marcada actitud de obediencia a las autoridades de diversos ámbitos: maestros, adultos en general, el Presidente. Por el contrario, los hijos de profesionistas libres y empresarios, quienes se encuentran en el otro extremo de las categorías,<sup>36</sup> cuentan con mayores dosis de información, así como de posibilidades para juzgar la vida política del país.

Entre las principales conclusiones de su estudio, Segovia plantea el papel de la escuela como un factor que moldea la formación de actitudes favorables hacia diversas figuras e instituciones que intervienen en la vida política del país, como los partidos políticos y las organizaciones.

Ahora bien, en la primera década del siglo *xxi* se promueve el desarrollo de pruebas nacionales que buscan explorar el nivel de dominio que los alumnos logran de los contenidos de asignaturas como Educación Cívica, Civismo y, más recientemente, de Formación Cívica y Ética. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrolla los Exámenes de Calidad y Logro Educativo (Excale) en las diferentes asignaturas del currículo de la educación básica. Esta instancia diseña, aplica y sistematiza información de evaluaciones nacionales orientadas a medir los aprendizajes que los educandos logran en diferentes grados, ciclos y áreas del currículo. Las pruebas que se diseñan son criterios, alineadas al currículo y matriciales. Durante el ciclo escolar 2005-2006, se aplicó el Excale 03 a alumnos de tercer grado de primaria y entre las áreas evaluadas se encontraba la de Educación Cívica.<sup>37</sup> Los resultados del Excale 03 sobre Educación Cívica muestran, entre los principales resultados de aprendizaje, que 39% de los alumnos, a nivel nacional, se encuentran en el nivel por debajo del básico, 28% en el nivel básico, 29% en el nivel medio y 4% en el nivel avanzado. Por debajo del nivel básico se encuentra 50% de los alumnos de edu-

---

<sup>36</sup> Las seis categorías que plantea Segovia para analizar la muestra de alumnos encuestados son: campesinos, obreros, funcionarios, empleados, empresarios y profesionistas libres.

<sup>37</sup> Del Plan de Estudios 1993.

cación indígena, 44% de los alumnos de escuelas rurales públicas, 39% de los alumnos de escuelas urbanas públicas, y 20% de alumnos de escuelas privadas. Asimismo, las niñas obtienen mejores resultados, a nivel nacional y en algunos estratos, que los niños (INEE, 2007).

En lo que respecta a las habilidades y conocimientos que dominan los estudiantes, en primer lugar se encuentran los que se relacionan con el *sentido de pertenencia a la comunidad, la Nación y la humanidad*; en segundo lugar, los relativos a *conocimiento y comprensión de los derechos y deberes ciudadanos*, así como a *formación en valores*. En último término se ubican los conocimientos y habilidades relacionados con *organización política del estado mexicano* y con *democracia y participación ciudadana* (INEE, 2007).

Posteriormente, en 2008 se aplica el Excale 09 a alumnos de tercer grado de secundaria e incluye la evaluación de la asignatura de Formación Cívica y Ética.<sup>38</sup> De acuerdo con los resultados reportados por esta evaluación, “el 17% de los estudiantes, a escala nacional, se encuentran en el nivel *Por debajo del básico*; 61% se ubica en el nivel *Básico*; 20% en el nivel *Medio*; y sólo dos estudiantes de cada cien se encuentran en el nivel *Avanzado*”.<sup>39</sup> (INEE, 2009:145).

Por otra parte, desde la Secretaría de Educación Pública se crea la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Las pruebas que integran esta evaluación se aplican en todas las escuelas de educación básica del país para evaluar el logro académico sobre temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes. Esta evaluación abarcó el campo de la Formación Cívica y Ética por primera vez en 2009. Los resultados de

---

<sup>38</sup> Programa 1999.

<sup>39</sup> El INEE define cuatro niveles de logro *Por debajo del básico*, *Básico*, *Medio* y *Avanzado* con base en una escala que va de 200 a 800 puntos. Además de identificar los porcentajes de alumnos que alcanzan cada nivel, destaca la dificultad de los reactivos que integran la prueba.

esta evaluación pueden ser consultados por alumno y por escuela, de primaria o de secundaria, de cada entidad federativa (<http://enlace.sep.gob.mx/ba/>).

### Consideraciones finales

Puede afirmarse que la evaluación en el ámbito de la formación cívica y ética considera desde sus inicios, con el estudio de Almond y Verba (1963), la exploración de aspectos tanto conceptuales como actitudinales. Este paralelismo se identifica en los estudios internacionales y nacionales y, en menor medida, en las pruebas nacionales. Los principales asuntos que se exploran en las evaluaciones van desde las características del sistema político, donde se explora información sobre su estructura y funciones básicas, hasta habilidades más complejas sobre los rasgos que asume y requiere jugar en la consolidación de la vida democrática de un país.

Es preciso señalar que los estudios y encuestas realizados muestran áreas de interés que requieren de un tratamiento particular para diseñar instrumentos que permitan evaluar la función formativa de la escuela. De este modo, los estudios desarrollados por Almond y Verba (1963), Segovia (1977) y la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (Encup 2001, 2003, 2005 y 2008) ofrecen una visión general sobre las necesidades de formación de la ciudadanía y de los ámbitos en los que requiere trabajar la escuela dentro de los márgenes de acción en que realiza su labor.

En cuanto a los instrumentos expresamente desarrollados para evaluar la Formación Cívica y Ética que promueve la escuela, los elaborados por la IEA observan asuntos como los descritos líneas arriba, que buscan aprehender la conceptualización que los adolescentes y jóvenes tienen sobre la vida ciudadana, a partir de la información y experiencias de participación que tienen en los ámbitos donde se desarrollan. Las pruebas nacionales tienen un peso preponderantemente conceptual ligado al currículo, con lo que se observa una

perspectiva limitada de la formación cívica y ética que excluye las experiencias sociales de los alumnos en su casa, la escuela y la comunidad.

Por esta razón, uno de los retos de la evaluación de la Formación Cívica y Ética es la consideración de otros ámbitos de formación, a través de los cuales niños y adolescentes aprenden a convertirse en ciudadanos y a asumir un conjunto de actitudes para desempeñarse como tales. Lo anterior requiere de una mayor investigación sobre la dinámica social y cultural de la escuela, en la que se producen diversas experiencias formativas que van más allá de las intenciones curriculares y que se relacionan con las formas de convivencia cotidiana y la gestión escolar.

De este modo, se precisa conocer el papel que la familia, las organizaciones sociales, los partidos políticos y los medios de comunicación pueden tener en la formación ciudadana de los alumnos que cursan la educación básica. Dentro de la escuela, también es necesario considerar con detenimiento el ambiente para la convivencia, las normas, el ejercicio de la autoridad, el uso de los espacios de asociación y de participación de los alumnos, así como el grado en que se respetan sus derechos. De esta manera, será posible diseñar instrumentos que exploren una formación ciudadana que no se reduzca a los aspectos conceptuales y en la que pueda apreciarse el impacto que podrían tener programas como el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria que pretende incidir en el ambiente escolar y en la vida cotidiana de los educandos.

## La evaluación de las competencias

*Benilde García Cabrero y Silvia Conde Flores*

De acuerdo con Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), en el contexto de un enfoque didáctico centrado en las competencias, como el que se ha adop-





tado en los programas de Formación Cívica y Ética, es necesario llevar a cabo modificaciones importantes en las prácticas de enseñanza en el aula, así como en las prácticas de evaluación. En relación con la evaluación de los aprendizajes, los autores señalan la necesidad de superar el enfoque predominante de la evaluación centrada en el *producto* del aprendizaje, concebida como la medición resultante de la comparación con una norma esperada, de tal forma que sea posible realmente apreciar la evolución del progreso del estudiante y comprender la naturaleza de las dificultades encontradas. Asimismo, estos autores plantean que la finalidad de la evaluación debe ser la de mejorar, corregir o reajustar el avance en el aprendizaje del alumno y que la *autoevaluación* debe ser una estrategia fundamental del proceso de evaluación.

El éxito o fracaso en la resolución de una tarea puede deberse a la incapacidad para orquestar recursos o a la insuficiencia en el dominio de éstos. Una evaluación válida debe dar indicaciones sobre los recursos y su orquestación, y no limitarse a medir conocimientos o saber-hacer, como si la suma equivaliera a la competencia; tampoco debe limitarse a evaluar el resultado sin revelar los errores por una falta de dominio de los recursos (Conde, 2008).

Cuando el objetivo de la evaluación es la toma de una decisión, es necesario que ésta se acompañe de *criterios* bien explicitados y actualizados por medio del uso de *indicadores*. Los criterios deben ser pertinentes (componentes esenciales de la tarea), independientes (el fracaso en uno no entraña, automáticamente, el fracaso en otro), poco numerosos (competencia global y factibilidad) y jerarquizados (criterios mínimos y de perfeccionamiento).

Los criterios son nociones abstractas que sólo pueden evaluarse por medio de indicadores: índices observables y cuantificables del desempeño. No se puede hacer depender la evaluación del progreso en las competencias, de una simple aritmética de suma y promedio de puntos.

En las aproximaciones de enseñanza basada en competencias se está experimentando el "portafolio" como instrumento que permite hacer el seguimien-

to sistemático del avance del alumno en relación con: a) sus producciones y resultados obtenidos en diversos tipos de exámenes, b) los análisis de su trabajo, c) calificaciones cifradas, por ejemplo, de pruebas sobre los conocimientos y habilidades. La evaluación por portafolios podría cumplir la doble función de evaluación formativa y certificación de las competencias alcanzadas.

Para asegurar la formación y favorecer el éxito de los alumnos, hay que contar con una evaluación formativa de buena calidad y un entrenamiento en la práctica de la autoevaluación.

No hay que perder de vista que todo lo anterior se afirma en función de la evaluación de competencias de los alumnos, sin embargo, muchos de los aspectos desarrollados podrían sugerir ideas para atender el problema de la evaluación de profesores que enseñan bajo el enfoque por competencias. Algo poco frecuente en la literatura especializada es el hecho de aceptar que se está frente a una tarea compleja y además poniendo a prueba soluciones de las que no se está completamente seguro, pero que, dada la urgencia e importancia de los temas, existe la disposición de ponerlas en práctica para contar, a mediano plazo, con las respuestas que ahora se quisieran ya tener.

Los profesores deben evaluar y reportar el progreso de los estudiantes en relación con el currículo prescrito, con la autonomía profesional que les permita decidir qué métodos usar para valorar el trabajo de los alumnos en la clase, como observaciones, pruebas, portafolios, listas de chequeo, producciones escritas y proyectos, entre otros.

El campo de la evaluación de competencias no ha estado exento de problemas. Como señala Álvarez (2008), incluso el término “enseñanza centrada en competencias” encierra más una aspiración que un concepto con significación clara. Una aproximación a la evaluación de competencias es la adoptada por la Prueba Pisa que se aplica a jóvenes de 15 años en varios países, incluido el nuestro.

En el medio escolar, actualmente confluyen tres grandes visiones sobre la evaluación de los aprendizajes, éstas son: la *evaluación de los aprendizajes*,

la *evaluación como aprendizaje* y la *evaluación para el aprendizaje*. La primera de ellas con mucha más presencia en el medio escolar que las dos últimas, que son muy recientes e innovadoras en las formas de concebir y aplicar la evaluación. Dentro de la primera perspectiva sobresalen las formas de evaluación en torno a pruebas o exámenes. La evaluación del aprendizaje es aquella cuyo foco de atención está puesto más en el aprendizaje que en el individuo que aprende. Tiene sus orígenes en el modelo de evaluación por objetivos de Tyler (1945). El énfasis se coloca en comprobar la consecución de propósitos identificados como válidos en un programa educativo. Para ello, se utilizan los exámenes de manera generalizada en sus distintas modalidades, tales como pruebas escritas o pruebas objetivas, con los cuales se pretende medir de manera confiable, entre otros aspectos, conocimientos y habilidades mentales relacionadas con el pensamiento, la memoria, la solución de problemas, la toma de decisiones. Se parte del supuesto de que el examen es parte esencial y constitutiva de toda acción educativa. La evaluación del aprendizaje no está centrada en el estudiante, ni en su desarrollo como persona, sino en la comprobación de que los propósitos y las metas del programa han sido alcanzados.

La *evaluación como aprendizaje* es el enfoque que sugiere utilizar la evaluación de manera continua y sistemática como excelente medio de formación (Coll, 1983); se inspira en el sentido natural de conducirnos a lo largo de nuestra vida. La evaluación como aprendizaje debe ser entendida como una estrategia de aprendizaje que parte de la premisa de que éste es un proceso individual, por el cual el estudiante utiliza experiencias, conceptos, métodos y procedimientos significativos, como formas de aproximarse al conocimiento, a la demostración de sus capacidades o a la utilización de lo aprendido para avanzar hacia una nueva etapa de su desarrollo.

La evaluación como aprendizaje se basa en las corrientes psicológicas por descubrimiento, las cuales promueven que el estudiante guiado y motivado

por el docente y con los recursos necesarios, adquiere los conocimientos, las habilidades y aptitudes por sí mismo. El aprendizaje, entonces, ocurre mediante la evaluación continua de aquello que el estudiante observa, analiza y compara. Aquello que va a aprender al final no se le presenta desde el inicio, sino que es descubierto por el mismo alumno (Bruner, 1960, 1966). Este tipo de evaluación se opone a la evaluación con énfasis en los objetivos de aprendizaje.

En la *evaluación para el aprendizaje* se concibe que la evaluación es un medio para el aprendizaje y la educación escolar, en el que se dedica mucho más tiempo a la planeación y preparación de la enseñanza e impartición de clases que a la evaluación. Esta actividad, en muchas ocasiones, es vista como la parte final de la enseñanza a la cual el docente le presta poca atención para su diseño y adecuación a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de esta perspectiva, el profesor parte del supuesto de que una vez que ha cumplido con la enseñanza, la evaluación se genera naturalmente y se realiza sobre la instrucción dada, ante la cual el alumno deberá responder y demostrar su aprendizaje.

De acuerdo con lo señalado por Baquero (2003), el ritmo de la enseñanza debería depender de la capacidad que tenga para comprender el sujeto que aprende: "Si pretendemos estimular un aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades o competencias superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente), será necesario practicar una evaluación que vaya en consonancia con aquellos propósitos."

Denyer *et al.* (2007), refiriéndose a la educación secundaria, proponen que la evaluación basada en el enfoque por competencias deberá ser de tipo formativo. La *evaluación formativa* es la que ocurre durante el proceso de aprendizaje; por tanto, tendría que llevarse a cabo durante el proceso de resolución de las tareas planteadas a los alumnos. Implica evaluar el desempeño

del estudiante pensando en las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. La evaluación formativa tiene la ventaja de considerar los errores cometidos por los estudiantes como elementos que revelan la naturaleza de las estrategias utilizadas por él. Tal y como señalan Jorba y Sanmartí (2000), es a través de los errores que se puede diagnosticar qué tipo de dificultades tienen los estudiantes para realizar las tareas que se les proponen, y de esta manera, poder ajustar la ayuda que se les proporciona con el fin de que puedan superarlos. Otra ventaja de la evaluación formativa es que los aspectos de la tarea en los que los alumnos han tenido éxito, se consideran evidencia evaluativa de que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje.

La evaluación formativa, propuesta como alternativa a la evaluación centrada en el producto, supone la reflexión mediante un diálogo con los alumnos sobre los resultados logrados y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje empleados. El enfoque de evaluación formativa brinda información a profesores y estudiantes acerca de la eficacia de los procesos, la naturaleza de las dificultades y las modificaciones necesarias para su mejora. Desde la perspectiva de la evaluación formativa adoptada en los programas diseñados por competencias, el alumno desempeña un rol importantísimo en el seguimiento de su propio avance para favorecer su autonomía.

Las evaluaciones desde el enfoque por competencias deben ser *inéditas* (no reproducir una tarea ya resuelta), *complejas* (que obliguen a movilizar conocimientos, saber-hacer y actitudes de manera integrada) y *adidácticas* (la evaluación no debe inducir el proceso a seguir para dar la respuesta correcta y tampoco indicar los recursos pertinentes para su resolución), es decir, el alumnado debe construir las respuestas a dichas evaluaciones como parte de su propio proceso de desarrollo autónomo del aprendizaje.

Desde una aproximación de evaluación formativa, se recomienda que la evaluación sea interna; es decir, diseñada, planeada y aplicada por los profesores de cada escuela, pero guiada u orientada hacia la consecución de los estándares.

res de logro, de tal forma que sea posible la verificación de la equivalencia entre las pruebas suministradas por los maestros y las elaboradas externamente. Dentro de la aproximación de evaluación formativa, las pruebas son consideradas indicativas y se espera que contribuyan a lograr una cierta homologación de lo que se enseña y que ayuden a aclarar a los estudiantes lo que se espera de ellos.

Perrenoud (2008) plantea que la evaluación formativa es una pieza fundamental de la pedagogía diferenciada; es decir, evaluar desde una perspectiva formativa ofrece la posibilidad de atender a la diversidad que se manifiesta en los alumnos, como diferencias en el carácter, habilidades y aptitudes. Plantear un enfoque de evaluación del aprendizaje orientada hacia los aspectos formativos, más que a los sumativos, permite, de acuerdo con Perrenoud (2008), poner a la evaluación al servicio de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Lo anterior representa un cambio de enfoque en el que la evaluación promueve, más que la jerarquización de los niveles de excelencia de los alumnos, la regulación del trabajo, de las actividades, de las relaciones de autoridad, y la cooperación en el aula; en otras palabras, la regulación de la acción pedagógica.

Avolio y Lacolutti (2006) señalan que al evaluar competencias, lo primero que debe considerarse son los aspectos que serán objeto de evaluación y que, en su conjunto, conforman los atributos (conocimientos, valores, habilidades, actitudes) que el alumno debió adquirir como resultado del proceso formativo y que son necesarios para el desempeño de una actividad específica. Asimismo, indican que se pueden plantear diversos métodos de evaluación que deberán ser acordes con el atributo que es objeto de evaluación.

Los métodos que pueden utilizarse para valorar las competencias en el proceso formativo son los que se han empleado también en la evaluación tradicional, la diferencia radica en que el contenido de la evaluación deberá, tal y como señalan Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), reflejar la competencia e involucrar tareas auténticas que representen la vida real y en las que se especifiquen los criterios y estándares de evaluación (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004).

## La formulación de estándares de Formación Cívica y Ética

Benilde García Cabrero

El propósito de la evaluación en el salón de clases es apoyar el aprendizaje de los estudiantes y que los docentes lo valoren a partir de lo que los alumnos(as) pueden y saben hacer, utilizando esta información para realizar los ajustes pertinentes en su formación, ya sea de manera individual, para determinado grupo de alumnos o para todos los miembros de la clase. Bangert-Downs *et al.* (1991), Crooks (2001) y Tunstall y Gipps (1996) mencionan que, para llevar a cabo una evaluación de este tipo, es necesario establecer una estrategia de retroalimentación descriptiva que debe enfocarse en:

- los aprendizajes que los estudiantes han logrado y los que no han logrado, incluyendo las mejoras al trabajo anterior o inicial;
- explicaciones a los alumnos sobre los aciertos y errores en sus productos de aprendizaje durante el proceso del aprendizaje mismo y no al finalizar un periodo;
- identificar y poner en práctica estrategias o técnicas de aprendizaje con las que el trabajo y los productos generados por el alumno pueden mejorarse;
- pedir a los estudiantes sugerencias sobre las formas en las que consideran que pueden mejorar su desempeño escolar.

La evaluación en la enseñanza por competencias favorece el aprendizaje del estudiante; este tipo de evaluación se denomina *evaluar para aprender*. Es un proceso que intenta interpretar las evidencias del trabajo desarrollado por los alumnos, para que estos mismos y los maestros puedan decidir dónde se ubica su desempeño, en relación con las competencias que se pretenden lograr en el curso, y qué se necesita para continuar y mejorar dichos aprendizajes.



La investigación sobre la evaluación también ha demostrado que una evaluación efectiva para el aprendizaje mejora sustancialmente el logro de los estudiantes, y que estimular a los alumnos sobre las mejoras en el salón de clases ayuda a los aprendices.

Para llevar a cabo la evaluación de las competencias es necesario tener en cuenta que se requiere establecer parámetros de comparación, ya sea en términos de criterios o de normas. Un *criterio* es un objetivo de calidad respecto del que puede ser evaluado un programa de intervención educativa (por ejemplo, los aprendizajes esperados). El criterio puede establecerse en forma de normas o estándares, o como criterios no estándares.

Las *normas* (estándares) son unidades de medición y para fijarlas se requiere de un nivel importante de consenso social; por tanto, para ser reconocidas deben ser aceptadas colectivamente. Un criterio estándar de calidad debe basarse, además de en el consenso social, en unos fundamentos teóricos sólidos. Los estándares admiten diferentes gradaciones, desde un mínimo exigible hasta un óptimo deseable, que matizan la frecuencia o el grado de aproximación a la realidad evaluada. El movimiento para la formulación de estándares se ha generalizado a nivel internacional cada vez con mayor fuerza, en gran medida a partir de las evaluaciones internacionales promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lenguaje a través de la Prueba PISA.

En México, la discusión y las acciones encaminadas a la formulación de estándares en educación se sustentan en lo establecido en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (PNE, SEP, 2001), en el que se plantea, como una de sus metas: "... establecer estándares de desempeño para cada grado de la educación básica, de acuerdo con las habilidades que establezca el plan de estudios" (p.138).

Una de las primeras acciones desarrolladas para hacer realidad la formulación de estándares y colaborar en el cumplimiento de la meta establecida



en el PNE es el proyecto realizado de manera conjunta por el Centro de Estudios Educativos A. C., Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas S. C., y Heurística Educativa S. C., en el que se abordó el proceso de desarrollo de estándares de contenido y desempeño curricular, del desempeño de los profesores en el aula y de gestión en la escuela. En el proceso de validación de los estándares participaron diferentes actores educativos, como profesores, directores y supervisores de primaria y secundaria de cuatro estados de la República: Baja California, Guerrero, Yucatán y Oaxaca. Las asignaturas para las que se establecieron los estándares fueron: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Otro esfuerzo encaminado a la formulación de estándares de calidad de la educación fue el taller realizado por la OCDE y México sobre el tema de Incentivos, Estímulos y Evaluación, con el objetivo de establecer y hacer operativo el concepto de calidad educativa (OCDE, 2009). En el taller se reunieron representantes de las secretarías de Educación federal y estatal y de las organizaciones de la sociedad civil, así como expertos mexicanos e internacionales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El taller analizó las prácticas internacionales para el establecimiento de los estándares de rendimiento de los estudiantes, de las estrategias de evaluación para supervisar el progreso en el cumplimiento de estos estándares y cómo pueden utilizarse en los programas de incentivos para los maestros.

Estos primeros esfuerzos representan avances en la dirección de contar con un sistema de estándares válidos que puedan conducir los esfuerzos de maestros, directivos y sociedad en general en pos de elevar la calidad de la educación que se ofrece en nuestro país.

¿Cómo pueden definirse los estándares? Un estándar es, de acuerdo con lo planteado por Ravitch (1995), una meta (lo que debe hacerse), pero también es una medida del progreso que hemos conseguido en el logro de esa meta (qué tan bien lo hemos logrado). Ravitch señala que los estándares, para ser

significativos, deben poder ser evaluados. La autora afirma que si no tenemos forma de saber si se están cumpliendo los estándares, éstos no tendrían ningún valor o sentido. De esta forma, los estándares deben estar sujetos a: observación, evaluación y medición.

Existen, de acuerdo con Ravitch (1995), tres tipos de estándares en relación con su cumplimiento: 1. Los *obligatorios* que pueden ser exigidos por la ley, por ejemplo, los criterios que establece la Secretaría de Educación Pública y que deben cumplir los establecimientos educativos que prestan servicios de guarderías para infantes, 2. Los *voluntarios*, como los que son establecidos por organizaciones privadas y profesionales, y que son de uso para cualquiera, como pueden ser las normas ISO, y 3. Los *de facto*, que son los aceptados por costumbre o por convención, como los estándares que dictan la forma de vestir en diferentes situaciones y contextos sociales, así como las reglas de comportamiento.

Los estándares han sido creados y adoptados por diversos países del mundo con la intención de:

- elevar el rendimiento académico de los alumnos;
- indicar a los estudiantes y profesores el tipo de logro que es posible obtener si se invierte un esfuerzo importante;
- enfatizar el valor que la educación puede tener en el futuro éxito académico de los alumnos;
- promover el mejoramiento de la instrucción y la cooperación entre profesores, y
- motivar a los estudiantes y profesores para que tengan aspiraciones más altas en su trabajo escolar y desarrollen actividades cooperativas y colaborativas.

De acuerdo con lo señalado por el documento *Serie Guías núm. 6* del Ministerio de Educación de Colombia (2003), “los estándares de competencias

básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas" (p. 7). El objetivo fundamental del establecimiento de estándares es impulsar una alta calidad de la educación mediante la determinación de "... lo fundamental y lo indispensable para lograrla. Por esta razón, los estándares son retadores pero no inalcanzables, exigentes pero razonables" (p. 8).

Cuando se establecen estándares de desempeño y éstos se hacen públicos, es decir, del conocimiento de las autoridades educativas de la escuela, así como de los profesores, alumnos y padres de familia, éstos pueden visualizar con claridad los aprendizajes que se espera lograr y los conocimientos, habilidades y actitudes que se requiere para alcanzarlos, lo cual permitirá alinear el desempeño de todos los actores y agentes educativos a estos criterios. Los maestros podrán contar con referentes claros para apoyar al alumno de acuerdo con su nivel de desempeño y así ajustar la ayuda pedagógica en concordancia con estos niveles.

Establecer estándares de competencias constituye una prioridad del sistema educativo mexicano; su determinación permitirá guiar los esfuerzos de maestros, padres de familia y directivos respecto de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo en los diferentes grados y niveles educativos en las diferentes asignaturas del currículo de educación básica. Particularmente en el ámbito de la Formación Cívica y Ética, los estándares de competencias permitirán avanzar hacia la formación de ciudadanos que contribuyan en sus entornos cercanos y lejanos, en su familia, escuela, comunidad, país o en otras naciones, a la construcción y fomento de la democracia, la paz y la sustentabilidad de las acciones individuales y colectivas.





## 7. Catálogo comentado de publicaciones recientes sobre formación cívica y ética

Leticia G. Landeros Aguirre<sup>40</sup>

### Encuadre

Este bloque ofrece un panorama sobre algunas de las publicaciones más recientes en materia de formación ética y ciudadana, que pudieran apoyar el fortalecimiento de la práctica educativa y la toma de decisiones de política educativa.

No se trata de una revisión exhaustiva, sino acotada a: 1. La estructura temática definida para este *estado del arte*, 2. Las perspectivas que resultaban congruentes con los enfoques de enseñanza establecidos por la Secretaría de Educación Pública para la asignatura Formación Cívica y Ética en primaria y secundaria, y 3. La posibilidad de acceso directo a los materiales para su revisión. Sólo se incluyeron en este catálogo aquellos de los que fue posible disponer y consultar.

En función de lo anterior, la literatura aquí presentada se organiza en las siguientes categorías:

- Fundamentos teóricos
- Enfoques curriculares

---

<sup>40</sup> Con la colaboración de Liliana Poveda Carreño.

- Didáctica y tarea docente
- Perspectivas complementarias y temas emergentes

Cabe decir que, con mucha frecuencia, las publicaciones identificadas combinan más de una de estas categorías, por lo que en cada caso se ubicaron en función de su contenido principal.

Para fines de este documento, se consideran como “recientes” aquellos materiales publicados del año 2005 al 2009. Esto dado que los programas de Formación Cívica y Ética vigentes para la educación primaria (2008) y secundaria (2006)<sup>41</sup> recuperan ya buena parte de la literatura generada en fechas previas. No obstante, se incluyen también algunas referencias del año 2004, que se consideran relevantes o pueden no haberse tenido en cuenta durante los procesos de diseño curricular.

Respecto de su alcance, la búsqueda se acotó al plano fundamentalmente iberoamericano, si bien se incluyen algunos materiales generados en otras regiones, que dan cuenta del sentido de la producción actual sobre un aspecto determinado.

Las principales fuentes consultadas para ello fueron: secretarías o ministerios de educación de México e Iberoamérica;<sup>42</sup> organismos internacionales promotores de la educación, formación en valores, ciudadanía, derechos humanos y paz (OEA, OEI, PNUD, UNICEF, etc.); revistas y publicaciones educativas periódicas; instituciones de educación superior (universidades, institutos) que cuentan con

<sup>41</sup> Cabe recordar que la reforma más reciente al currículo de Formación Cívica y Ética para secundaria fue publicado en el ciclo escolar 2006-2007, mientras que el correspondiente a primaria fue emitido (para su aplicación en fase piloto) en el ciclo 2008-2009.

<sup>42</sup> El proceso llevado a cabo no permitió dar cuenta de todas las producciones que las secretarías de Educación de los estados han generado en los últimos años, sin embargo, existe un acervo en algunos casos amplio que complementaría de manera importante los hallazgos aquí presentados. Dichas producciones revelan, por una parte, el interés de algunas entidades del país por el tema, y por otra parte, la presencia de un conjunto de académicos y docentes que elaboran materiales didácticos, documentos de reflexión y propuestas de formación.

programas de formación, proyectos de investigación o académicos especialistas sobre alguno de los temas abordados en el *estado del arte*; investigadores y consultores independientes que realizan publicaciones con editoriales o con el apoyo de instituciones; casas editoriales; organismos no gubernamentales e instituciones y agrupaciones privadas.

Cabe señalar que en el apartado escrito de este capítulo se incorpora sólo una selección básica de publicaciones, por lo que se agrega, a manera de Anexo, un archivo electrónico con una selección más amplia, organizada por artículos, libros y material didáctico, con una breve presentación de contenido, según lo expresado por los propios autores o editores.

## Catálogo

### Fundamentos teóricos

La producción revisada ofrece y actualiza reflexiones sobre aspectos centrales de la formación cívica y ética, tales como: la noción de ética, el sentido de la ciudadanía y la democracia en la educación. En el caso de México, Teresa Yurén, Bonifacio Barba y Miriam de la Cruz estudian, en varios de sus textos, la conformación del *ethos*<sup>43</sup> y la moralidad como un problema educativo. Particularmente, Yurén aporta la posibilidad de mirar la formación cívica y ética como un dispositivo en el que se ponen en juego líneas de fuerza y, por tanto, de poder, donde se visibilizan e invisibilizan significados de relaciones, objetos y valores. En publicaciones como *Calidoscopio* se recogen las voces de éstos y otros miembros de la Red Nacional de Investigadores en Educación en Valores, que ofrecen reflexiones

---

<sup>43</sup> De acuerdo con Yurén, el *ethos* “es la forma que adquiere el sistema disposicional cuando está referido a las relaciones interpersonales que se establecen con pretensiones de justicia y rectitud” (Yurén, 2005:23).

desde la filosofía, la sociología y la historia. Éstas se ponen en operación para analizar la escuela y los procesos de educación en valores y ciudadanía, mediante proyectos de investigación.

Un conjunto más de documentos al respecto es la colección *Octaedro* que la Organización de Estados Iberoamericanos ha dedicado a la relación entre ciudadanía, democracia y educación. Algunos de los más destacados estudiosos en el campo, someten a revisión los conceptos sobre los que se sustenta la educación cívica, a la luz de las realidades particulares (y compartidas) de los países iberoamericanos, y analizan sus fundamentos políticos, pedagógicos y filosóficos. Mercedes Orazón, Ana Ayuste, Adela Cortina, Abraham Magendzo, Miquel Martínez y Pablo Latapí, entre otros, integran perspectivas para debatir sobre los sentidos de esta educación para América Latina.

Interés similar expresan Carlos Cullen y Alejandro Mayordomo al analizar el perfil y el sentido político de la educación, recordando la relevancia de ésta como mecanismo para generar actuación política. Temas centrales en su análisis son: la democracia, la justicia, los derechos humanos y la construcción del sujeto moral. En un sentido complementario, Joel Westheimer analiza y actualiza, el sentido de la educación para la ciudadanía, tomando como referencia el contexto norteamericano. La construcción de comunidad (también el caso de los docentes), la justicia social y la participación ciudadana se colocan como centro de la experiencia educativa; una experiencia para la formación de una ciudadanía capaz de analizar críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas de su sociedad.

Se incluyen también, en esta selección, algunas obras de Darcia Narváez, quien desarrolla lo que denomina una "tercera perspectiva para la educación moral" (además de la ética del carácter tradicional y la moral racional), que alude a una educación ética integral ("*Integrative Ethical Education*") que involucra componentes de ambas perspectivas.



## Didáctica y tarea docente

Fue posible ubicar un muy amplio acervo de materiales dedicados a reflexionar sobre el trabajo educativo en el aula y la escuela, así como sobre el papel del docente y su formación. Se trata de publicaciones que aportan una reflexión teórica sobre el sentido de una educación ética y ciudadana, pero colocando al centro la discusión sobre las prácticas, y dando orientaciones concretas sobre principios, procedimientos y métodos que apoyen el trabajo en el aula y la escuela. En algunos casos, son materiales que acompañan propuestas de formación docente o comparten experiencias que puedan servir de referente a otros educadores.

Éste es el caso de documentos como los generados en Chile por el Programa Interdisciplinario en Investigaciones en Educación (PIIE) que recupera y organiza las experiencias de escuelas chilenas, a la luz de la construcción teórico-pedagógica sobre los principios de una educación ciudadana.

Otro conjunto de materiales recientes da cuenta del contexto de reforma curricular en España y la incorporación de la asignatura Educación para la Ciudadanía. En el caso español, dicho contexto parece haber renovado las discusiones sobre su sentido (entre ellas, el debate sobre la laicidad), los enfoques, los métodos y los materiales más propicios. Autores como José Luís Domínguez y Juan Delval dan cuenta de ello en sus producciones.

En el caso de México, se ubican, por una parte, los materiales elaborados por la revista (y grupo) *Nexos* (a través del trabajo de autores como Silvia Conde, Ana Corina Fernández, Greta Papadimitriou, Gloria Canedo y Gabriela Rodríguez) en el marco del Diplomado a distancia Formación Cívica y Ética, realizado a partir de 2007 en colaboración con la Subsecretaría de Educación Básica. Estas guías reúnen algunas de las reflexiones actuales y previas sobre el campo, orientándolas hacia la tarea docente y la construcción de estrategias de intervención en el aula. Por su parte, el Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica (CAEIP), con sede en Nuevo León, pone a disposición en línea



un conjunto de materiales y compilaciones, en los que reúne las voces de estudiosos de la educación ciudadana, que debaten sobre esta práctica (Ismael Vidales, Ana Luisa Bernal, Elvia Zúñiga).

Mención aparte merecen las producciones generadas por Ana Hirsch y Teresa Yurén. En el caso de la primera, aun sin centrarse en el estudio de la educación cívica y ética, es representante de un, cada vez más amplio, grupo de estudiosos de la “ética profesional”, o “ética de las profesiones”. Se trata de estudios enfocados principalmente en la educación superior; sin embargo, aportan elementos para reflexionar sobre el papel del docente en cualquier nivel, su perfil y compromiso ético. Adicionalmente, Hirsch coordina la reunión de algunas voces (Pedro Ortega, Bonifacio Barba, Vicente Barberá y Martín López Calva, entre otros) que reflexionan sobre el hacer en la escuela y el sentido, específicamente, de la educación en valores.

Por su parte, Yurén y otros ofrecen una mirada que combina la filosofía, la investigación y la formación docente (no específicamente sobre temas cívicos y éticos), mediante un análisis de casos de formación de profesores, vistos como dispositivos y mecanismos para la constitución del *ethos*.

## Enfoques curriculares

En este apartado se reúnen publicaciones que colocan al centro la reflexión sobre alguno de los principales mecanismos para abordar la Formación Cívica y Ética en las escuelas: asignatura, gestión escolar, transversalidad, ambiente escolar, vinculación con la comunidad. Así como el debate sobre el enfoque por competencias. Cabe decir que buena parte de las producciones anteriormente citadas, hacen, en mayor o menor medida, aportes sobre estos temas. En su mayoría, indagan sobre las prácticas dentro del aula, ya sea en el contexto de una asignatura o como criterios para la creación de ambientes escola-



res. Pocas producciones aluden de manera más explícita a la construcción de currículo para la educación ciudadana y ética, la transversalidad o la vinculación con la comunidad. En cambio, es posible ubicar varios documentos recientes que analizan el tema de las competencias cívicas o para la ciudadanía y ofrecen pistas conceptuales y metodológicas que hagan posible su concreción. Entre éstos se encuentran, por ejemplo, los documentos de José Antonio Marina y Rafael Bernabeu (España); Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (Colombia), y José Luis Gutiérrez Espíndola (México).

Fundamentalmente en el plano de la asignatura y la transversalidad, autores como Myriam Ochoa y Enrique Chaux exploran las implicaciones del desarrollo de estándares para las competencias ciudadanas: su contenido, su definición, su seguimiento en el aula, así como la posibilidad de incorporarlos a una propuesta integral para todas las asignaturas de la educación básica.

## Perspectivas complementarias y temas emergentes

Un amplísimo campo de producción escrita que enriquece a la formación cívica y ética es el relativo a las perspectivas complementarias o campos afines, tales como la educación en derechos humanos, para la paz, para la interculturalidad o multiculturalidad, la no discriminación y el medio ambiente. Se trata de miradas que se cruzan y tienen, con frecuencia, su punto de contacto en la vida ciudadana y en el ejercicio de una democracia participativa. Ricardo Hevia y Carolina Hirmas (desde Colombia), por ejemplo, aluden al pluralismo cultural en la escuela y su expresión en los casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú; mostrando cómo, en cada caso, se han desarrollado políticas para enfrentar este reto común. Por su parte, Abraham Magendzo (Chile) y Rafael Enrique Aguilera (México) se citan aquí como muestra de la producción en torno a la educación en derechos humanos una de las vetas originarias de la formación cívica y ética.



En ambos casos, los autores son la vía para acercar a académicos, activistas y educadores en esta materia, que renuevan sus inquietudes y preocupaciones sobre la relación que existe entre derechos humanos-democracia-educación.

Pero además de estas perspectivas complementarias ya conocidas, en los últimos años se ha observado un creciente interés en lo que podrían denominarse “temas emergentes” que se articulan, de manera más o menos natural, con la formación cívica y ética, por su contenido social, político y del desarrollo moral en alguna medida. Tal es el caso de las producciones sobre violencia en las escuelas (Ana Lía Korblit), convivencia escolar (Red INNOVEMOS, y Teresa Yurén) y resiliencia (Valeria Llombet). Si bien en este escrito sólo se citan algunos ejemplos, en el anexo electrónico podrá revisarse un amplio número de publicaciones, principalmente sobre *bullying*, e investigaciones relativas a la convivencia en el aula.

Por su parte, las producciones sobre el tema de la resiliencia y la generación de actitudes y capacidades para ésta, no necesariamente han sido abordadas desde el enfoque de la formación cívica y ética. Sin embargo, merece la pena una mención al respecto, en tanto brinda interesantes pistas conceptuales y metodológicas para enfrentar entornos complejos, permanentemente cambiantes y con frecuencia frustrantes en términos de vida ciudadana y valores.

Finalmente, cabe hacer mención de las producciones que organismos nacionales e internacionales han generado sobre algunos enfoques afines, tales como en el caso de México las comisiones públicas de derechos humanos y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). Particularmente, esta última instancia cuenta con un vastísimo acervo, a disposición del público en línea, en el que se ofrecen tanto fundamentos teóricos de una cultura de la no discriminación, como materiales de apoyo que los docentes pueden recuperar para el trabajo en aula. En el plano internacional, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos ha emitido documentos de análisis y propuestas curriculares en materia de derechos humanos en la región. Estos constituyen visiones globales y comparativas que permiten contrastar las acciones en algunos países americanos.



## Conclusiones

**D**urante el periodo revisado (2005-2009) se encuentran abundantes documentos y artículos en publicaciones que dedican espacio a uno de los temas que más aparecen en los últimos años en la región: *violencia escolar*. Tanto de manera local como en publicaciones de amplia difusión regional, el tema se hace presente y se aborda desde varias perspectivas: desde el aula, desde la escuela, como proyecto o experiencia para abatir el fenómeno, con ánimo de estudiar, profundizar y describir aspectos o manifestaciones específicas (como el caso del *bullying*, principalmente), etc. La violencia escolar es, tal vez, el tema de mayor concurrencia en publicaciones especializadas, como también en prensa, organismos internacionales, organizaciones civiles y ministerios de educación.

Aparece también con insistencia el tema de la *convivencia en la escuela*. A éste se alude, por ejemplo, en términos didácticos, en estrategias y en experiencias que se cuentan tanto en artículos de revistas especializadas como en materiales elaborados ex profeso para ello.

Ahora bien, a juzgar por las publicaciones se puede destacar el carácter interinstitucional que en muchas de éstas aparece. El trabajo entre diversas entidades ha generado procesos, materiales, acercamientos, campañas y pro-

gramas en diversos lugares. En México, por ejemplo, se encuentran referencias que están abrigadas por el trabajo mancomunado con procuradurías, policías preventivas, secretarías de salud, vialidad, hacienda, etc., principalmente en contextos urbanos ampliados, y sobre todo en el nivel federal. Una búsqueda pendiente es la que ha de realizarse con entidades federativas en las cuales se han dado experiencias de producción de materiales y programas de trabajo interinstitucional.

Las organizaciones internacionales que han financiado y orientado investigaciones y estudios particulares sobre la materia son: Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), UNESCO, Organización de Estados Americanos y Organización Mundial de la Salud (por parte de la ONU). Las dos primeras se orientan con particulares énfasis en los temas de violencia y convivencia escolar, mientras que la OMS insiste con líneas de acción alrededor de temáticas como adicciones, sexualidad en la adolescencia y prevención de enfermedades dentro de las cuales aparece la preocupación por la obesidad, a la vez que liga estos temas con el interés por la formación de hábitos y su relación con los campos de trabajo de la formación ética y ciudadana. Por su parte, la OEA cuenta con estudios y evaluaciones más claramente vinculadas a la educación ciudadana y para la democracia, desde la perspectiva de los destinatarios en espacios formales (docentes, alumnos) y mediante la construcción de panoramas que sistematizan políticas sobre el campo en países del continente Americano.

Los países de la región iberoamericana que, de acuerdo con lo hallado, han dedicado más investigaciones, estudios, programas, campañas y producción de materiales y documentos relativos a temas de educación cívica y ética son:

- España, en primer lugar, con un trabajo fuerte en relación con el campo ético. Adicionalmente, en cada una de las provincias españolas se cuenta con amplia financiación para este tipo de trabajo con todos los niveles

educativos y se refuerza el quehacer con poblaciones diferenciadas y en situación de desventaja, como es el caso de las personas con discapacidad. Asimismo, en España se discutió y aprobó, en el año 2006, la asignatura de Educación para la Ciudadanía;

- México, donde se han aplicado varias reformas de reciente factura al currículo de educación básica en relación con la asignatura Formación Cívica y Ética;
- Chile, cuyo trabajo e interés en los temas valorales, de derechos humanos y ciudadanía continúan generando mucha producción en cuanto a líneas de asesoría a docentes vía internet, como también materiales dirigidos a la población escolar;
- Colombia, donde se discutieron y aprobaron, en 2004, los estándares básicos para todos los niveles educativos, a partir del planteamiento de competencias, y en los cuales se incluyeron las competencias ciudadanas.

Llama la atención la escasa presencia de los países centroamericanos en los debates y las indagaciones sobre los temas de la formación cívica y ética, si bien se encontraron materiales y alusiones a campañas sobre violencia escolar, discriminación y convivencia, aunque por fuera del periodo de interés de esta búsqueda (en Honduras, El Salvador y Costa Rica, por ejemplo, se localizaron referencias que datan de la década de los noventa).

Otra expresión importante ha sido la aparición de oferta educativa por parte de universidades que promueven los temas de convivencia escolar, violencia, etc., a veces amparadas en el trabajo con entidades del gobierno. En México, por citar el caso, se hace plausible en algunos programas de la SEP (como es el caso reciente del Programa Escuela Segura y el diplomado que ofrece, para el efecto, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, sede México), o en iniciativas de trabajo o líneas de investigación particular (como la Universidad Iberoamericana de León y su diplomado en Convivencia escolar). Asimismo, se encuentran ofertas de entidades no gubernamentales con algún

tipo de trabajo académico, como ha sido la resultante de la reciente propuesta del diplomado sobre Formación Cívica y Ética en Primaria dirigido a maestros de todo el país, mediante un convenio de la SEB con la revista Nexos.

## Temas ausentes o pendientes

Varios temas parecen poco presentes. Entre ellos, el campo de la *educación ciudadana para adultos* en la que no se han registrado, en la búsqueda realizada, hallazgos más recientes. Se encuentra el importante trabajo de organizaciones como el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), anteriormente Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), el cual desarrolló, hacia el año 2002, un modelo de educación para la vida y el trabajo. Están también los materiales de la secundaria para adultos, de la SEP, aunque dichos trabajos son anteriores al periodo que se ha estado buscando. La producción de países como Brasil en esta materia parece relevante, aunque por la dificultad de comprensión del idioma se ha prescindido de incluir esas referencias aquí.

Sobresale, además, la escasa producción de materiales y experiencias sobre cuatro temas centrales para la formación cívica y ética:

- a) Desarrollo de competencias. Si bien se identificó diversa literatura que alude al enfoque por competencias (sus fundamentos, selección de competencias, principios pedagógicos generales), en ella se da poca cuenta sobre experiencias pedagógicas y herramientas para el trabajo docente. En algunos casos, las propuestas presentadas no guardan diferencia con las que se ofrecían, hasta hace unos años, desde el enfoque por contenidos, ni se abunda sobre las implicaciones didácticas de construir y desarrollar un currículo basado en competencias cívicas y éticas.





- b) Transversalidad (experiencias y fundamentaciones). Si bien es un aspecto que se realza, por ejemplo, en los programas de estudio de Formación Cívica y Ética en Primaria, se ubicaron pocos materiales recientes que ofrezcan elementos para su desarrollo en la escuela, particularmente desde una perspectiva basada en competencias.
- c) Formación docente, en el marco del enfoque por competencias. Este enfoque abre, entre otras, la necesidad de nuevos acercamientos a la formación del profesorado y al análisis sobre su labor. Aunque sí los hay sobre democracia, derechos humanos o valores, pocos ofrecen un acercamiento pertinente a las exigencias del enfoque y el manejo del currículo por parte del docente.
- d) Evaluación de las competencias cívicas y éticas. Se trata del aspecto con menos presencia en la revisión realizada. En los documentos hallados, la evaluación constituye un tema complementario, por lo que no fue posible identificar textos de fácil acceso que tuvieran la evaluación como tema central. En algunos de los casos, la perspectiva adoptada aún no tiene en cuenta el enfoque por competencias y sus implicaciones para los procesos, mecanismos e instrumentos de evaluación. Dentro de las producciones halladas, sólo los materiales ofrecidos por Nexos y, en 2004, por el IFE, brindan algunos elementos para evaluar las competencias cívicas y éticas, si bien con escaso tratamiento del tema.





# Bibliografía

## 1. Ética y ciudadanía: un panorama de las bases filosófico-políticas de la formación cívica y ética

### Educación cívica y ciudadanía política: las bases educativas de la conformación de una cultura política

- Alba Meraz, A. R. (2008), "La cultura política en la escuela", en Gutiérrez Castañeda, G. (coord.), *Cuatro eslabones para pensar la cultura política*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2008b), "Dinámica y complejidad en el discurso de las Organizaciones de la Sociedad Civil en México", en Gutiérrez, G. (coord.), *Construcción democrática de ciudadanía. Diálogos con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)*, México, Plaza y Valdés/UNAM.
- Beuchot, M. (1993), *Filosofía y derechos humanos*, México, Siglo XXI.
- Breña, R. (2009), "Ciudadano", en Fernández Sebastián, J., *Diccionario político y social del mundo iberoamericano [Iberconceptos I]*, Madrid, Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Camps, V. (1990), *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe.

- Chaux, E. (2005), "Competencias ciudadanas: Una propuesta de integración en las áreas académicas", en *Memorias del Foro Nacional de Competencias ciudadanas*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Presidencia de la República, pp. 29-40.
- Chaux, Enrique, Juanita Lleras, Ana María Velásquez (comps.) (2004), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá, Ediciones Uniandes.
- Cortina, A. (1999), *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Fernández Sebastián, J. (2002), "Ciudadanía", en Fernández, Sebastián, J. y J. F. Fuentes (dirs.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid, Alianza Editorial.
- Green, J. M. (1998), "Educational Multiculturalism, Critical Pluralism, and Deep Democracy", en Willett, C. (edit.), *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- Guttmann, A. (2001), *La educación democrática*, Barcelona, Paidós.
- Heater, D. (2004), *A Brief History of Citizenship*, Nueva York, New York University Press.
- Kymlicka, W. (1996), *La ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.
- Martin, B. (1998), "Multiculturalism: Consumerist or Transformational?", en Willett, C. (edit.), *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- Matustík, M. J. B. (1998), "Ludic, Corporate, and Imperial Multiculturalism: Impostors of Democracy and Cartographers of the New World", en Willett, C. (edit.), *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- Ministerio de Educación de Argentina, ver <http://www.me.gov.ar/>
- Ministerio de Educación de Chile, ver [http://www.mineduc.cl/index0.php?id\\_portal=1](http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=1)
- Ministerio de Educación de Colombia, ver <http://www.mineducacion.gov.co/1621/channel.html>
- Ministerio de Educación de España, ver <http://www.educacion.es/portada.html>

- Oliver, K. (1998), "Identity, Difference, and Abjection", en Willett, C. (edit.), *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- Rosanvallon, P. (1999), *La consagración del ciudadano*, México, Instituto Mora.
- Shils, E. (1997), *The Virtue of Civility*, Indianapolis, Liberty Fund.
- Vázquez Calero, F. (2004), "México en el espejo latinoamericano: política, Estado y ciudadanía", en *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Contribuciones para el debate*, Argentina, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Walzer, M. (1995), "The Civil Society Argument", en R. Beiner, *Theorizing Citizenship*, Nueva York, State University of New York Press.

## 2. Fundamentos psicopedagógicos en los enfoques y programas de Formación Cívica y Ética

### El desarrollo de la persona moral

- Bakhtin, M.M. (1981), *The Dialogical Imagination*, en M. Holquist (ed.), (traducción de C. Emerson y M. Holquist), Austin, University of Texas Press.
- (1986), *Speech Genres and Other Late Essays* (traducción de Vern W. McGee), Austin, Texas, University of Texas Press.
- Consejo Consultivo Interinstitucional de Formación Cívica y Ética (2008), *Comentarios a los Programas de Estudio de la Asignatura de Formación Cívica y Ética de la Reforma a la Educación Secundaria 2006*. Documento de circulación interna, México.
- Eisenberg, N., T.L. Spinrad y A. Sadovsky (2006), "Empathy-Related Responding in Children", en M. Killen y J. Smetana (eds.), *Handbook of Moral Development*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 517-549.
- Eisenberg, N., R. A. Fabes y T.L. Spinrad (2006), "Prosocial Development", en N. Eisenberg y W. Damon, *Handbook of Child Psychology, Vol. 3, Social, Emotional and Personality Development*, Nueva York, Wiley, pp. 646-718.

- Furlán, A. (2003), "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en *La investigación educativa en México 1992-2020*, México, COMIE.
- García-Cabrero, B. y A. R. Alba (2008), "Afectividad y ciudadanía democrática: una reflexión sobre las bases filosófico-psicológicas de la formación cívica y ética en la escuela", en I. Vidales (coord.), *Formación ciudadana. Una mirada plural*, pp. 13-32, Monterrey, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- Gilligan, C., L. M. Brown y A. G. Rogers (1990), "Psyche Embedded: A Place for Body, Relationships, and Culture in Personality Theory", en Albert Rabin et al. (Eds.), *Studying Persons and Lives*, Nueva York, Springer.
- Haidt, J. (2003), "The Moral Emotions", en R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (eds.), *Handbook of Affective Sciences*, Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 852-870.
- Hammond, K. R. (2000), *Judgments Under Stress*, Nueva York, Oxford University Press.
- Hoffman, M.L. (2000), *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge UK, Cambridge University Press.
- Inglés, C., G. Benavides, J. Redondo, J. García-Fernández, C. Ruiz-Esteban, C. Estévez y E. Huéscar (2009), "Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria", *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Kohlberg, L. (1981), *Essays on Moral Development, Vol. 1. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row.
- (1984), *Essays in Moral Development, Vol. 2. The Psychology of Moral Development*, Nueva York, Harper & Row.
- Latapí, S. P. (2002), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lightfoot, C. (1997), *The Culture of Adolescent Risk Taking*, Nueva York, The Guilford Press.

- Mercadillo, R. E., J. L. Díaz, y F. A. Barrios (2007), "Neurobiología de las emociones morales", *Salud Mental*, 30(3), pp. 1-11.
- Moñivas, A. (1996), "La conducta pro-social", *Cuadernos de trabajo social*, Núm. 9, pp. 125-142.
- Narváez, D. (2008a), "The Social-Intuitionist Model: Some Counter-Intuitions", en W. A. Sinnott-Armstrong (ed.), *Moral Psychology, Vol. 2, The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*, Cambridge, MA; MIT Press, pp. 233-240.
- Narváez, D. (2008b), "Triune Ethics: The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities", *New Ideas in Psychology*, 26, pp. 95-119.
- Nucci, L. (2001), *Education in Moral Domain*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson, C. O. y J. L. Wyett (2000), "Teachers Need Affective Competencies", *Education*, Vol. 120. Disponible en: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_200007/ai\\_n8902469](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469)
- Oser, F. K. (2005), "Negative Morality and the Goals of Moral Education", en L. Nucci (ed.), *Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Development and Education*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp.129-153.
- Oser, F. K. y Veugelers, W. (2003), *Teaching in Moral and Democratic Education*, Bern, Peter Lang.
- Prinz, J. (2007), "Emotion and Aesthetic Value". Ponencia presentada en *Pacific APA, 2007*, San Francisco, California, EUA.
- Solomon, D. y M. S. Watson (2008), "Moral Education Approaches and their Psychological Foundations", en D. Fasko y W. Willis (eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Cresskill, Nueva Jersey, Hampton Press Inc., pp. 113-142.
- Stürmer, S., M. Snyder, A. M. Omoto (2005), "Prosocial Emotions and Helping: The Moderating role of Group Membership", *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, pp. 532-546.

- Tangney, June P., Jeff Stuewig y Debra J. Mashek (2007), "Moral Emotions and Moral Behavior", *Annual Review of Psychology*, Vol. 58, pp. 345-372.
- Tappan, M. (2006), "Moral Functioning as Mediated Action", *Journal of Moral Education* 35 (1), pp. 1-18.
- (1992), "Texts and Contexts: Language, Culture, and the Development of Moral Functioning", en L. T. Winegar y J. Valsiner (eds.), *Children's Development within Social Contexts: Metatheoretical, Theoretical, and Methodological Issues*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Wentzel, K. R. (2004), *The Links Between Preschool Programs and School Completion: Comments on Hauser-Cram, McDonald Connor and Morrison, and Ou and Reynolds*, Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponible en: <http://www.excellence-earlychildhood.ca>
- Wertsch, J. (1988), *Vygotski y la formación social de la mente*, Buenos Aires, Paidós.
- Willis, W. (2008), "Introduction", en D. Fasko y W. Willis (eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education (1-18)*, Cresskill, Nueva Jersey, Hampton Press Inc.

### El enfoque por competencias como sustento de los programas de Formación Cívica y Ética: implicaciones para la planeación e instrumentación de la práctica educativa y la evaluación de los aprendizajes

- Coll, C. (2007), "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Aula de innovación educativa*, 161, pp. 34-39.
- Conde, S. (2004), *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*, México, Instituto Federal Electoral.
- Consejo Consultivo Interinstitucional de Formación Cívica y Ética (2008), *Comentarios a los Programas de Estudio de la Asignatura de Formación Cívica y Ética de la Reforma a la Educación Secundaria 2006*, Documento de circulación interna, México.
- Díaz-Barriga, F. y B. García-Cabrero (2001), "Un análisis de diversos programas de formación de niños y jóvenes", *Educación 2001 (71)*, abril, pp. 32-42.



- Denyer, M., D. Furnémont, R. Poulain y P. Vanloubbeeck (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Eurydice (2002), *Key Topics in Education in Europe*, Volumen 3, *The Teaching Profession in Europe: Profiles, Trends and Concerns. Report 2: Teacher Supply and Demand at General Lower Secondary Level*, Bruselas, Unidad Europea de Eurydice.
- Kymlicka (2003), *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós-Ibérica.
- Latapí, S. P. (2002), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marina, J. A. y R. Bernabeu (2007), *Competencia social y ciudadana*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ortega, P. y R. Mínguez (2001), *La educación moral del ciudadano hoy*, Barcelona, Paidós.
- Perrenoud, Ph. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Barcelona, Graó.
- Puig Rovira, J. M. (2003), *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, Barcelona, Paidós.
- SEP (2008a), *Reforma Integral de la Educación Básica 2007-2012*, México.
- (2008b), *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*, México.
- Tobón, S. (2008), *La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. Formación basada en competencias*, Guadalajara, México, Grupo CIFE.
- Westheimer, J. (2004), "The Politics of Civic Education", en *Political Science & Politics*, 38(2), abril, pp. 57-61.

### 3. Elementos contextuales que influyen en los aprendizajes y el desarrollo de competencias cívicas y éticas

**Situaciones del contexto social actual en los que se inserta la formación cívica y ética: adicciones, bullying, discriminación, sexualidad, sustentabilidad ambiental, seguridad escolar, cultura de la legalidad, cultura cibernética, derechos humanos, género e interculturalidad, entre otros**

Abramovay, Miriam (2005), "Violencia en las escuelas: un gran desafío", *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto de 2005, Monográfico Violencia en la escuela II (Núm. 38), pp. 13-26.

Aguilar, José Ángel y Beatriz Mayén (1996), *Hablemos de sexualidad: lecturas*, México, Conapo/Mexfam.

Consejo Nacional de Población (2005), *Hablemos de sexualidad en la escuela secundaria. Contenidos Básicos*, México, SEP/Conapo (Curso general de actualización, XIV etapa, 2004-2005).

Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (Conace, 2003), *En busca del tesoro. Manual de prevención temprana del consumo de drogas para niños y niñas de 3 a 6 años*, Santiago, Chile.

Del Valle, Sonia (5 de abril de 2006), "Acusan maltrato en secundarias", México, *Reforma*.

Donoso, Patricio (2000), "El matonaje: la discriminación grupal que margina", en Magendzo, Abraham y Patricio Donoso (eds.), "Cuando a uno lo molestan..." *Un acercamiento a la discriminación en la escuela*, Santiago, Chile, LOM/PIIE, pp. 131-147.

Gómez Nashiki, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, 2005, Vol. X, Núm. 26, pp. 693-718.

Harris, Sandra y Garth F. Petrie (2006), *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*, Barcelona, Paidós.

Magendzo, Abraham, María Isabel Toledo y Carolina Rosenfeld (2004), *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*, Santiago, Chile, LOM.

- Meneses, Ernesto (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos.
- (1991), *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Mesa, Alicia, Claudia Suárez, Víctor Brenes, Gabriela Rodríguez, Beatriz Mayén, Elsa Santos (2006), *Marco internacional y nacional de los derechos sexuales de los adolescentes*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal/Afluentes.
- Olweus, Dan (1993), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Ortega, Rosario y Rosario Del Rey (2003), *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona, Graó.
- Ortega Ruiz, Rosario y Joaquín A. Mora-Merchán (2000), *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla, MERGABLUM.
- Plan (2008), *Aprender sin miedo. La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*, Nueva York, Working Plan.
- Poy, Laura (5 de abril de 2006), "Sicológico, el maltrato más frecuente que sufren estudiantes de secundaria", México, *La Jornada*.
- Pipere, Anita (ed.) (2006), *Education and Sustainable Development. First Steps Toward Changes*, Daugavpils (Latvia), Daugavpils University.
- Prieto, Martha Patricia (2005), "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 2005, Vol. X, Núm. 27, pp. 1005-1026.
- Programa Escuela Segura. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa>
- Roland, Erling (2002), "Aggression, Depression, and Bullying Others", *Aggressive Behavior*, Vol. 28, pp. 198-206.
- SEP (2004), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, SEP/CGEIB.
- SEP (2006), *Formación Cívica y Ética. Educación secundaria*, México.

SEP/SSA (2008), *Orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas de educación básica*, México.

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2007), *¿Y el medio ambiente? Problemas en México y el mundo*, México, Semarnat.

Smith, Peter (2003), *Violence in Schools. The response in Europe*, Londres, Routledge Falmer.

### **El clima social del aula y de la escuela como escenarios para la formación en valores de la vida democrática y ética**

Bolívar, Antonio (2007), *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.

Canedo, Gloria y Gabriel Dueñas (2008), "Convivencia escolar y formación en valores". *Guía módulo 4, diplomado a distancia*, México, Nexos.

Cascón Soriano, Paco y Carlos Martín Beristán (1998), *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Barcelona, La Catarata.

Chaux, Enrique y Alexander Ruiz (2004), *La formación de competencias ciudadanas*, Bogotá, ASCOFADE, Ministerio de Educación.

Conde, Silvia (2010), *Educar y proteger: el trabajo del docente en una escuela segura*, México, Secretaría de Educación Pública, Programa Escuela Segura (en prensa).

Escudero, Juan M. (coord.) (1997), *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*, Barcelona, Institut de Ciències de Educació, Universidad de Barcelona.

Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas y Berta Fortoul (1995), *Más allá del salón de clases*, México, Centro de Estudios Educativos.

Jaramillo Franco, Rosario (2008), *Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia*, *Trasatlántica de educación* (4), año 4, Santillana.

Magendzo, Abraham (2008), *La escuela y los derechos humanos*, México, Ediciones Cal y Arena.

- Mineduc (2004), *Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programa de estudio. Séptimo año básico/nivel básico, Educación básica*, Santiago, Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.
- Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, París, UNESCO.
- Ortega, Pedro y Ramón Mínguez (2001), *La educación moral del ciudadano hoy*, Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía, 51).
- Palos Rodríguez, José (1998), *Educación para el futuro: temas transversales del currículum*, Barcelona, Desclée De Brouwer.
- SEP (2006), *Programa de estudios 2006. Educación básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*, México.
- (2008), *Programa Integral de Formación Cívica y Ética. Educación Primaria*, México.
- Uslar Pietri, Arturo (1997), "La enseñanza de la democracia", *Ábaco* (12-13), Caracas, Venezuela.

## 4. Enfoques curriculares de la formación cívica y ética

### Principales mecanismos de FCyE en las escuelas del tipo básico de la educación mexicana: currículo, transversalidad, gestión y ambiente escolar, vinculación con la comunidad

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

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/start.php?act=proyectos>

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

SEP (1993), *Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México.

### De la formación con sentido nacional(ista) a la ciudadanía de la "aldea global"

Aisenson, A. (2001), *El desafío moral. Vías para el cambio: filosofía, psicología, educación*, Buenos Aires, Biblos.

- Alonso, J. M. (2004), *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*, México, Universidad La Salle/Plaza y Valdés.
- Arellano, Verónica y Claudia Garay (2009), "De elogios y querellas: el libro de texto de Historia (1859-1959)", en *Proceso Bicentenario. Los combates por la educación*, México, Proceso, pp. 14-23.
- Barba, B. (1997), *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2007), Las (im)posibilidades de la educación ciudadana en México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), pp. 51-69. Disponible en: <http://www.rinace.net/art/vol5num4/art3.pdf>.
- Bolívar, A. (2007), *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.
- Bonfil, Guillermo (1989), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Carretero, Mario y María Fernanda González (2004), "Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España", en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Cortina, A. (1999), *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Santillana.
- Díaz-Aguado, María José y Concepción Medrano (1995), *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*, Bilbao, Mensajero.
- Eyre, L. y R. Eyre (1999), *Valores morales. El mejor legado para nuestros hijos*, México, Océano.
- Escalante Gonzalbo, Fernando (1992), *Ciudadanos imaginarios*, México, El Colegio de México.
- Florescano, Enrique (1997), *Etnia, estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, México, Aguilar.
- Florescano, Enrique (2005), *Imágenes de la patria*, México, Taurus.
- Gilligan, Carol (1993), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- Gimeno Sacristán, José (2000), *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.

- Hart, Roger A. (1997), *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Londres, UNICEF.
- <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>
- <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/start.php?act=proyectos>
- <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/>
- Kohlberg, Lawrence (1984), *Essays on Moral Development*, Nueva York, Harper and Row.
- (1992), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Lind, G. (2007), *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*, México, Trillas.
- Martínez, Lucía (2009), "Leer para ser mexicanos", en *Proceso Bicentenario. Los combates por la educación*, México, Proceso, pp. 24-35.
- Maya, Carlos, y Ma. Inés Silva (1988), *El nacionalismo en los estudiantes de educación básica*, México, UPN (Colección Documentos de Investigación Educativa, 2).
- Meneses, Ernesto (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Monsiváis, Carlos (2008), *El estado laico y sus malquerientes*, México, UNAM.
- Piaget, Jean (1965), *The Moral Judgment of the Child*, Nueva York, The Free Press.
- Reyzábal, M. V. (1995), *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*, Madrid, Escuela Española.
- Raths, L., M. Harmin y S. Simons (1966), *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus, Charles E. Merrill.
- Rogers, Carl (1983), *Libertad y Creatividad en la Educación*, Barcelona, Paidós.
- Schudson, Michael (1998), *The Good Citizen. A History of American Civic Life*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Selman, Robert L. (1980), *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*, Nueva York, Academic Press.
- SEP (1993), *Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México.
- (2008), *Reforma Integral de la Educación Básica*, México.

- Trilla, J. (1992), *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*, Barcelona, Paidós.
- (1995), "Educación y valores controvertidos: elementos para un Planteamiento Normativo sobre la Neutralidad en las Instituciones Educativas", *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 7, pp. 93-120.
- Uhl, S. (1997), *Los medios de educación moral y su eficacia*, Barcelona, Herder.
- Vázquez, Josefina (1975), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

## 5. Docencia y didáctica de la Formación Cívica y Ética

### La didáctica en la Formación Cívica y Ética: estilos, prácticas docentes, uso de recursos educativos

- Alcalá López, Efraín, María Magdalena Álvarez y otros (2007), *Formación Cívica y Ética. Curso de actualización*, México, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública.
- Altet, Marguerite (2008), "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas", en Leopold, Altet y Perrenoud (coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Arellano, Lilián, María Esther Juárez Herrera y Norma Romero Irene (2009), *Formación Cívica y Ética, Libro para el docente. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y R. Valls (2004), *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona, Graó.
- Barba, J. B. (2007), Las "(Im)posibilidades de la educación ciudadana en México", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educa-*



- ción, 5(4), pp. 51-69. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art3.pdf> (consultado el 26 de septiembre de 2009).
- Bobbio, N. (2001), *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Buxarrais, María Rosa, Miquel Martínez, Josep María Puig y Jaume Trilla (2004), *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*, México, Secretaría de Educación Pública (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Cantillo, J. y otros (2005), *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo*, Valencia, Nau Llibres.
- Cascón, Paco y Carlos Martín Beristain (1998), *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Barcelona, La Catarata.
- CEE (2008), *Referentes para la mejora educativa: estándares de desempeño curriculares, maestros y escuelas*, México, Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas, Heurística educativa.
- Chaux, Enrique (2004), "Aproximación integral a la formación ciudadana", en Chaux, Lleras y Velásquez (comp.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones UNIANDES.
- Chaux, Enrique, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (comp.) (2004), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones UNIANDES.
- Conde, Silvia (2010), *Educar y proteger. El trabajo docente en una escuela segura*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Delors, J. (dir.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- DGFCMS (2010), *Catálogo Nacional 2009-2010*. Formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio, México, SEP, SEB, DGFCMS.

- Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo (s/f), "Formación docente y educación basada en competencias", citado en Valle Flores, Ma. de los Ángeles (comp.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Díaz-Aguado, M. J., "Conocimiento social", en Mayor, Juan (dir.), *Sociología y psicología social de la educación*, Madrid, Anaya, pp. 100-121.
- Eurydice (2002), *Competencias clave, un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Estudio 5*, Unidad Europea de Eurydice, Comisión Europea.
- Fabra, María Luisa (2004), *Técnicas de grupos para la cooperación*, España.
- Fortoul Ollivier, María Bertha (2008), "La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México", en *Perfiles educativos*, vol. XXX, núm. 119, México, 72-89.
- Gardner, H. (2005), *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- Gómez Pimpollo, Nohemí, Mariló Pérez Pintado y Fernando Arreaza (s/f.) *Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*. Documento de apoyo.
- Hoyos, G. y M. Martínez (coords.) (2004), *¿Qué significa educar en valores hoy?*, Barcelona, Octaedro/OEI.
- Kohlberg, L., F. C. Power y A. Higgins (1998), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa.
- Lickona, T. (1992). *Educating for Character. How Schools can Teach Respect and Responsibility*, Nueva York, Bantam Books.
- Lipman, M. (1998), *Pensamiento complejo y educación* (2ª. ed.), Madrid, Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., A. M. Sharp y Oscanyan F. S. (1998), *La filosofía en el aula* (2ª. ed.), Madrid, Ediciones de la Torre.
- Magendzo, A. (2008), *La escuela y los derechos humanos*, México, Ediciones Cal y Arena.
- Marchesi, Álvaro (2008), *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza Editorial.

- Martín, X. y J. M. Puig (2008), *Las siete competencias básicas para educar en valores* (2ª ed.), Barcelona, Graó.
- Martínez, M. y G. Hoyos (coords.) (2006), *La formación en valores en sociedades democráticas*, Barcelona, Octaedro/OEI.
- Martínez, Miquel (2000), *El contrato moral del profesorado*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Maturana, Humberto (2004), *Transformación en la convivencia*, México, El Colegio de México.
- Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, El Correo de la UNESCO.
- OEI (1999), *Informe regional del proyecto Establecimiento de Estándares para la educación primaria en Centroamérica*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- OEI (2008), *Estándares para la Educación básica. Etapa piloto. Estándares de desempeño docente en el aula*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: [http://referenteseducativos.net/images/pdf-docent/piloto0809estand\\_docentes\\_ppt\\_271008.pdf](http://referenteseducativos.net/images/pdf-docent/piloto0809estand_docentes_ppt_271008.pdf)
- Oser, F. (1995), Futuras perspectivas de la educación moral, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (8), 9-39.
- Perrenoud, Philippe (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Chile, Dolen Pedagógica/Océano.
- (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XV, núm. 3, pp. 503-523.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Puig, J. M. (1996), *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.
- (2003), *Prácticas morales, una aproximación a la educación moral*, Barcelona, Paidós.
- Ratvich, Diane (1996), *Estándares Nacionales en la Educación*. Documento de trabajo, núm. 4, Santiago, Chile, PREAL.

- Rest, J. (1994), "Background: Theory and Research", en Rest, James y Darcia Narváez (eds.), *Moral Development in the Professions. Psychology and Applied Ethics*, Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum Associates.
- Schujman, G. (coord.) (2004), *Formación ética y ciudadanía: un cambio de mirada*, Barcelona, Octaedro/OEI.
- SEP (2004), *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia*, México, SEP.
- (2010), *Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes para la Formación Cívica y Ética. Guía para el sustentante*, México, SEP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008), *Competencias genéricas y el perfil del egresado en educación media superior*, México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- (2009), *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/aspnv/reformaintegral\\_video.html](http://www.sems.gob.mx/aspnv/reformaintegral_video.html)
- Torres, C. A. (2006), *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*, Madrid, Editorial Popular.
- UNESCO (2001), Cuadragésima sexta conferencia internacional de educación "Contenidos y estrategias de aprendizaje –problemas y soluciones–", Ginebra, Suiza, septiembre 2001. Disponible en: [www.ibe.unesco.org/Internacional/ICE/46espanol/46docs.htm](http://www.ibe.unesco.org/Internacional/ICE/46espanol/46docs.htm)
- Weber, E. (1976), *Estilos de educación. Manual para estudiantes de pedagogía*, Barcelona, Herder.
- Zarzar, C. (2003), *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, México, Fondo de Cultura Económica.

## 6. La evaluación de la Formación Cívica y Ética

### La medición del impacto de la Formación Cívica y Ética en los ámbitos semipúblicos de la familia y la escuela, así como en el ámbito público-ciudadano

Almond, Gabriel y Sidney Verba (1963), *The Civic Culture*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.

Alonso, Jorge (coord.) (1994), *Cultura política y educación cívica*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Fraillon, Julian y Wolfram Schulz (2008), "Concept and Design of the International Civic and Citizenship Study", ponencia presentada en el Encuentro Anual de la AERA (American Educational Research Association), Nueva York, 24-28 de marzo de 2008.

<http://www.inee.edu.mx>

<http://enlace.sep.gob.mx/ba/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007), *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, México, INEE.

— (2009), *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*, México, INEE.

Peschard, Jacqueline (1997), *La cultura política democrática*, México, Instituto Federal Electoral (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 2).

Salazar, Luis y José Woldenberg (1997), *Principios y valores de la democracia*, México, Instituto Federal Electoral (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 1).

Schulz, Wolfram y Heiko Sibberns (2004), *Civic Education Study Technical Report*, Amsterdam, IEA.

Secretaría de Gobernación, Secretaría de Relaciones Exteriores, International Institute for Democracy and Electoral Assistance (2008), *Informe ENCUP 2008*, México, Segob.

Segovia, Rafael (1977), *La politización del niño mexicano*, México, El Colegio de México.

- Steiner-Khamsi, Gita, Jutith Torney-Purta y John Schwille (2002), *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an International Comparison*, Amsterdam, JAI.
- Torney-Purta, Judith, John Schwille y Jo-Ann Amadeo (coords.) (1999), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, IEA.
- (1999), "Mapping the Distinctive and Common Features of Civic Education in Twenty-four Countries", en Torney-Purta, Judith, John Schwille y Jo-Ann Amadeo, *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, IEA, pp. 11-35.
- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald y Wolfram Schulz (2001), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, IEA.

### La evaluación de las competencias

- Álvarez, J.M. (2008), "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias", en G. Sacristán, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Avolio, S. y M. D. Lacolutti (2006), "Evaluación de los procesos de aprendizaje", en A. Catalano (coord.), *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*, Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo (BID)/Fondo Multilateral de Inversiones (Fomin)/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor)/Organización Internacional del Trabajo (OIT), pp.163-190.
- Baquero, R. (2003), "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha", en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Noveduc/Fundación CEM.
- Bruner, J. (1960), *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press.

- (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press.
- Coll, C. (1983), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México, Siglo XXI.
- Conde, S. (2008), "El enfoque de competencias en la Formación Cívica y Ética", en *Formación Cívica y Ética. Diplomado a Distancia, Módulo 5*, México, Nexos.
- Denyer, M., D. Furnémont, R. Poulain y P. Vanloubbeeck (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gulikers, J. T., T. J. Bastiaens y P.A. Kirschner (2004), "A five-dimensional Framework for Authentic Assessment", *Educational Technology Research and Development* (52), 3, 67-86.
- Perrenoud, Ph. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Tyler, R. (1945), *Principios básicos del currículum y la instrucción*, Buenos Aires, Kapeluz.

### La formulación de estándares de Formación Cívica y Ética

- Bangert-Downs, R.L., C.C. Kulik, J.A. Kulik y M. Morgan (1991), "The Instructional Effect of Feedback Intest-like Events", *Review of Educational Research*, 61:2, 213-238.
- Crooks, T. J. (2001), *The Validity of Formative Assessments*, Ponencia presentada en la Annual Conference of the British Educational Research Association, Leeds, Inglaterra.
- Ministerio de Educación de Colombia (2003), *Serie Guías núm. 6*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- OCDE (2009), *Implementación de políticas de educación: México*. Acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la calidad de la educación en las escuelas de México, Hoja de Información 2, octubre 2009. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/63/18/44046172.pdf>
- Ravitch, D. (1995), *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*, EUA, Brookings Institution.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.

Tunstall, P. y C. Gipps (1996), "Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a Typology", *British Educational Research Association*, 22 (4), 389-404.

## 7. Catálogo comentado de publicaciones recientes sobre formación cívica y ética

### Encuadre

- Ayuste, Ana (coord.) (2006), *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona, Octaedro/OEI (Colección Educación en Valores).
- Cullen, Carlos (2004), *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Martínez, Miquel y Guillermo Hoyos (2006), *La formación en valores en sociedades democráticas*, Barcelona, Octaedro/OEI (Colección Educación en Valores).
- Mayordomo, Alejandro, "El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía", *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 47, mayo-agosto de 2008. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie47a10.pdf>
- Narváez, D. (2009), "Triune Ethics Theory and Moral Personality", en D. Narváez y D.K. Lapsley (eds.), *Moral Personality, Identity and Character: An Interdisciplinary Future*, Nueva York, Cambridge University Press (pp. 136-158).
- Narváez, D., y Lapsley, D.K. (eds.) (2009), *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Oraisón, Mercedes (coord.) (2005), *Globalización, ciudadanía y educación*, Barcelona, Octaedro/OEI (Colección Educación en Valores).
- (2005b), *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*, Barcelona, Octaedro/OEI (Colección Educación en Valores).
- Westheimer, Joel and Joseph Kahne (2004), Forthcoming. "What Kind of Citizen: The Politics of Educating for Democracy", *American Educational Research Journal*.
- Yurén, Teresa y Sonia Stella Araújo (2007), *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, México, Universidad Autónoma de Morelos/



### Didáctica y tarea docente

- Arredondo, Adelina y Janette Góngora (coords.) (2007), *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*, México, IFE/UPN/UAEM/Incluye.
- Bernal, Ana Luisa, Elvia Zúñiga et al. (2005a), *Aprender a enseñar educación cívica*, Monterrey, Nuevo León, CECyTE/CAEIP.
- (2005b), *Formación ciudadana. Una mirada plural*, Monterrey, Nuevo León, CECyTE/CAEIP.
- Cerda, Ana María, M. Loreto, Abraham Magendzo, et al. (2004), *El complejo camino de la formación ciudadana*, Santiago, Chile, LOM Ediciones/PIIE.
- Conde, Silvia, Gabriela Conde, Gloria Canedo (2004), *Educación para la democracia*. Ficheros de actividades (primero a sexto grado), México, IFE.
- Conde, Silvia, Ana Corina Fernández, Greta Papadimitriou et al. (2008), *Formación Cívica y Ética. Diplomado a distancia* (Guías didácticas. Cinco módulos), México, SEB/Nexos.
- Domínguez López, José Luis (2009), *Educación para la ciudadanía: materiales didácticos*, Madrid, Síntesis.
- "Educación y ciudadanía", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, septiembre-diciembre de 2006, Barcelona, OEI.
- Hirsch Adler, Ana (coord.) (2006), *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadanía*, Tomo II, México, Gernika.
- Vidales, Ismael y Rolando Maggi (comp.) (2007), *La democracia en la escuela. Un sueño posible*, Monterrey, Nuevo León, CECyTE/CAEIP.
- Yurén, Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (2005), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona, Pomares.

## Enfoques curriculares

- Chaux, Enrique, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (comps.) (2004), *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia/CESO/UNIANDES.
- Gutiérrez Espíndola, José Luis (2007), *Educación y formación cívica y ética*, México, Cal y Arena.
- Marina, José Antonio y Rafael Bernabeu (2007), *Competencia social y ciudadana*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ochoa, Myriam (coord.) (2004), *Formar para la ciudadanía ¡Sí se puede!*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Proyecto Atlántida (2005), *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*, Madrid, Proyecto Atlántida/Gobierno de Canarias.
- Sime, Luis y Lila Tincopa (2004), *Estado del arte sobre ética, ciudadanía y paz en la educación en cinco países de América Latina*, Lima, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas/Foro Educativo.

## Perspectivas complementarias y temas emergentes

- Aguilera Portales, Rafael Enrique (2009), *La enseñanza de los derechos humanos*, Monterrey, CECyTE/ CAEIP.
- Hevia, Ricardo y Carolina Hirmas (2005), *La educación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Vol. II. Discriminación y pluralismo cultural en la escuela*, Santiago, Chile, UNESCO.
- INNOVEMOS. Red regional de Innovaciones Educativas para América Latina (2008), Santiago, Chile, UNESCO.
- Kornblit, Ana Lía (coord.) (2008), *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos (Sociedad).
- Llobet, Valeria (2005), *La promoción de la resiliencia con niños y adolescentes*, Buenos Aires, Noveduc.
- Magendzo, Abraham (2006), *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago, Chile, LOM Ediciones (Colección Enfoques pedagógicos).

- Magendzo, Abraham (edit.) (2004), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago, Chile, LOM Ediciones/Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano/ Fundación Ideas.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006), *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, San José, Costa Rica, IIDH.
- (2007), *VI Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno estudiantil. Segunda medición*, San José, Costa Rica, IIDH.
- Proyecto Atlántida (2005), *TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación para la ciudadanía*, Madrid, Proyecto Atlántida/Gobierno de Canarias.