

**Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Desarrollo Educativo
Línea de Prácticas Curriculares**

***Las nociones de democracia y ciudadanía en los
programas de estudio de Educación Cívica: las
tres últimas reformas en Secundaria.***

Tesis de Maestría presentada por:

Héctor Ramírez Angeles

Para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo en
la Línea de Prácticas Curriculares.

Dirección de tesis:

Dr. Blanca Margarita Noriega Chávez

México D.F. 2008

Dedicatoria:

A mi esposa Marisela y a mis hijos Iván y Brandon por su paciencia.

A mi madre, que aún sin su presencia fue el motor para concluir este proyecto.

Agradecimiento:

A mi asesora por su apoyo profesional, y su gran calidez humana.

A mis amigos y compañeros de trabajo por su apoyo solidario en los momentos difíciles.

Héctor Ramírez Angeles

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO. 1. LOS APORTES SOBRE CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN.	15
1.1 Democracia y ciudadanía desde el currículo.	16
1.2 Democracia y ciudadanía bajo la perspectiva de la práctica educativa.	28
1.3 Noción de democracia bajo el enfoque socio-político.	38
1.4 Concepto de ciudadanía bajo el enfoque histórico.	41
CAPÍTULO. 2 ¿QUÉ ES DEMOCRACIA, CIUDADANÍA, EDUCACIÓN SECUNDARIA, REFORMA EDUCATIVA Y CURRÍCULO?.	49
2.1 Los conceptos de democracia y ciudadanía.	40
2.1.1 Democracia y ciudadanía en nuestras leyes.	51
2.1.2 Democracia y ciudadanía desde la filosofía política.	54
2.2 Educación cívica, educación para la democracia y educación para la ciudadanía.	61
2.2.1 Educación Cívica.	62
2.2.2 Educación para la democracia.	63
2.2.3 Educación para la Ciudadanía.	64
2.3. La escuela secundaria y la Secundaria Mexicana.	67
2.3.1 Escuela Secundaria.	67
2.3.2 La escuela secundaria en México.	68
2.4 Reforma educativa.	74
2.5 El currículo.	75

2.4.1 Los objetivos de aprendizaje.	80
2.4.2 Los contenidos de estudio.	82
CAPÍTULO. 3. DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CÍVICA DE SECUNDARIA.	84
3.1. El programa de Civismo en Educación Secundaria de 1993.	87
3.1.1. El contexto institucional de la Reforma.	87
3.1.2. Los Programas de Civismo.	94
3.1.3. Congruencia de los objetivos y contenidos de los programas de Civismo.	96
3.1.4. Democracia y ciudadanía en los programas de Civismo y su congruencia en los objetivos y contenidos de estudio.	98
3.1.4.1 Concepto de democracia.	98
3.1.4.1 Concepto de ciudadanía.	99
3.2. El programa de Formación Cívica Y Ética de 1999.	101
3.2.1 El contexto institucional de la Reforma.	101
3.2.2. Los Programa de Formación Cívica y Ética.	104
3.2.3. Congruencia de los objetivos y contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética.	107
3.2.4. Democracia y ciudadanía en los programas de Formación Cívica y Ética, y su congruencia en los objetivos y contenidos de estudio.	111
3.2.4.1 Concepto de democracia.	111
3.2.4.1 Concepto de ciudadanía.	112
3.3. El programa de Formación Cívica Y Ética de 2006.	113
3.3.1 El contexto institucional de la Reforma.	113
3.3.2 Los Programas de Formación Cívica Y Ética.	119

3.3.3	Congruencia en los objetivos y contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética.	121
3.3.4	Democracia y ciudadanía en los programas, y su congruencia en los objetivos y contenidos de estudio.	124
3.3.4.1	Concepto de democracia.	124
3.3.4.2	Concepto de ciudadanía.	125
	REFLEXIONES FINALES.	134
	BIBLIOGRAFÍA.	148
	ANEXOS.	160

INTRODUCCIÓN

Después de terminar los estudios de Licenciatura en el área Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) en 1997, mi interés estaba centrado en trabajar como docente de secundaria en las asignaturas de Geografía e Historia. Sin embargo, al egresar de la Normal, la mayor parte de mi generación fue enviada a la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI) porque en ese momento, se necesitaban más profesores para la materia de Civismo.

Este hecho me permitió la oportunidad de trabajar en esta asignatura en la Secundaria No 175, Diurna, Turno Vespertino. Permanecí cinco años trabajando en la institución. Como una primera experiencia docente, por un lado, me percaté de la dificultad para trabajar en escuelas que se encuentran en zonas muy difíciles como la Vicente Guerrero en la Delegación Iztapalapa, y que son reconocidas por su problemática social, porque generalmente son escuelas en donde asisten algunos alumnos con graves problemas de drogas, alcoholismo, vandalismo, e incluso se ausentan por meses porque en muchas ocasiones se dedican a actividades ilícitas como desvalijar autos. Pues es en este tipo de contextos en donde se hace más evidente el deterioro del tejido social que se vive el país producto de la desigualdad social, la falta de oportunidades, así como la transformación de la dinámica familiar en las grandes urbes.

Desde de mi práctica docente de la asignatura de Civismo Reforma 1993, identifiqué que los programas de manera general, planteaban una perspectiva pedagógica limitada, en el sentido de que se ponía un mayor énfasis en el fortalecimiento de un sujeto capaz de "relacionarse con las instituciones", que conociera la estructura del "Estado

Mexicano", que al mismo tiempo, reconociera cuáles eran sus "derechos" y "obligaciones" plasmados en la "Constitución". Bajo este marco, me pude percatar que se daba prioridad a la formación de ciudadanos en su dimensión jurídica y política, sin tomar en cuenta otras esferas del sujeto. Así mismo, en la parte pedagógica, identifiqué también que cuando abordaba los contenidos de los programas de Civismo, éstos eran aspectos de conocimiento que no eran de interés de los educandos, y mucho menos, esos contenidos estaban siendo asociados con su vida cotidiana, situación que de cierta manera, me generaba enorme frustración por no poder contribuir a la formación de ciudadanos con una base cívica y ética para enfrentar un contexto social cada vez más complejo.

En 1999 se dio una modificación curricular en la asignatura Civismo, por Formación Cívica y Ética. La inclusión de esta asignatura, realmente fue apresurada, con poca información al respecto. Y por sí fuera poco, tampoco se dio la capacitación necesaria para enfrentar un nuevo currículo. La inclusión de Formación Cívica y Ética, además de significar un cambio en el título de la materia, también trajo una modificación significativa en el enfoque, así como una reestructuración de los contenidos, y sobre todo, una modificación desde el punto de vista didáctico y evaluativo. Sin embargo, mi experiencia con relación a mi propia práctica docente me permitió detectar de manera empírica, que los programas mostraban algunas desarticulaciones y repetición de contenidos que generaban ciertas confusiones de carácter curricular a la hora de ser abordados. Esta situación en lo personal, me provocó incertidumbre, y nunca me quedó claro que la Secretaría de Educación Pública, implementara un currículo

con un mayor grado de complejidad metodológica, pero a los docentes no se les capacitaba para enfrentar una nueva propuesta educativa, ni se les concientizaba sobre las bases de esos cambios, su orientación y sentido

En el 2006, se implementó la Reforma para Educación Secundaria (RES), aunque no me ha tocado trabajar con ella, conozco los documentos. En nueva reforma de manera general, propone modificaciones significativas a todo el mapa curricular. En lo particular, la asignatura de Formación Cívica y Ética, se proponen cambios sustanciales en su estructura curricular, sin embargo, lo más relevante de esta propuesta es que es un curriculum basado en competencias, articulado por ejes transversales. Sin embargo, como es tradición en México, tampoco se capacitó al profesorado para abordar un nuevo curriculum, lo cual, propició su rechazo por parte de los distintos sectores sociales, principalmente el magisterial.

Después de transitar como docente entre las distintas modificaciones curriculares que se han dado en Secundaria en Educación Cívica en la última década y media, sin quedarme en una idea pesimista, desde mi práctica considero que quizás para contrarrestar algunos problemas de la descomposición social, puede ser posible el formar desde la escuela a ciudadanos con un nivel de conciencia crítica que les permita reflexionar sobre la importancia de la participación democrática y ciudadana, el respeto del bien común, el respeto a las diferencias, y que al mismo tiempo, sea capaz de reivindicar sus derechos y ser consciente de las obligaciones del Estado y de la suyas propias, que como ciudadano tendrá ante la sociedad y frente a las

instituciones políticas y sociales, en contextos multiculturales.

Las inquietudes sobre aspectos de la escuela secundaria y de la asignatura que impartí, puedo concretizarlos en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las ideas y nociones de democracia y ciudadanía expresadas en los programas Civismo 93, Formación Cívica y Ética 1999, Formación Cívica y Ética 2006, en las tres últimas reformas de Secundaria?.
- ¿Esas nociones de democracia y ciudadanía son congruente en los objetivos y contenidos de los programas de estudio?
- ¿En qué sentido las nociones de democracia y ciudadanía han evolucionado en los programas de Educación Cívica de Educación Secundaria?

A partir de esas preguntas, como una manera inicial de acercarme al problema, realicé una revisión del estado de conocimiento sobre las nociones de democracia y ciudadanía en los estudios sobre educación. Estudios que desde una primera mirada me llevaron a comprender que la democracia y la ciudadanía, son dos valores construidos socio-históricamente, que pueden coadyuvar en el desarrollo de una mejor convivencia social y que al mismo tiempo pueden ser fortalecidos desde la educación formal.

La investigación que para responder a esas preguntas me propuse, tiene por objetivos:

- Indagar desde el punto de visto teórico, sobre cuáles son las nociones de democracia y ciudadanía expresadas en los programas de estudio de Civismo 1993, Formación Cívica y Ética 1999 y Formación Cívica y Ética 2006, en las tres últimas reformas de educación secundaria.
- Dar cuenta de cómo las nociones de democracia, ciudadanía se expresan de manera implícita o explícita en los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas de estudio.
- Y dar a conocer en qué sentido las nociones de democracia y ciudadanía han evolucionado en los programas de Formación Cívica en Secundaria.

Esta investigación tiene por objeto de estudio las nociones de democracia y ciudadanía en los programas de Educación Cívica de las tres últimas reformas en secundaria. Se trata de un estudio que desarrolla un análisis curricular de corte histórico; analizo el contexto de la reforma, el cambio de los programas de estudio, su congruencia curricular de los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de estudio. Así mismo, reflexiono sobre los conceptos de democracia y ciudadanía en los programas de educación cívica y su congruencia en los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de estudio, al mismo tiempo que doy cuenta de la evolución de esas nociones en los programas porque considero que estos conceptos necesariamente constituyen una

guía para las prácticas educativas dentro del aula y fuera de ella.

Este estudio fue desarrollado de la siguiente manera:

En primer lugar, realicé una revisión de algunas investigaciones que abordan los conceptos de democracia y ciudadanía relacionados con la educación, aspectos de conocimiento que me permitieron tener un primer acercamiento a la problemática.

En segundo lugar, hice una revisión de algunas aportaciones conceptuales sobre: democracia, ciudadanía, y educación, con el objeto de conocer más sobre la problemática de este nivel.

En tercer lugar, tomando como referentes empíricos los programas de educación cívica de secundaria de las tres últimas reformas; hice un análisis curricular comparativo, tomando como ejes de análisis los conceptos de democracia y ciudadanía expresados en los objetivos y contenidos de programas estudio. De esto se derivó la conformación de tres ejes de análisis de los datos. El primero, el contexto institucional de la Reforma. El segundo, los Programas de estudio y su congruencia curricular. Y tercero, democracia y ciudadanía en los programas de estudio y su congruencia en los objetivos y contenidos de los programas.

Estructura de la tesis.

El *primer capítulo*, (tiene por título "Los aportes sobre ciudadanía, democracia y educación") trata sobre los estudios realizados sobre los conceptos de democracia y ciudadanía relacionados con la y educación. En este apartado se

conforman cuatro categorías, con respecto a la democracia y ciudadanía, la cuales son trabajadas desde: el currículo, la práctica educativa, el enfoque socio-político, e histórico.

Como complemento, al final de las cuatro categorías, agrego un análisis comparativo con los aspectos más relevantes que cada autor aporta como elemento teórico de conocimiento con respecto a los conceptos de democracia y ciudadanía.

El segundo *capítulo*, (tiene por título "¿Qué es democracia, ciudadanía, educación secundaria, reforma educativa y currículo?") está compuesto por cinco apartados, en el cual, se desarrollan algunas reflexiones sobre aportes conceptuales como: democracia y ciudadanía, educación cívica, educación para la democracia y educación para la ciudadanía, escuela secundaria, escuela secundaria en México, Reforma educativa y currículo. Al mismo tiempo, en cada apartado presento un análisis complementario con respecto a esos aspectos conceptuales.

El tercer *capítulo*, (tiene por título "Democracia y ciudadanía en los programas de Educación Cívica de secundaria") se conforma por tres grandes apartados producto del resultado del análisis de los datos. El primero (se titula 3.1 El programa de Civismo en Educación Secundaria de 1993) el segundo (3.2 El programa de Formación Cívica Y Ética de 1999), y el tercero (3.3. El programa de Formación Cívica Y Ética de 2006). Es preciso indicar que para los tres apartados de este capítulo se integran los siguientes títulos: El contexto institucional de la Reforma; Los programas de estudio de acuerdo al que se esté analizando; congruencia de los objetivos y contenidos de los programas;

Democracia y ciudadanía en los programas de estudio y su congruencia en los objetivos y contenidos de estudio.

Por último, presento las conclusiones, con base a las preguntas y objetivos de investigación que realicé, el análisis sobre los elementos de conocimiento descubiertos en este entramado investigativo, y algunas sugerencias para futuras investigaciones en el campo de la Educación Cívica en Educación Secundaria.

**CAPÍTULO. 1 ESTUDIOS SOBRE
CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN.**

En este apartado haré una revisión del estado de conocimiento sobre democracia, ciudadanía; es como a partir de esta acto de indagación como iré dando cuenta sobre estas nociones conceptuales, y sobretodo, identificar y dar a conocer su relación con el campo pedagógico.

En la conformación del estado del arte, como parte de este capítulo uno, recuperé algunos estudios de la última década que toman como objeto de reflexión las nociones de democracia, ciudadanía en el campo educativo. A este respecto, encontré que estos conceptos son ampliamente investigados, pero que caen necesariamente en el campo de la filosofía política. Identificando que estas mismas nociones son estudiadas desde diversas perspectivas, en este sentido la lógica de exposición del apartado se circunscribe al desarrollo de los conceptos de democracia y la ciudadanía, articulado por las siguientes categorías: a) Desde el currículo; b) Desde la práctica educativa; C) Desde el punto de vista socio-político; y d) desde el punto de vista histórico.

Pero antes de dar inicio con el desarrollo de las categorías, es preciso referir que el estado de conocimiento del campo de la investigación educativa con respecto al tema de democracia, ciudadanía y educación en los últimos años, ha cobrado importancia producto de la transición política e histórica que ha vivido México en la década de los 90s.

Por ejemplo, con respecto a la idea de transición política, Salcido (2004:26) recupera los planteamientos de Woldenberg, y dice que hay tres acepciones:

a) En primer lugar, un tipo de cambio político distinto a <resolución>. Es decir, un cambio que no es súbito, generalmente se desenvuelve por etapas y en el cual la línea entre el pasado y el futuro está sujeta a los vaivenes de las fuerzas políticas.

b) En segundo lugar, un cambio negociado donde los actos no tienden a las rupturas definitivas y son capaces de dialogar y establecer compromisos.

c) En tercer lugar, la transición en un proceso en el cual, típicamente, la negociación se centra en <las reglas del juego >: ellas no están definidas y hacen la parte medular del litigio político.

La transición política en terreno de la discusión precisamente en ese campo, se plantea que ha tenido su desenlace en una alternancia en el poder con el fin del régimen priísta, y el triunfo de Vicente Fox el 2 de julio de 2000. En este sentido, es muy probable que esa sea una de las razones por las que se ha generado en la actualidad, un especial interés la formación para la democracia y la ciudadanía, por parte de educadores, investigadores del campo educativo o la política, así como para quienes toman las decisiones y diseñan las políticas públicas para la educación básica en México (Yuren, 2007:43).

1.1 Democracia y ciudadanía desde el currículo.

Algunos autores que retoman como objeto de reflexión las nociones de democracia y ciudadanía bajo el enfoque del currículo, son los siguientes: García, (2006), Cortés, (2006), Mancera, (2006), Salcido, (2004) y López, (2003).

García (2006) en su obra "La educación cívica en la escuela: La formación del ciudadano en México". Una investigación teórico conceptual, dirigida a la Educación Cívica impartida en las Escuelas de Nivel Básico, y cómo ésta impacta en la formación de los futuros ciudadanos mexicanos. La autora, como parte de su proceso investigativo, realiza un análisis de los Programas de Educación Preescolar, Programa de Educación Primaria, Plan de Estudios 2006 de Secundaria (Programa de estudios de la asignatura de Formación Cívica y Ética) y documentos hemerográficos.

En relación a la noción de democracia, García (2006:1) sostiene:

La democracia es un punto fundamental de la educación cívica, considerando que la democracia es parte esencial en la conformación política de nuestro país y de nuestra propia cultura, una forma de entender y practicar la convivencia social de acuerdo a determinados valores y principios.

A manera de conclusión, García (2006:70) opina:

En la democracia no prevalecen acuerdos definitivos e inamovibles. Asimismo, la democracia no se puede entender sin la ciudadanía; sin la participación de las personas, la democracia puede abatirse y con ella todas las batallas ganadas a lo largo de nuestra historia en cuanto a la conquista de las libertades, los derechos humanos y la igualdad ante la ley. Al mismo tiempo, la democracia implica un cambio ideológico que favorezca la formación de valores democráticos y su aplicación inquebrantable.

Cortés (2006) en su obra "Educación y equidad: Una promesa para la práctica ciudadana", realiza un análisis de documentos oficiales y de las políticas de organismos

internacionales tales como: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); y cómo éstas políticas internacionales se ven reflejadas en los Planes y Programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), particularmente en la asignatura de Educación Cívica y Ética. Este estudio tiene por objeto según la autora, reflexionar sobre qué cambios hay en torno a la educación ciudadana, específicamente en los periodos comprendidos: 1958 a 1954 y del 2000 al 2006, dentro del Sistema Educativo Nacional, y sobre todo, por su especial relevancia dentro del marco educativo mexicano.

Con respecto la idea de ciudadanía, Cortés (2006:5), expresa que:

Históricamente no se ha seguido un mismo ideal ciudadano, la educación ciudadana o para la ciudadanía en México ha sido inconstante, modificada continuamente, se podría decir que lo más constante que se puede hallar es que siempre ha estado presente en los planes y programas; esto no sorprende a nadie debido a que nuestra nación es heredera de la Griega y de la Revolución Francesa, de las cuales se desprende en primer lugar la idea de ciudadano, de la ciudad, de la ciudadanía y en segundo lugar la idea de la modernidad asociada a esos conceptos.

La autora concluye que:

Se puede destacar que en México actualmente existe una educación ciudadana formal bajo la denominación "Formación Cívica y Ética", pero que no hay un ideal del ciudadano propio, y que ahora el sistema educativo se encuentra respondiendo a demandas internacionales en las cuales el concepto de "calidad" en educación

es más importante, lo malo no radica en dicho concepto, sino en el cómo se ha tomado en el país y en donde la formación para la ciudadanía o para la democracia ha quedado supeditada a la capacitación tecnológica principalmente (Cortés, 2006:92).

Mancera (2006) en su obra "Categorías de Democracia y Ciudadanía en los libros de texto de Formación Cívica y Ética de la Escuela Secundaria". Según el autor este estudio tiene por objeto reflexionar sobre los valores promovidos por la asignatura de Formación Cívica y Ética, Plan 1999-2000, y cómo éstos son abordados en los libros texto.

En relación a la idea de democracia, Mancera (2006:177) expresa:

En el mismo orden de ideas, en cuanto a la democracia y su ejercicio cotidiano, falta centrarla, en los tres autores en la búsqueda de intereses comunes, y no existe un intento sólido de ubicarla en función de la autoridad, es decir, de identificarse, solidarizarse o al menos considerar que hay otro(s) que tomar en cuenta antes de ejercer nuestro derecho al actuar social. Sólo si hay otros toman razón de ser los valores (cualesquiera que éstos sean), la democracia (que en sí es un valor), y la ciudadanía, pues aún y cuando ésta compete a un ejercicio individual, es en el acto comunitario, con los demás que cobra fuerza y relevancia para uno de sus objetivos primordiales, la gestión social.

A manera de cierre, Mancera (2006:178) plantea:

La asignatura de educación cívica y ética con todas sus deficiencias, tiene sus aciertos, como es el enfoque democratizador, sin embargo, en el planteamiento de los contenidos no hay una diferencia clara entre los valores individuales y aquéllos dirigidos a un ejercicio social, y los textos arrastran

este lastre durante todo su desarrollo. Lo hacen parecer, insisto, en la construcción de una sociedad democrática, no sólo basta con la buena voluntad de los actores, que no hay pugna de intereses, ni relaciones de poder en juego.

En tanto, Salcido (2004) en su investigación "La formación ciudadana como proyecto educativo". Estudio que se caracteriza por el análisis de programas de difusión democráticas del IFE, por ejemplo, el "Plan Estratégico de educación CÍVICA 2005-2006", los Programas de divulgación de la cultura cívica y democrática en instituciones educativas: Primaria, Secundaria, Educación Media y Superior. En esta investigación, el autor destaca la divulgación de la Cultura Democrática a través de la Educación Cívica, con respecto a los programas de IFE en sus espacios escolares. Por medio de la promoción e implementación de sus diferentes programas reforzando principalmente las Áreas de Civismo y Educación Cívica, utilizando dos vertientes: la primera, con grupos académicos, y la segunda, otros aspectos importantes mediante la participación de reconocidos maestros como multiplicadores de la Cultura Cívica y Democrática.

A este respecto, Salcido (2004:24) expresa que es indispensable la unión entre educación y democracia, es decir, la propuesta de la educación cívica, a fin de que el ciudadano esté preparado para enfrentar los restos del sistema democrático y defender sus principios.

Este mismo autor, apoyándose en las ideas de José Woldenberg K, con respecto al concepto de democracia añade que:

Para fortalecer la democracia a través de la educación cívica, es necesario una construcción de una cultura política que corresponda

a la nueva realidad democrática y plural de México, cuyos argumentos son los siguientes: reconocer el cambio político de nuestro país, reconocer que estamos embarcados en una transición histórica, de grandes dimensiones, y que necesitamos ajustar las visiones, las percepciones, los conceptos y las creencias a una nueva realidad social y política que aparece y se despliega ante nuestros ojos (Salcido, 2004:25)

Salcido (2004:63) concluye que:

La educación es, pues, un requisito indispensables para el pleno y verdadero ejercicio de la democracia. Puesto que es el pueblo mismo el que ha de gobernarse, nada más lógico que el pueblo cuente con capacidad para el desempeño de tan difícil y trascendente tarea.

En relación al concepto de ciudadanía, Salcido (2004:27) opina que:

Se demanda la construcción de un nuevo tipo de ciudadanía cuyos rasgos y componentes más distintivos se hagan cargo de la necesidad de que imperen valores y derechos universales como marco indispensable para la expresión de reivindicaciones particulares o singularizadas de distintos grupos y sectores sociales. La nueva noción debe ser la de una "ciudadanía democrática" que arroje el sentido tanto liberal como republicano del término. Se trata de una ciudadanía dotada de derechos, pero también responsable de su papel en la construcción de un orden democrático, en el sentido cabal del término.

Al mismo tiempo Salcido (2004:34) apoyándose en las ideas de Gutiérrez Espíndola, agrega que:

Es necesario para la implementación de la cultura democrática la educación cívica, formal e informal, pero la vigencia y la pervivencia misma de la democracia requiere un esfuerzo deliberado y sistemático de formación de sus ciudadanos en valores, prácticas

e instituciones democráticas, formación que supone un proceso de enseñanza-aprendizaje constituido por conocimientos, valores y destrezas especificadas de la ciudadanía democrática.

A manera de conclusión, Salcido (2004:34) refiere:

Sí bien la universidad Regiomontana, la Universidad Autónoma de Nuevo León precisa en sus Planes y Programas de estudio sus objetivos, fines, metas y actividades especialmente de lo que atañe a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Filosofía particularmente en los contenidos de información de principios democráticos y éticos, a la par, debe considerarse también en otros niveles educativos la configuración de planes y programas orientados hacia el concepto exclusivo de la universalidad, en que "el ciudadano moderno" se siente comprometido a participar en la vida colectiva como individuo, soslayando su condición de ciudadano, resultado de la llamada protección que le difiere el Estado respecto de sus derechos civiles.

Por su parte, López (2003) en su estudio "Tensiones entre individuo y comunidad: la propuesta educativa Triqui y los programas de Formación Cívica y Ética en México". Trabajo que se caracteriza por desarrollar un análisis de los programas de Formación Cívica y Ética de Educación Básica, de Secundaria 1998-1999; Propuesta educativa Triqui (elaborada por una comisión elegida en la asamblea comunitaria de San Andrés Chicahuaxtla, región de la Mixteca Alta; Propuestas educativas de Secretarías de Educación de entidades como: Oaxaca, Chiapas, Veracruz; Propuesta educativa de la Dirección General de Educación Indígena de SEP; Videos, y entrevistas. Esta investigación según el autor, tiene por objeto reflexionar sobre "tensión entre individuo y comunidad, y el entramado de reflexiones sobre educación de

la ciudadanía y educación democrática en la construcción de sujetos éticos".

López (2003:4) en relación al concepto de democracia y ciudadanía, expresa que el campo de la educación de la ciudadanía y de la educación democrática, son dos espacios contiguos, de interacciones complejas entre agentes sociales, prácticas, instituciones, mecanismos de poder y legitimidad, así como tensiones entre grupos de poder

A manera cierre, López (2003:126).) opina que:

a) En las formas de pensar en lo que hacemos cuando participamos activamente, es decir, como parte de una cierta comunidad: cuando actuamos con otras personas, en plural, y construimos el sentido de nuestra acción (sentimientos, lenguaje comunes); cuando deliberamos públicamente y cuando participamos de diversas formas en la conversación cívica tanto al estar siendo Triquis, como al estar siendo ciudadanos mexicanos. Propongo que esas dinámicas de conversación cívicas sean consideradas como un campo nodal de la educación de la ciudadanía y de la educación democrática.

b) Ahondar en el análisis y la interpretación de las nuevas relaciones que se pueden establecer entre individuo y comunidad, entre lo particular y lo universal. Y al mismo tiempo, trabajar el diseño de propuestas para la educación de la ciudadanía y la educación democrática, en el ámbito de la educación básica, articulando elementos provenientes de diversas tradiciones, que incluyan lo mejor de esas formas de habitar un mundo, en la perspectiva de construcción de sujetos sociales para una democracia plural (López, 2003:129).

Se aprecia que los conceptos de democracia y ciudadanía son trabajados por García (2006), Salcido (2004) y López (2003), de manera simultánea. Como un primer punto, destacan que la

democracia no se puede entender sin la ciudadanía, es decir, no hay ciudadanía, sin la participación de las personas en los distintos procesos sociales que atañen a la comunidad. Segundo, estos autores comparten la idea de que la democracia y la ciudadanía deben ser fortalecidas desde la educación cívica. Y tercero, los autores dejan ver, que hay una estrecha relación entre educación y democracia como valores sociales, en este sentido la educación cívica como propuesta curricular, cobra relevancia, a fin de que el ciudadano esté preparado para enfrentar los restos del sistema democrático en las sociedades contemporáneas.

Cortés a diferencia García (2006), Salcido (2004) y López (2003), aborda la noción de ciudadanía, desde la perspectiva de las políticas internacionales y su relación con el campo educativo. Le permite destacar que la orientación curricular del Sistema Educativo Nacional, responde a demandas internacionales, en donde el concepto de calidad y la capacitación tecnológica, vienen a ser aspectos más importantes como enfoque educativo, que la formación de ciudadanos democráticos.

Mancera (2006), a pesar de que en su estudio plantea reflexionar sobre las categorías de democracia y ciudadanía en los libros de texto del currículo de Formación Cívica y Ética, vierte elementos de análisis que atañen más al concepto de ciudadanía, que a la democracia. En este sentido, Mancera a diferencia de García (2006), Cortes (2006), Salcido (2004), producto de su análisis comparativo entre los programas de estudio y los libros de texto de Formación Cívica y Ética de Secundaria con respecto a las nociones de democracia y ciudadanía. Descubre que estos dos referentes empíricos, no tienen una idea clara de los rasgos que atañen

a la democracia, convirtiéndose solamente en el deseo de una buena voluntad en la construcción de una sociedad democrática por parte de los diferentes elementos que interviene en el proceso educativo, particularmente el Formación Cívica y Ética como currículo y los libros de texto.

Bajo esta misma idea, Salcido (2004), a diferencia de García (2006) y López (2003), su análisis se enfoca a los niveles educativos medio superior y superior, permitiéndole determinar que le permite determinar que es indispensable fortalecer la democracia a través de la educación cívica, al mismo tiempo, destaca la idea de construir un nuevo tipo de ciudadanía, y pensar en la unión entre educación y democracia, por medio de la educación cívica.

Finalmente, López (2003) a diferencia de García (2006) y Salcido (2004), además de abordar el concepto de democracia y ciudadanía desde el currículo, como resultado de su estudio comparativo entre la propuesta de Formación Cívica y Ética desde el punto de vista oficial y la propuesta educativa Triqui. Salcido (2004) destaca que el campo de la educación de la ciudadanía y de la educación democrática, son dos espacios interrelacionados complejos, que se constituyen por una serie de prácticas sociales bajo una tensión entre los grupos de poder. Se aprecia que el autor pone un mayor énfasis en las distintas formas de participación y conversación cívica, consideradas como un campo central de la educación de la ciudadanía, desde las prácticas sociales.

En resumen, más que discrepancias encontradas en los estudios de los autores anteriormente citados, identifico coincidencias de manera general en sus concepciones sobre las

nociones de democracia y ciudadanía, como objeto de reflexión desde el currículum. Por ejemplo, los autores coinciden como un primer punto, que hay una estrecha relación entre democracia, ciudadanía y el campo educativo, bajo esta lógica, estos valores pueden ser transmitidos pedagógicamente. Segundo, no puede haber democracia sin la participación ciudadana, desde el terreno práctico como valor social. Tercero, los principios democráticos y ciudadanos pueden ser fortalecidos desde la educación formal, particularmente desde la educación cívica como propuesta curricular.

1.2 Democracia y ciudadanía bajo la perspectiva de la práctica educativa.

Los valores de la democracia y la ciudadanía como parte de una construcción social, y bajo el supuesto de que pueden ser transmitidos pedagógicamente a las distintas generaciones, ineludiblemente esto no conlleva a la práctica educativa como una categoría en el terreno escolar, se entiende por práctica educativa a las formas de transmisión de saberes, conocimientos, prácticas y conocimiento de la realidad, como procesos privilegiados de la formación de los sujetos (Medina, 1985:211).

Bajo este rubro me remito a los siguientes autores que reflexionan sobre las nociones de democracia, ciudadanía: Elizondo y colaboradores, 2007; Yuren, 2006; Fernández, 2004; Romero, 2003; Conde, 1998; e Ibarra, 1998.

Elizondo y colaboradores (2007) en su obra "Las tensiones identificadas en las nociones de ley, autoridad, justicia, amor y democracia, que configuran un marco moral con base en el cual los jóvenes toman decisiones de carácter ético-moral". Se trata de un estudio exploratorio, de corte cualitativo bajo una perspectiva hermenéutica, desarrollado en dos Secundarias Técnicas: una ubicada en una colonia de clase media (Delegación Benito Juárez) y la otra, en una secundaria de una zona popular (Delegación Iztapalapa), estos planteles, según la autora fueron seleccionaron con base a los resultados obtenidos en el examen de ingreso a la escuela preparatoria EXAMEN-CENEVAL. Para el acopio de la información, se aplicaron 12 entrevistas grupales, cada una

de ellas conformada con 6 estudiantes, tres de alto rendimiento, y tres de bajo rendimiento.

Como resultado de las entrevistas grupales, Elizondo y cols. (2007:255) con respecto al concepto de democracia, descubrió que se encuentran voces que sostienen la importancia de la participación, pero queda como un ideal, ya que, finalmente ésta se ve acotada a la elección de un gobernante que es el único capaz de tomar decisiones adecuadas.

A manera de conclusión, sostienen:

La democracia queda acotada a un procedimiento formal, donde si bien como ideal se reconoce la deliberación como algo relevante, se considera difícil aterrizar en la vida social, por lo que queda el voto como procedimiento idóneo. En cuanto al qué de la democracia, se vive como un mecanismo social para elegir a los gobernantes pero no como una forma de vida. Finalmente, en relación al por qué se ve como un medio para alcanzar buenas decisiones, sin poder concederle la capacidad de controlar a los que tienen el poder y mucho menos de favorecer la autonomía personal. Desde esta perspectiva, si bien se decide quien será el gobernante, no es posible controlarlo, la corrupción y el poder mismo se hacen una cadenita que genera la convivencia de desprotección, en donde el mundo jurídico tiene poca fuerza.

La autora reflexiona sobre el tema de "Ciudadanía, democracia y moralidad" y "La construcción de la personalidad socio-moral en el mundo actual". A este respecto, Yuren apunta algunas conclusiones que se derivan de sus tres investigaciones realizadas en los últimos dos años. La primera, en torno a la manera en que se trabaja la asignatura Formación Cívica y Ética en la Escuela Secundaria (2003), en donde realizó observaciones de clases y entrevista a

profesores y estudiantes. La segunda, en base a la sistematización de una experiencia en el desarrollo de un Curso de Filosofía Moral con sujetos adultos en situaciones de pobreza, realizó entrevistas a profesores y alumnos. Y tercera, un "Trabajo Exploratorio sobre la relación entre rezago escolar y Migrantes Mexicanos en los Estados Unidos", estudio desarrollado por medio de encuestas y entrevistas.

La autora refiere que la ciudadanía ha sido tratada teóricamente desde diversos puntos de vista, cada uno de ellos revela ciertas tendencias que dan lugar a lo que ella denomina como tradiciones filosófico-políticas (Yuren, 2006:18). Al mismo tiempo, añade que las distintas interpretaciones filosóficas sobre la noción de ciudadanía varían notablemente de uno a otro autor, sin embargo, se mantiene la constante de que el referente del ciudadano es la "eticidad concreta".

Yuren (2006:25) concluye que:

Frente a este panorama no queda sino construir una nueva relación entre ciudadanía, democracia y moralidad porque las tradiciones establecidas antes examinadas, son inoperantes en el marco de la globalización, el globalismo y la creciente pauperización que éste último

Por su parte, Fernández (2004) en su obra, "Entre la nostalgia y el desaliento" (La educación cívica desde la perspectiva del docente). La autora realiza un análisis a través de documentos, encuestas, entrevistas, observaciones de clase y consultas nacionales. Referentes que le permiten argumentar que la noción de democracia, se ha desarrollado a todo lo largo del siglo XIX en relación a dos doctrinas

políticas principalmente: el liberalismo y el republicano. La autora añade, que éstas perspectivas no han sido ajenas al campo educativo, ya que, se han reflejado en las propuestas educativas en nuestro sistema, mismas que han sido interiorizadas por los docentes, pero que finalmente también le han dado sus propias significaciones (Fernández, 2004:26).

En relación a la noción de democracia, Fernández (2004:29) expresa:

En tanto que la vida política atañe a la comunidad, retomando a Chantal Mouffe, hace falta que la acción pública apunte a construcción de un nosotros e un contexto de diversidad y conflicto, donde las nociones del bien común, virtud cívica y comunidad política deben hacerse compatibles con el reconocimiento de la división y del antagonismo, de modo que la democracia habrá de entenderse como un proyecto en proceso de realización, en el que la tensión entre igualdad y libertad es irresoluble".

Fernández (2004:188) concluye que:

Hace falta que muchos de nuestros espacios escolares dejen de ser anexos de las empresas para transformarse en esferas públicas democráticas, de modo que podamos reducir el abismo imperante entre el individuo aislado y los espacios de poder donde se toman las decisiones que afectan a todos. Ello plantea a los maestros, ya no la exigencia del apostolado sino una definición de su función dentro de los ámbitos políticos, económicos, y culturales donde se producen, legitiman y distribuyen los regímenes de verdad.

La misma autora añade que:

La revisión de la función docente y escolar constituye así uno de los grandes pendientes de una sociedad que aspira a una democracia

real. Asimismo, se requieren cambios en los contenidos socializadores que expresen la demanda de la sociedad a la escuela.

Con respecto a la noción ciudadanía, Fernández (2004) expresa que la participación es un compromiso colectivo, un compromiso cívico de liberación colectiva sobre asuntos que afectan a la comunidad.

Por lo tanto, desde esta perspectiva la autora sostiene:

El ciudadano no es el individuo, pues éste último no puede ser sacrificado por aquél, "la pluralidad de las formas de identidad que nos constituyen y que responden a la multiplicidad de espacios y relaciones sociales en las que nos desenvolvemos" debe tener posibilidad de ser en el mundo, y la tensión que ello implica, debe ser reconocida y legitimada (Fernández, 2004:29).

A manera de cierre, Fernández (2004:188) argumenta:

La puesta en marcha de una práctica docente generadora de ciudadanía no depende, exclusivamente, de la intensificación de cursos de actualización de maestras en este sentido. Se requiere, sobre todo, una vida escolar, una gestión y una práctica disciplinaria congruente con estos propósitos.

En tanto, Romero (2003) como funcionaria del área de Capacitación Electoral y Educación Cívica, en su informe académico, producto de la Actividad Profesional de la "Consulta infantil y juvenil 2000 del IFE: un ejercicio de educación cívica a favor de la democracia" (cuyo rango de edad de los participantes oscila entre los: 6-9 , 10-13, 14-17). Un estudio dirigido a la "educación no formal" para el desarrollo comunitario". Según la autora, este trabajo tiene por objeto dar a conocer a la ciudadanía en general uno de

los ejercicios cívicos que realiza el Instituto Federal Electoral (IFE), institución que representa un espacio para que la población infantil y juvenil, inicie su actividad cívica a través de su participación en asuntos que tengan que ver con la vida pública.

Con respecto al concepto de democracia, Romero (2003) opina es pertinente iniciar desde edades tempranas, a forjar valores y dar a conocer algunas características esenciales de la democracia a partir de los primeros años de vida, esto con la idea de que el sujeto practique los valores de la democracia de tal forma que su aplicación sea algo muy natural, espontánea y cotidiana en su vida.

La misma autora concluye que:

En las últimas fechas ha cobrado importancia la educación cívica en la democracia de nuestro país. Para ser sustentable a la democracia requiere no sólo de instituciones y normas, sino de una base cultural que sea compartida por la sociedad por medio de una educación cívica. Es urgente reivindicar el valor de las estrategias de educación cívica y ejercicio de esta naturaleza se debe principalmente a las necesidades de fortalecer la institucionalidad democrática política ante los ojos de la sociedad en general incluyendo a sus miembros más jóvenes (Romero, 2003: 83)

En tanto, Conde (1998) aborda algunos elementos del proceso de formación de sujetos con una moral democrática, tomando como eje de análisis: por un lado, "Los componentes de una moral democrática", y segundo, "Las condiciones escolares que favorecen el desarrollo moral democrático".

En relación a lo anterior, la autora expresa que "la democracia supone la participación activa de los ciudadanos en las decisiones que afectan su destino" (Conde 1998).

La autora a manera de cierre sostiene que:

La escuela requiere condiciones mínimas para aprender a vivir en la democracia. Asimismo, propone la construcción de la autonomía moral en los alumnos que debe estar mediada por la intencionalidad y los significados que los maestros dan a las experiencias educativas, y que implica también procesos de autocontrol y autorregulación (Conde 1998)

Finalmente, Ibarra (1998) en su investigación con docentes de la Universidad del Estado de Querétaro. Estudio sustentado metodológicamente en la hermenéutica y la etnografía trabaja el concepto de democracia vinculada a la noción de tolerancia, y apoyada en la ideas de Fetscher (1995), expresa lo siguiente:

La tolerancia es una virtud que contribuye a conformar mundos y actitudes democráticas al dar oportunidad de verter, contrastar y construir diversas formas de admitir, realizar o de valorar un asunto, al incrementar la capacidad de elección individual y colectiva, (Ibarra, 1998).

A manera de conclusión, Ibarra (1998) sostiene que su estudio intenta ofrecer herramientas teórico-prácticas que permitan a los docentes valorar y reconocer la tolerancia la importancia del ejercicio de su práctica pedagógica. Y que al mismo tiempo, con este estudio pretende contribuir a diluir a la crisis educativa que padece nuestro país.

Para Elizondo y colaboradores (2007) a diferencia de Yuren (2006), Fernández (2004), Conde (1998), Ibarra (1998) y Romero (2003), como resultado de sus investigaciones con alumnos de secundaria, el concepto de democracia es asociado como un mecanismo para elegir a los gobernantes, pero no como una forma de vida, en este sentido, prevalece una concepción de la democracia, más cargada a la dimensión política e instrumentalista, y no de manera sustancial como lo plantea Bàrcenas.

Yuren (2006) a diferencia de Elizondo y colaboradores (2007), Fernández (2004), Conde (1988), Ibarra (1988) y Romero (2003) aborda la noción de democracia destacando la dimensión socio-económica, en este sentido argumenta que hay la necesidad construir una nueva relación entre ciudadanía, democracia y moralidad, bajo el marco de la globalización, término referido al desarrollo de las nuevas dinámicas económicas que han trastocado invariablemente las relaciones sociales de las sociedades contemporáneas.

Por su parte, Fernández, Conde e Ibarra, bajo esta misma noción, coinciden en la posibilidad de transformar el contexto escolar en un espacio público y democrático, en donde la función del profesor es preponderante para consolidar dicha perspectiva, porque son los profesores los que con sus experiencias educativas, ponen en juego sus significaciones con respecto al ejercicio democrático en el aula. Sin embargo, Conde pone un mayor énfasis en la relación que existe entre la noción de democracia desde la práctica pedagógica y el fortalecimiento en los educandos de una autonomía moral, del autocontrol y de autorregulación, producto de las experiencias escolares que se dan a lo largo

de su permanencia en el contexto escolar, un periodo largo en la vida de los educandos en su proceso de formación académica.

Ibarra apoyado en las ideas de Fetscher (1995) destaca la posibilidad de reflexionar la práctica pedagógica desde la tolerancia como cualidad asociada a la democracia. La democracia vista como una virtud crucial en el proceso de interacción maestro-alumno dentro el espacio escolar, sobre todo con la posibilidad de que éstas prácticas democráticas, también puedan ser traspoladas a la vida cotidiana de los educandos.

En tanto, Romero a diferencia de Elizondo, Yuren, Fernández, Conde e Ibarra, apuesta a una educación Cívica, en la formación de valores democráticos a edades tempranas a través de la educación informal, es decir, la educación que brindan instituciones, que sí bien, transmiten conocimientos, no están sujetas a actividades programadas para realizar dentro de la escuela o incluidas en un programa de estudios oficial preestablecido. En este sentido, Romero apunta que la escuela como institución escolarizada desde el punto de vista social, no es el único espacio social para fortalecer valores democráticos y ciudadanos. Bajo esta idea, los valores de la democracia y la ciudadanía pueden ser pensadas desde la educación informal. Las ideas de Romero tienen validez, en el sentido de que en la última década en el contexto mexicano, instituciones como el IFE y organizaciones civiles como las ONGs, sólo por mencionar algunas; han coadyuvado de manera importante en la conformación de una conciencia democrática y ciudadana en el país acorde a las nuevas dinámicas de organización social.

Por su parte, Yuren con respecto a la noción de ciudadanía, bajo un enfoque más cargado a la perspectiva filosófica, a diferencia de Fernández, argumenta que la ciudadanía ha sido tratada teóricamente desde diversos puntos de vista desde la filosofía política. Sin embargo, la noción de ciudadanía como valor ético, está sujeto a una interpretación histórica y bajo el marco de un contexto determinado.

Fernández a diferencia Yuren (2006), bajo una mirada más cargada a la esfera política, expresa que la ciudadanía es una práctica política entendida como la participación en un compromiso colectivo, un compromiso cívico de liberación sobre asuntos que afectan a la comunidad. Fernández (2004) a diferencia de Yuren (2006) borda la ciudadanía desde la práctica docente, la autora sostiene que no depende exclusivamente de un proceso de actualización de los profesores, para fortalecer el valor de la ciudadanía; se requiere de una vida escolar, una gestión y una práctica disciplinar congruente con estos propósitos.

En resumen, pensar en una formación democrática y ciudadana desde la práctica educativa significa la modificación de los esquemas educativos: las políticas educativas, del currículo, de los procesos de actualización de los docentes, sin embargo, yo agregaría también, que es urgente construir esquemas de organización democráticas al interior de las escuelas, por parte de cada uno de los actores del proceso educativo: directivos, docentes y educandos, porque son ellos en su conjunto, los que le dan un sentido y significaciones a los valores democráticos y ciudadanos, en la vida escolar de los centros educativos.

1.3 Noción de democracia bajo el enfoque socio-político.

Partiendo del supuesto de que la democracia como una construcción social, necesariamente tuvo que ser producto de la interacción de los sujetos en un contexto determinado, bajo esta lógica, las propias formas de organización social, complejas por cierto, que necesariamente tuvieron que ser puestas a discusión, consensuadas y aceptadas socialmente, por este simple hecho la democracia cae en el terreno de la dimensión política. Al respecto encontré los estudios de: Elizondo y colaboradores (2000), y Conde, (1997).

Elizondo y cols. (2000) en su obra "Una enseñanza de democracia: La Consulta Infantil y juvenil 2000". Investigación que reflexiona sobre la cultura política democrática, con el objeto de contribuir al cumplimiento de los objetivos del Plan Tri-anual de Educación Cívica 2001-2003, a cargo de la Dirección de Capacitación Electoral y Educación Cívica,

Con respecto a la noción de democracia, Elizondo y cols (2000:29), retoma los planteamientos de Chantal Mouffe y dice:

Que actualmente hablar de democracia implica no sólo un proceso de democratización en la esfera de las relaciones políticas, sino también entender dicho proceso a todas las relaciones sociales-género, familia, lugar de trabajo, vecindario y escuela-por lo que se trata no sólo de identificar quiénes votan, sino donde pueden hacerlo. Por ello, si bien la democracia parlamentaria es una vía de participación indispensable, es necesario imaginar otras vías para crear condiciones reales de participación que se ajusten mejor

a los distintos espacios sociales que también requieren ser democratizados.

Bajo esta misma idea, Elizondo y cols (2000) añade la necesidad de considerar en el debate contemporáneo entre la tendencia liberal y republicana, que resulta en la propuesta de la democracia radical. Es decir, la tensión entre libertad individual y el bien común deben pensarse no como una opción a elegir, sino como una tensión a reconocer.

Por su parte, Conde (1997:129-164,) en su análisis sobre el estado de la educación ciudadana en el nivel básico, expresa la idea de ahondar y discernir en el camino más viable hacia el desarrollo de prácticas escolares democráticas.

A este respecto, Conde(1997) sugiere:

La configuración de un proyecto que piense en la democracia desde las escuelas, porque éstas tienen una cierta función social y un impacto en la configuración de las realidades sociales. Se consideran a las escuelas como espacios para la formación ciudadana.

Bajo este marco, Conde (1997) la autora llama a buscar mecanismos de inserción de principios y conceptos, haciendo una diferencia entre pensar a la escuela desde la democracia y pensar la democracia desde la escuela.

Se aprecia que los argumentos de Elizondo y colaboradores (2000) a pesar de que dice preocuparse por identificar el sentido que la noción de democracia tienen en las distintas prácticas socioculturales; termina diciendo que la escuela como institución, forma sujetos para ciudadanía con un

conjunto de valores mismos que le permitirán integrarse a un contexto social. Mientras que Conde (1997) a diferencia de Elizondo (2000), pone un mayor énfasis en la posibilidad de insertar principios y conceptos para hacer una diferencia entre pensar a la escuela desde la democracia y pensar la democracia desde la escuela.

Relacionado con lo anterior, es probable que se plantee la posibilidad de tomar el ámbito escolar y social, como espacios públicos de interacción y construcción social de ejercicios y acciones democráticas, de ahí la importancia de recuperar estas nociones desde el punto de vista histórico.

1.4. Concepto de ciudadanía bajo el enfoque histórico.

En relación a este rubro, encontré investigaciones que centran su atención en la recuperación de las distintas nociones sobre el concepto de ciudadanía que se han venido dando a lo largo de la historia en el contexto mexicano. La reflexión de ciudadanía bajo esta perspectiva encontré los estudios de los siguientes autores: Escalante, (2005), Muro, (2002) y Noriega, (2008).

Noriega (2008) aborda el tema "Migración, ciudadanía y escuela en tiempos de globalización", estudio comparado: México, Estados Unidos, Francia, Italia". Se trata de una investigación que pretende revisar desde el plano teórico, las distintas acepciones de ciudadanía y su relación con la educación, se sustenta fundamentalmente en la revisión bibliográfica y documental, así como el intercambio constante de información a través de medios electrónicos, complementados con reuniones o visitas entre el equipo de trabajo participantes.

La autora expresa que su estudio tiene como propósito, no sólo la relativización de las experiencias educativas nacionales, sino también la comprensión de procesos y respuestas diferentes a problemas sociales y educativos similares, que se han generado o que se han intensificado con la globalización. Al mismo tiempo, la autora añade que se trata de una lectura y un análisis desde las grandes mutaciones sociales, políticas y culturales, globales y nacionales que se han experimentado en las sociedades contemporáneas, y desde los problemas educativos que se plantean a raíz del fenómeno de la migración.

Al respecto, Noriega y cols. (2008: 2008:párr. 2) en relación a la noción de ciudadanía, opina:

La ciudadanía y Estado-nación por definición remiten a la idea de fronteras y de identidades, a las culturas propias de los pueblos y a los procesos de formación, de preparación de las nuevas generaciones, de transmisión, de reproducción, de apropiación cultural a través de la educación y la escuela.

Noriega (2008: párr. 3) apoyándose en las ideas de Barba (2005:198) añade:

A lo largo de la historia se pueden identificar, por un lado, el momento y el contexto histórico universal y particular que se refleja de cierta manera en el status del ciudadano como estatuto jurídico, que sirve para identificar a los miembros de una comunidad política y hace alusión a la pertenencia de una persona a un Estado. Mientras que la ciudadanía como práctica se construye, como un espacio de luchas y memorias colectivas.

A manera de conclusión, Noriega (2008:párr. 4), apoyándose en los planteamientos de Castoridis, expresa:

Esto resulta particularmente importante para el caso de México porque la relación con los otros, con los extranjeros, ha sido y sigue siendo conflictiva y contradictoria. En nuestras relaciones de hoy está presente nuestra historia, que vive en el entretejido de sentidos y de significaciones que guían el funcionamiento de nuestras instituciones y de la vida social en general. Por eso la importancia de rastrear esos sentidos en la interpretación de la ciudadanía desde una perspectiva histórica.

Por su parte, Escalante (2005) en su obra "Ciudadanos imaginarios", profundiza en torno al estudio de los valores porque desde su perspectiva, reflexionar sobre los valores

que se manifiestan en las conductas, son los que ayudan a explicar las conductas de los sujetos.

En relación a la noción de ciudadanía, Escalante (2005:38) sostiene:

El ciudadano no es el individuo sin más. Porque en el camino, lo público y lo privado se han separado, no únicamente como tipos de actividad, sino como ámbitos morales. De ésta forma, el individuo es, por el anverso tan sólo hombre, y por el reverso, ciudadano".

A manera de conclusión, Escalante (2005:40) expresa lo siguiente:

La ciudadanía no es un hecho espontáneo, como no lo es el individualismo". En todo el mundo, el modelo cívico se ha impuesto en un proceso lento, largo y sangriento. Acaso no sea una exageración ver la mayor parte de las luchas políticas del siglo pasado en España, en Francia, en Italia como una guerra--- literalmente para crear ciudadanos.

En tanto, Muro (2002) en su obra "Educación cívica, cultura política y participación ciudadana en Zacatecas". Estudio en donde realiza un análisis cuantitativo basado en explicaciones con fundamento en la elaboración de modelos cimentados en la estadística. El autor hace una recuperación histórica con la idea de dar cuenta de cómo la noción de ciudadanía se ha venido abordando en cada uno de los momentos históricos, por los cuales ha transitado México en el terreno educativo, desde la independencia hasta la modernización educativa de 1992.

Muro (2002:22) en relación al concepto de ciudadanía, argumenta:

El sistema educativo debe proveer de los valores, conocimientos, y destrezas que hagan capaces a los individuos para su eficiente desempeño ciudadano dentro del sistema político. En la actualidad, la escuela fomenta en los educandos a través de su currículum oculto la adopción de actitudes críticas, aunque no necesariamente democráticas, con respecto a la actuación de las autoridades del sistema político. A mayor número de años dentro de contextos escolares, mayores posibilidades tendrá el individuo de participar racionalmente dentro de su sistema político, aunque no ineluctablemente desplegará en una vocación democrática.

Finalmente, a manera de conclusión Muro (2002:405-406) plantea:

Son diversos los problemas que han influido en la relación entre educación cívica, cultura política y participación ciudadana:

a) Por un lado, las persistentes deficiencias del sistema educativo nacional para llevar a cabo lo que aquí se ha considerado como tarea primordial la de formar ciudadanos con los conocimientos, valores y destrezas necesarias para participar de manera activa en la esfera pública.

b) Segundo, por la continuidad de un régimen político que no ha conseguido la organización de la comunidad para que uno de los postulados principales del artículo 3º constitucional devenga realidad: el de la democracia como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

c) Y tercero, la Educación Cívica en la Escuela Mexicana ha caído, por ignorancia y carencia de miras de su relevancia en el desarrollo de la comunidad política por parte de quienes han encabezado al educación pública, en parodias de lo que debe ser un ciudadano

Para Noriega (2008) la ciudadanía ciertamente lo remite al sentido de status jurídico y el sentido de pertenencia de una persona a un Estado. Sin embargo, la autora pone énfasis en que la ciudadanía alude a una construcción de carácter socio-cultural en un momento determinado, que puede ser transmitido por generaciones por medio de la práctica pedagógica, de ahí la importancia de recuperar esta noción desde el punto de vista histórico.

Escalante plantea que la ciudadanía no es un hecho espontáneo, en este punto coincide con Noriega, en el sentido de que ambos conciben a la ciudadanía como el resultado de las luchas políticas en un momento determinado desde el punto de vista histórico.

Muro (2002) a diferencia de Noriega (2008) y Escalante (2005), aborda la noción de ciudadanía desde la perspectiva de la educación formal. EL autor opina que el Sistema Educativo es el responsable de la promoción de valores, conocimientos, y destrezas que hagan capaces a los individuos para su eficiente desempeño ciudadano dentro del sistema político. Si embargo, esto no ha sido posible por dos situaciones. La primera, porque hay deficiencias en el Sistema Educativo Nacional, por la permanencia de un régimen político que no ha permitido la consolidación de la democracia como una forma de vida. Segunda, porque la Educación Cívica en la Escuela Mexicana se encuentra en crisis, el autor añade que es por ello, que no ha cumplido con las expectativas en la promoción del valor de la ciudadanía.

A manera de cierre.

Hasta aquí nuestro recorrido en el intento por dar cuenta del estado del arte con respecto a las nociones de democracia, ciudadanía y educación.

Los estudios revisados en este apartado revelan una profunda preocupación por hacer explícitas las formas idóneas para la transmisión de saberes, conocimientos, prácticas y sobre todo, actitudes en la conformación de sujetos para la vida democrática y ciudadana, acorde a la realidad política, social y sobre todo económicas en el mundo contemporáneo.

En la conformación del estado del arte, con respecto a las concepciones de democracia, ciudadanía y educación, me inscribo en los estudios de: García, (2006), Cortes, (2006), Mancera, (2006), Salcido, (2004), y López, (2003). Porque consideran que no puede haber democracia sin ciudadanía, y que puede ser promovida desde la educación formal, pero que desafortunadamente, en México tradicionalmente en las reformas educativas, no se ha seguido un mismo ideal ciudadano, la educación ciudadana o para la ciudadanía (Cortés, 2006), es decir, estas nociones aparecen de manera inconstante como enfoque en el curriculum de Formación Cívica y Ética, porque se da un mayor énfasis en la educación tecnológica respondiendo a demandas de internacionales, mismas que se ven reflejadas en las reformas educativas actuales. Pero además, también me inscribo en las investigaciones de Noriega, (2008), Escalante, (2005), y Muro (2002), porque parten del supuesto de que los conceptos de democracia y ciudadanía son dos nociones construidas bajo un contexto y un momento determinado, de ahí su importancia de

interpretar y recuperar estos significantes desde el punto de vista histórico.

Bajo este marco, asumo que una formación cívica centrada en valores, probablemente puede coadyuvar en la formación de individuos para una sociedad democrática y un ejercicio ciudadano, y no sea simplemente el conocimiento sin más, ni más, sino el verdadero despliegue del juicio y destrezas prácticas conducentes a la participación de los individuos en la sociedad política con base en valores comunitarios (Muro, 2002:25).

Relacionado con lo anterior, hago más las consideraciones de Noriega en el sentido de que:

La acción educativa sigue siendo depositaria de las esperanzas de cambio, esperanzas sustentadas en el margen de acción que, bajo ciertas condiciones, la institución escolar-concebida como espacio público-tiene para contribuir a la formación de la democracia y la ciudadanía (Noriega, 2006:216).

A pesar de esto, como resultado de la revisión del estado del arte, he identificado que hay algunos estudios que reflexionan sobre las nociones de democracia y ciudadanía desde los objetivos y contenidos, como dos elementos curriculares relevantes de Formación Cívica y Ética, de educación secundaria. También me percaté que existen sólo algunas investigaciones que dan cuenta de como los conceptos democracia y ciudadanía, han evolucionado en cada una de las distintas reformas educativas de la última década en México.

Finalmente, se concluye que la definición de democracia, ciudadanía y su trascendencia en educación secundaria, ha

sido incompleta porque no se ha incorporado a las últimas reformas educativas particularmente de secundaria en el contexto mexicano, por lo tanto, es de mi interés trabajar esta línea de investigación.

**CAPÍTULO. 2 ¿QUÉ ES DEMOCRACIA,
CIUDADANÍA, EDUCACIÓN SECUNDARIA,
REFORMA EDUCATIVA Y CURRÍCULO?.**

2.1 Los conceptos de democracia y ciudadanía.

La investigación que me he planteado se centra en los contenidos en los programas escolares de secundaria que me propongo analizar. Sin pretender entrar en los debates desde la filosofía y la teoría política existentes al respecto, retomo referentes que me guían en el análisis. El primero es de tipo normativo, y parto de las definiciones contenidas en nuestras leyes, así como de sus cambios. En particular sobre el artículo tercero constitucional. Tomo como segundo referente a algunos autores que me han permitido darme una idea más acabada sobre esos conceptos. En particular reviso a Bàrcenas (1997), Bobbio (1991), y Cullen (2007). El tercer referente son los conceptos de educación cívica y ética, educación para la democracia y educación para la ciudadanía. El cuarto referente se refiere a la descripción de la escuela secundaria y la secundaria en México. Finalmente, el quinto referente se caracteriza por ser una breve descripción del la reforma currículo, haciendo un mayor énfasis en los objetivos de aprendizaje y contenidos programáticos.

2.1.1 Democracia y ciudadanía en nuestras leyes.

Nuestra constitución actual, como es bien sabido, tiene su origen en 1917 y aunque se conserva a recibido múltiples modificaciones desde entonces.

Haciendo referencia en lo particular al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917:228) plantea que la enseñanza es libre; y será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de

educación, lo mismo que la enseñanza primaría, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Al mismo tiempo, se agrega que ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Asimismo, las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. Finalmente, los establecimientos oficiales impartirán gratuitamente la enseñanza primaria.

Por su parte, el artículo tercero constitucional en su fracción II, inciso a), con respecto a la noción de democracia, plantea que la democracia no solamente es una "estructura jurídica" y un "régimen político", sino como "sistema de vida" fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (Constitución Política, 1993:12).

En tanto, la Ley General de Educación (reforma de 1993:2) documento oficial que regula a la educación en México, y que al mismo tiempo, se deriva del artículo 3º constitucional. En la sección "Fines de la educación del estado", artículo 7º, capítulo V, refiere que la educación tiene como fin: Pretender infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia, que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad.

Con respecto a la noción de democracia, el artículo tercero de la Constitución Política original de 1917 y la de 1993, por un lado se denota una evolución significativa de manera general. Es decir, la constitución de 1917 en el artículo en cuestión, desde el discurso oficial pone énfasis: en los

principios de libertad de la enseñanza; la laicidad en los niveles de primaria, elemental y superior; limita la participación de corporaciones religiosas en la conducción de escuelas de instrucción primaria; pero al mismo tiempo, también enfatiza en el establecimiento de la gratuidad de la escuela primaria. Un elemento relevante en el terreno educativo, dada la efervescencia social que se vivía en México en esa etapa revolucionaria.

Sin embargo, como se identifica, la constitución no refiere aspectos específicos que se relacionen con la formación de un tipo de ciudadano ideal, tampoco la formación de un ciudadano conocedor de la democracia como valor social, ni como régimen político. Seguramente, esto se debió, como ya lo comenté, a la inestabilidad política que se vivía en ese momento histórico. Segundo, la Constitución de 1917 en la reforma de 1993, en su artículo tercero, además de hacer énfasis en la laicidad, la obligatoriedad de la educación, se hace extensiva hasta secundaria. Por lo menos desde discurso oficial, se da cuenta de la noción de democracia, no sólo en su dimensión política, si no también en lo social. Tercero, se identifica claramente que la Ley General de Educación vigente, recupera los principios normativos del artículo tercero constitucional, haciendo valido lo que ahí se argumenta en relación a la noción de democracia.

En lo que atañe al concepto de ciudadanía, se identifica que este no se expresa de manera específica en el artículo tercero de la Constitución Política original de 1917, sin embargo, en la Constitución reformada de 1993, se proponen algunas características relacionadas con esta noción, por ejemplo:

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas la facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”
(Constitución Política, Comentada, 1993:8).

Este artículo en su fracción II, inciso c), destaca que la educación que imparte el estado contribuirá a la mejor convivencia humana; el aprecio por la dignidad de la persona, y la integridad de la familia; la convicción del interés general de la sociedad; la fraternidad e igualdad de derechos de todo los hombres; evitando los privilegios de raza, religión, de grupos, de sexo o individuos (Constitución Política, Comentada, 1993: :9).

Por su parte, la Ley General de Educación (2006:2) en el Capítulo I, Disposiciones Generales, artículo 7º, capítulos III, IV, V y VI. Aunque tampoco se precisa de manera específica el concepto de ciudadano, ésta ley refiere algunas características que atañen a esta noción, tales como: la formación de un educando con una conciencia de nacionalidad, de soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, la valoración de las tradiciones culturales de las diversas regiones del país, el respeto a los derechos lingüísticos regionales, el valor de la justicia, de la igualdad, y el reconocimiento de los derechos humanos.

Así mismo, se identifica que la Ley General de Educación recupera los planteamientos del artículo tercero de manera general. Sin embargo, la Ley General de Educación, a diferencia del artículo 3º constitucional, agrega dos

aspectos relevantes desde el punto de vista social que han estado en terreno de la discusión: los Derechos Humanos y la noción de Multiculturalismo. Dos ideales presentes en el discurso de las propuestas reformas educativas en México.

En suma, el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación vigentes, establecen las bases de la educación en México, sus planteamientos constituyen todo un programa ideológico al definir nociones tan importantes como la democracia y los ideales de una ciudadanía, tanto en su dimensión jurídica, ética y social. Supuestos que desde el punto de vista normativo deberán ser recuperados por el curriculum de educación básica, particularmente el área de formación cívica y ética en secundaria. Tarea que me he encomendado realizar con esta investigación.

2.1.2. Democracia y ciudadanía desde la filosofía política.

En este apartado intento retomar algunos elementos en las definiciones de democracia y ciudadanía, que me parecen coincidentes en varios autores.

Estos conceptos son abordados históricamente y se definen de acuerdo con las tradiciones desde donde se ubica cada autor. A este respecto, Hornedo (2008:3) retoma los planteamientos de Velasco (2006:56) y dice que se entiende por tradiciones:

Al complejo de teorías descriptivas y normativas, de creencias, discursos y prácticas políticas que se desarrollan en comunidades específicas políticas, en periodos históricos mas o menos definidos, a través de controversias en torno de problemas prácticos que confrontan las tradiciones, tanto a su interior_ como frente a otras tradiciones políticas

Hornedo (2008) hace una síntesis y una caracterización clara que nos permite orientarnos con respecto a esas tradiciones. Para este autor, las tradiciones políticas se caracterizan por ser específicas, abiertas, plurales integradoras. Las específicas son históricas y socialmente arraigadas en una tradición cultural concreta. Son abiertas, ya que, dialogan con otras críticamente con otras tradiciones distintas y distantes en tiempo y espacio. Plurales, por que cambian continuamente de valores por pluralidad y flexibilidad de enfoques. E integrales, porque asocian tanto conocimientos empíricos, descriptivo, normativos críticos, como también ideológicos.

Bobbio (1991) importante filósofo italiano contemporáneo cuyo pensamiento ha influenciado en este campo define la democracia como un método o un conjunto de reglas de procedimiento para la constitución del gobierno y para la formación de las dediciones políticas (es decir de las decisiones vinculantes para la toda la comunidad) más que una determinada ideología. Así mismo, Bobbio (1991), apunta que existen tres tradiciones con respecto a esta misma noción: democracia republicana, democracia liberal y democracia socialista.

Con respecto a las tres acepciones de democracia, Bobbio (1991:444-447) destaca:

La democracia republicana, doctrina contractualista del estado ésta se basa en el consenso y en la participación de todo en la producción de las leyes y el ideal igualitario que ha acompañado en la historia a la idea republicana erguida en contra del desigualitarismo de los regímenes monárquicos y despóticos. La

democracia liberal, Bobbio (1991 en Benjamín Constan) la define como la libertad individual respecto del estado, aquella libertad de la que son manifestación concreta las libertades civiles y la libertad (aunque no necesariamente extendida a todos los ciudadanos). La democracia socialista se produce de dos modos: a través de la crítica de la democracia solamente representativa y la consiguientes continuación de algunos temas de democracia directa, y a través de la demanda de que la participación popular, y por lo tanto el control desde abajo, se extiende de los órganos de decisión política a los de dedición económica, de algunos centros del aparato estatal a la empresa, de la sociedad política a la sociedad civil, donde se ha estado hablando de democracia económica industrial, por la forma de los nuevos órganos de control (los llamados consejos obreros) conciliar y de paso el autogobierno a la autogestión.

El autor agrega, la democracia bajo la tradición liberal, se derivan dos concepciones: la Democracia "Representativa" o "parlamentaria" y la democracia "participativa". La primera pone énfasis en garantizar algunos derechos fundamentales, como los derechos de libertad de pensamiento, de religión, de imprenta y de reunión. La segunda, destaca la tarea de hacer leyes, en donde concierne no a todo el pueblo reunido en asamblea, sino a un cuerpo restringido de representantes elegidos por aquellos ciudadanos a quienes se les reconozcan sus derechos políticos.

Bárcenas importante filósofo español, especialista en los temas de la filosofía de la educación, opina que la democracia es:

Es una praxis social que está fuertemente articulada con sus orígenes, con la tradición y con el contexto social donde se ejerce, por ello el sentido que asume está impregnado de las

creencias, sentimientos y valores obtenidos por tradición cultural de una comunidad determinada (Bárcenas:1992).

A este respecto, Bárcenas añade que la democracia es considerada, una práctica inspirada en un conjunto de valores que pueden ser transmitidos, de ahí su relación con la educación.

Carlos A. Cullen (2007) reconocido filósofo argentino, especialista en capacitación docente, bajo los temas de ética y ciudadanía, opina que la ciudadanía es parte de la socialización y de la cultura, es decir, el modo de vida se forma socio-históricamente, y nos convierte en ciudadanos, por esta razón, hay una estrecha relación entre ciudadanía y democracia. A este respecto, el autor plantea:

Que el desafío educativo es formar ciudadanos celosos del cuidado de sí, resistentes a todo intento de objetivación o dominio de su objetividad, pero capaces, simultáneamente, de comprometerse en proyectos comunes, sin debilitar la identidad ni renunciar a la autonomía (Cullen, 2007:53).

Asimismo, el autor añade que:

La formación ciudadana encuentra en la responsabilidad, generada por la interpelación del otro, la garantía única de poder trabajar la identidad social, la autonomía personal, cuidado de sí como una sinergia en la búsqueda del bien común, en el respeto de la dignidad y en el poder hacernos cargo de los que ya no están, porque fueron víctimas, o de los que todavía no están y pueden ser víctimas (Cullen, 2007:55)

Después de lo planteado hasta aquí, las ideas de Bobbio (1991) y Bárcenas (1997) con respecto a la noción de democracia, de manera general se observan dos perspectivas, las cuales, pueden ser puestas en el terreno de la discusión. Por ejemplo, Bobbio pone énfasis en una concepción democrática más cargada a una dimensión jurídica-política, en el sentido de que se le da una mayor prioridad a asuntos relacionados con la constitución de gobierno.

A esta concepción de la democracia, Bàrcenas (1997:32 en Rodríguez 1983) la denomina justificación instrumental, en el sentido de que a la democracia se le valora como método o procedimiento que permite resolver pacíficamente las disputas y exigir a los gobernantes por parte de los ciudadanos, la satisfacción de sus necesidades.

Se aprecia también, que Bàrcenas (1997) a diferencia de Bobbio (1991), concibe a la democracia más cargada a una dimensión social, en el sentido de que ve a la democracia como una práctica social, producto de una construcción socio-histórica, bajo esta idea, la democracia se le concibe como una justificación sustancial en el sentido de que alude al valor de la participación ciudadana como actividad intrínseca y consustancial al desarrollo de las cualidades propias del ser humano (Bàrcenas, 1997), bajo este enfoque, la democracia no es sólo una forma de gobierno o procedimiento de toma de decisiones políticas, sino como una forma de vida, de ahí la idea de la democracia como práctica, noción acuñada por este mismo autor. Esto significa que la democracia requiere del apoyo de un sistema educativo y de una idea de enseñanza capaz de formar en los ciudadanos su facultad de juicio (Bàrcenas, 1992:80).

Con respecto a la noción de ciudadanía, en la perspectiva de Cullen, el autor destaca que esta noción es producto de una construcción socio-histórica, es decir, se comprende que la ciudadanía es una cualidad, que se construye por medio de una práctica social de los sujetos como entes sociales dentro de un contexto y un momento determinado, por lo consiguiente, la ciudadanía como cualidad social puede ser transmitida pedagógicamente.

Hago mía la idea de que la noción de ciudadanía, más que considerarla como status jurídico-político, es la relación formal entre el individuo y el estado, en el cual se asigna al ciudadano una serie de derechos cívico-políticos constitucionales, es donde es imprescindible aspirar a una ciudadanía como práctica, es decir, la ciudadanía como práctica o actividad no se emprende meramente como medio para alcanzar un fin instrumentalmente definido, sino, como una actividad éticamente buena en sí misma, (Bárceñas, 1997:163) siempre y cuando también se recuperen las distintas dimensiones del sujeto y su contexto, y que al mismo tiempo, se pongan en juego no solamente aspectos racionales, sino también subjetivos, con respecto al modo de vida que se forma socio-históricamente (Cullen, 2007).

Hasta aquí, hemos podido apreciar que los conceptos de democracia y ciudadanía, son dos nociones que forman parte de nuestra herencia ético-política (Bárceñas, 1997), mismos que deberán ser puestos a discusión en cuanto a su vigencia, pertinencia e inclusión en la Reforma para Educación Secundaria (RES), 2006, particularmente en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

2.2. Educación cívica, educación para la democracia y educación para la ciudadanía.

Los programas de formación ciudadana enmarcados en la escuela no son nuevos (Conde, 2006). La autora agrega que después de la Segunda Guerra Mundial se planteó una educación para la comprensión y cooperación internacional o de una educación para el desarme como vehículo para frenar el peligro de otro conflicto o también denominado como errores sufridos por la humanidad.

En el contexto nacional la formación de ciudadana se remonta a los albores del siglo XIX. Como parte de este proceso histórico, surgió el proyecto de Educación Pública particularmente orientada a la Educación Básica, esto con la idea de formar ciudadanos para una república naciente después del México independiente, apoyándose en Luna (2006:114) esto significó que la escuela pública tuviera como prioridad inicial, la formación de sujetos identificados con la nación mexicana, con las instituciones que materializaba al Estado y con un fuerte sentido patrio (Luna, 2006).

Aún así, en los últimos años se ha generado un creciente interés por la formación de valores por parte de la sociedad en general, particularmente instituciones de educación, sobretodo en educación básica. Estas propuestas educativas se han visto reflejadas en reformas curriculares, que al mismo tiempo, han sido nombradas de distintas formas: Instrucción Cívica, Educación Cívica y últimamente Formación Cívica y Ética. Por lo tanto, me obliga a abordar las nociones de: Educación cívica, educación para democracia y educación para

la ciudadanía con la idea de fortalecer este segmento conceptual.

2.2.1. Educación Cívica.

García (2006), retoma los planteamientos del IFE, y dice que la educación cívica es:

El resultado del análisis de dos vertientes: el moral en donde la educación cívica alude al conjunto de normas axiológicas que indican lo que debe y no debe hacerse en la relación con los demás. Desde el enfoque legal, la educación cívica se refiere al conjunto de reglas escritas que norman el comportamiento y las interacciones de las personas en la sociedad.

En tanto, Muro (2002:25 cfr. en Center for Civic Education, Major Programs, 1997), sostiene que:

Educación cívica es una democracia es la educación en el autogobierno. Autogobierno quiere decir participar en gobernarse a sí mismo, no aquiescencia pasiva de la acción de los otros [....]. Los ideales de la democracia son alcanzados más plenamente con cada miembro de la comunidad política comparte activamente la gobernabilidad [.....]. La razón primera y principal de la educación cívica en una democracia constitucional es que la salud del cuerpo político requiere la participación cívica más amplia posible de sus habitantes consistentes con el bien común y la protección de los derechos individuales. El propósito de la educación cívica, por tanto, no es cualquier tipo de participación por cualquier tipo de ciudadano; es la participación de ciudadanos informados y responsables, diestros en las artes de la acción deliberativa y efectiva.

Bajo este marco, se aprecia que la educación cobra un papel importante en la reproducción de valores y normas. Bajo esta

idea, la educación cívica, se asocia al desarrollo de dos enfoques: moral y legal. Estos enfoques se entrelazan para dar como resultado ciudadanos concientes de sus actos, para bien o para mal, por un lado, segundo, sus acciones estarán reguladas por un conjunto de normas socialmente aceptadas. Esto significa que la educación cívica, entonces_tiene como tarea principal, la formación de ciudadanos en el autogobierno, como dice Muro, yo agregaría apoyándome en Bàrcenas (1997: 215), la posibilidad de formar ciudadanos con la capacidad de juicio, como elemento esencial de la dimensión más humana de la racionalidad y la acción.

2.2.2 Educación para la democracia.

En relación a la idea de la educación para la democracia, García (2006:26) retoma los planteamientos del IFE (2004-2005) y dice que:

La importancia de la enseñanza se ve acentuada, sí se le asume no sólo como una forma de gobierno, que lo es, sino un sentido más amplio, como un sistema de vida, como un fórmula singular de convivencia social, y sí, a la vez se asumen los valores democráticos como referentes válidos para la convivencia en general y no sólo para la relaciones propiamente políticas. La enseñanza de la democracia se convierte así en una enseñanza para la vida, para la convivencia sustentada en la libertad, la tolerancia, el pluralismo, la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad y la consideración del estado de derecho que aspira a la justicia.

Así mismo, García (2006:27, cfr. en John Dewey. Democracia y educación: 67) añade que:

La educación para la democracia es una tarea de la educación cívica que pretende, entre otras cosas, la formación de ciudadanos que con

libertad e igualdad de sus obligaciones políticas y civiles para la construcción de una sociedad pluralmente representada y para su participación responsable y comprometida en la vida pública.

2.2.3 Educación para la ciudadanía.

Para Conde (2006:89) apoyada en las ideas de Carouso (2002:15) plantea que la educación para la ciudadanía:

Es el conjunto de acciones llevadas a cabo por diferentes instituciones y organizaciones sociales y políticas que tienen como, objetivo de desarrollo actitudes, valores, principios y normas de convivencia democrática, el desarrollo de competencias participativas en las esferas de decisión de la sociedad. Supone un proceso de organización y de participación conciente de los ciudadanos en los asuntos del país.

No se preocupa tanto por enseñar, sino que se enfoca prioritariamente al proceso de aprendizaje, a como los ciudadanos concretos aprenden y aprehenden su realidad individualidad y social; estructurándose a partir de las necesidades de todos los destinatarios y fundamentalmente, privilegiando el aprender a aprender que genere en consecuencia la autonomía intelectual de sus educandos.

Al mismo tiempo, la autora argumenta que la educación ciudadana con base en la ética, en términos de Cullen (1999):

Enseñar ética como disciplina racional requiere decir enseñar saberes específicos, que permitan contar con principios racionales y fundados para construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la validez de las normas que se dan tácticamente como obligaciones morales. Es enseñar a colocarse en el punto de vista moral y a saber argumentar moralmente. Es decir, una determinada escala de valores una concepción del bien y de la felicidad, una forma canónica de entender la ley natural Pero es también algo

diferente de aceptar escépticamente cualquier moral, declarando imposible una fundamentación racional de las obligaciones, las normas, los principios, los bienes. Es decir, aceptar que la ética es una disciplina racional enseñable implica un marcado rechazo simultáneo del dogmatismo, del escepticismo moral y del relativismo moral. Desde esta perspectiva, es posible fundamentar racional y argumentativamente la validez de los principios de valoración moral y de las obligaciones morales. Asimismo, es posible fundamentar racional y argumentativamente la universalidad de ciertos valores y de ciertas obligaciones morales.

En resumen, se puede destacar que la democracia y la ciudadanía de ninguna manera son virtudes naturales, ya dadas, inherentes al hombre, es decir, se trata de dos virtudes construidas socio-históricamente, en este sentido, la democracia y la ciudadanía se constituyen como dos valores históricos que se encuentran en constante redefinición. Por lo tanto, necesariamente deben ser llevados al terreno de la práctica, por este simple hecho, democracia y la ciudadanía como ejercicio, requiere de una educación desde el enfoque republicano apoyándose en las ideas de Bárcenas (1997:150) pero que al mismo tiempo, se aborde las distintas dimensiones del sujeto en lo político, social, y sobre todo económico.

Por tal motivo, me aventuro a creer también, que la acción educativa sigue siendo depositaria de las esperanzas de cambio, esperanza sustentada en el margen de acción que bajo ciertas condiciones la institución escolar -concebida como espacio público - tiene para contribuir a la formación de la ciudadanía (Noriega, 2006:216). En relación a esta idea, la escuela desde el currículo puede contribuir de manera significativa en el fortalecimiento de los valores democráticos y ciudadanos, mismos que pueden consolidarse

fuera de las aulas, a través de la promoción de una cultura política democrática y el desarrollo de competencias específicas para vivir y participar en la democracia (Conde, 2006).

Competencias, que bien pueden ser fortalecidas por una Educación Cívica, concebida como el estudio de los aspectos morales contenidos en la formación del ciudadano (Bárcenas, 1997:164), sin perder de vista que en este continuo están presentes tanto una formación ética y moral, elementos destacados por García (2006) y Muro (2002). En donde la ética, del vocablo griego *ethos*, tiene dos significados esenciales: en el primer lugar, uso, hábitos o costumbre (moralmente buena) y moral, significa carácter. Luego entonces, ética indica el carácter de la persona afianzado como actitud básica de la virtud (Bárcenas, 1997:164).

2.3. La escuela secundaria y la Secundaria Mexicana.

2.3.1 Escuela Secundaria.

La escuela como institución de educación formal, cumple un papel fundamental en la formación para la ciudadanía dotada de conocimientos, destrezas, habilidades y valores, mismos que le permitirán insertarse en un contexto político, económico y socialmente establecido.

Sin embargo, no hay que olvidar que la educación constituye el medio por el cual se hace posible un específico modo del ser humano y es siempre un proceso de construcción colectiva entre el individuo y la comunidad, (Miguel de la Torre 2000). Esta idea de educación se relaciona con los planteamientos de E, Durkheim (1965), en el sentido de que la educación cumple una función socializadora, por un lado, porque prepara al sujeto para la vida pública, la vida ciudadana. Y por el otro, se prepara al sujeto para insertarlo en el mundo del trabajo.

Hay razones entonces para partir del supuesto de que el proceso de educación escolar es un acto intencional (Tyler, 1949) porque es la escuela la que finalmente garantiza la reproducción de valores, normas y conocimientos propios de una sociedad por medio del currículo (Eggleston, 1980). En este sentido, podemos pensar que la educación a la vez como introducción de algo nuevo en el mundo y como protección y cuidado de un mundo común, en el que podemos seguir manifestando nuestra identidad formada a través del proceso educativo (Bárceñas, 1997:97).

Bajo este marco, la escuela secundaria como institución de educación formal, se convierte en un nivel educativo preponderante, ya que, este nivel en particular, se da el proceso de cambio de la niñez a la adolescencia, en donde al mismo tiempo, se ponen en juego cuestiones que provocan en el educando de secundaria, problemas de ajustes que afectan de manera diversa a los alumnos, en función de su origen social, sexo, madurez y antecedentes escolares (Nisbet y Entwistle, 1969), a este proceso Van Genet (1960) le denomina como el concepto de "rito de paso", refiriéndose a momentos de la vida de un individuo que exige de él un reacomodación y adaptación a nuevas formas y exigencias, este sería el caso de los educandos de secundaria. Aparte, Sacristán (1995) añade que a lo largo de la escolaridad, la existencia de varios momentos identificados como pasos, y que pueden incluirse ese paso de primaria a secundaria.

Finalmente, la escuela secundaria de manera general, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización pretende inducir paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos de secundaria las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere de la sociedad adulta (Sacristán, 1992:18).

2.3.2 La Escuela Secundaria en México.

La Escuela Secundaria Mexicana como nivel educativo específico, tiene como antecedente el gobierno de Calles en 1925, en el cual se legitimó, al mismo tiempo que dependía directamente de la SEP a través de una instancia creada ex-profeso: El Departamento de Educación Secundaria, (Meneses, 1986, p: 406 en Sandoval, 2000:40). Sandoval argumenta que

los objetivos de este nivel en ese momento, eran preparar al futuro ciudadano para tener la capacidad de cooperar socialmente a través de su participación en la producción y en su desarrollo personal.

En la actualidad, la Escuela Secundaria Mexicana es parte del Sistema de Educación Básica y obligatoria, según la reforma del artículo tercero constitucional promulgado el 25 de marzo de 1993 (SEP, Plan y programa de estudios, 1993). En este sentido, la educación que se le conoce como de tipo básico, está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y secundaria.

La escuela secundaria, según la Ley General de Educación vigente se encuentra constituida por cuatro modalidades: la secundaria general, la secundaria técnica, la telesecundaria y la secundaria para trabajadores. De acuerdo al financiamiento que recibe, puede ser federal, estatal, autónoma o privada. La secundaria se cursa en tres años con 35 horas semanales, con excepción de secundaria técnica, pues en algunos estados se incluye una hora y media más para talleres de educación tecnológica. La secundaria para trabajadores se puede cursar en un año y medio. El Plan y los programas de estudio son los mismos para todas las modalidades. La ley de educación establece que es la autoridad educativa federal quien los determina.

Ciertamente, la escuela secundaria históricamente ha sido producto de distintas perspectivas de la política educativa nacional predominantes de cada época, pero que al mismo tiempo, han sido puestas en el terreno del debate. Por ejemplo, la tendencias observadas en el Programa de

Modernización Educativa de 1993, con respecto a la Escuela Secundaria Mexicana, siguiendo las ideas de Sandoval (2000:55).

Es la de una oferta curricular sobrecargada resultado de la definición (o indefinición) del nivel que se fue construyendo; en cierto modo, porque la educación secundaria ha promovido tanto una cultura general, como la capacitación para el trabajo (para la vida), sin que exista un equilibrio adecuado entre ellos, en el sentido de que no hay una orientación clara sobre sus prioridades. La lógica que prevalece es darle un poco de todo para que puedan desenvolverse indistintamente en el mundo del trabajo o en la continuación de sus estudios.

A pesar de eso la escuela secundaria ha pretendido responder a las expectativas de un contexto social permeado por las transformaciones en las relaciones sociales y sobre todo de los sistemas productivos (Noriega, 2000). A su vez, ha sido influenciada por los cambios educativos que se impulsan a nivel internacional (ibídem.) y que se han visto reflejados en las reformas educativas actuales. Así se han venido dando una reconversión y una refundación de los sistemas educativos nacionales (Braslavky, 1995 en Sandoval, 2000).

Sin embargo:

La identidad de la secundaria se debate todavía hoy en día entre ser un nivel básico o uno que proporcione conocimientos, tanto para la continuación de estudios superiores como para el acceso al mundo del trabajo, que arrastra tradiciones curriculares que se conforman con la intencionalidad de darle un nuevo enfoque y finalidad, que enfrenta problemas laborales para ajustar planes de estudios, que en síntesis no logra aun marcar un perfil propio en torno a su definición curricular en la que prevalece una sobrecarga (Sandoval, 2000:63).

Por su parte, Ávalos (2005:88) no está e??'''' destaca que éste nivel educativo debe servir para el mejoramiento de la calidad de vida, por ser la escuela secundaria en el contexto mexicano el último nivel que completa el ciclo de educación básica.

Es decir, la escuela secundaria:

Es un antecedente obligatorio para ingresar a la educación media superior pero ya no de carácter propedéutico, puesto que lo aprendido no sólo está destinado a ser base y antecedentes de los estudios superiores, sino que tiene que servir para el mejoramiento de la calidad de vida (ibídem.)

La incorporación de la escuela secundaria como parte del sector básico, supone la integración congruente entre los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria (ibídem), bajo el ideal de entender las necesidades básicas de conocimiento de los educandos que se encuentran en el proceso de transición entre la niñez y la adolescencia.

Ávalos añade que la escuela secundaria para ciertos sectores sociales como nivel propedéutico al bachillerato, significó en su momento un acercamiento a la educación superior lo que se traducía en una mayor participación en la producción, pero también en la escala social y al acceso al mercado simbólico de prestigio. Al mismo tiempo, la autora puntualiza que precisamente esto coincidió en su momento, con la entrada del país en una etapa de industrialización que llevó a demandar mano de obra productiva más escolarizada, con una capacitación para el mundo del trabajo.

Bajo este marco, la escuela secundaria se convirtió en una alternativa para la orientación vocacional y para la formación técnica, sin cancelar las expectativas de continuar con una formación profesional (Sandoval, 1998 en Ávalos, 2005:89). Sin embargo, a pesar de garantizar el acceso a la secundaria por mandato de la obligatoriedad la escuela todavía no es capaz de retener un número importante de alumnos (id.,:91).

Porque la problemática que subyace en los educandos de este nivel es de diversa índole, según Ávalos (2005:91. cfr. INEGI, 2000) son los siguientes:

Los estudiantes desertan en primer término por problemas económicos en casa: la educación es una inversión que no muchas familias pueden hacer, pues del trabajo de muchos jóvenes depende su sobrevivencia. Pero también se reporta que hay alumno que dejan de asistir a la secundaria porque no les gusta. Esto lleva a la interrogante de qué tanto los contenidos que ofrece la secundaria responden a los intereses y necesidades de los alumnos

Desde el discurso oficial, la escuela secundaria mexicana es un nivel educativo que marca la culminación de la educación obligatoria de nueve grados, y desde el discurso oficial se sustenta en un enfoque formativo, con la idea de fortalecer una base cultural común, con una finalidad de tipo exploratorio: actitudes, conocimientos destrezas, habilidades, valores, con un sentido vocacional hacia los niveles superiores o en su defecto hacia la vida laboral (SEP, Plan y programa de estudios, 1993). De ahí la relevancia de la etapa de 11-14, ya que es el promedio en el que se encuentra el educando cursando la escuela secundaria (Posner, 1998:29) un momento en donde la escuela pretende

hacer un acompañamiento del proceso de transición del niño-adolescente, en la búsqueda de sí mismo, de moldear una personalidad propia, estructurar un proyecto de vida de sus intereses y aptitudes.

El paso de la escuela primaria a la secundaria, en el contexto mexicano es un proceso difícil para el educando, porque en un lapso de tiempo muy corto, ocurre una transición del tipo de estudios diferente entre un nivel y otro, no solamente en cuanto a la carga horaria, sino el enfrentar una asignatura con un grado de exigencia mayor, un lenguaje y un vocabulario específico, asimismo, la impartición de las materias por profesores especialistas hace que haya una relación más profunda con respecto a los aspectos de conocimiento, la interacción de alumnos con profesores de diferente formación, así como estilos y exigencias muy distintas.

Finalmente, la Escuela Secundaria como parte integrante del sector básico y con la implementación de nuevas reformas educativas se propone incidir de manera preponderante en el proceso de formación del educando. La escuela secundaria sigue siendo un espacio que a tono con su historia, se asume como un lugar para la formación propedéutica y terminal, sin embargo, ambos aspectos los cubre muy deficientemente (Sandoval, 2000:63). De manera particular, la formación cívica como currículo de educación secundaria ante la Reforma para Educación Secundaria (RES) 2006, enfrenta el desafío de formar ciudadanos democráticos con las capacidades necesarias que les permita insertarse a contextos cada vez más dinámicos de las sociedades contemporáneas. Sin lugar a dudas estas nuevas propuestas curriculares, deberán ser puestas en el

terreno del debate en vista de una verdadera transformación de la educación secundaria (Sandoval, 2000).

La investigación aquí planteada me obliga a realizar la revisión de algunos conceptos básicos para el análisis que me propongo. Este análisis lo hago desde la comprensión de la noción Reforma educativa. Primero, porque centro mi análisis en los programas de educación cívica en las tres últimas reformas. Y segundo, porque son las reformas educativas las que plantean los ejes rectores de las políticas educativas de un país. Y currículo, porque es el elemento central, en el cual se materializan las ideas de una política educativa, y al mismo tiempo, definen una perspectiva pedagógica que determinan los lineamientos del tipo de ciudadano que se pretende formar. Pero, para este estudio, sólo abordaré las nociones de programas de estudio, objetivos y contenidos como parte integrantes del currículo, sin embargo pongo un mayor énfasis en los dos últimos elementos curriculares.

2.4 Reforma educativa.

Para Noriega (2007) las reformas no son aceptadas como procesos lineales sino como proyectos que pueden ser adaptados, adoptados, rechazados, distorsionados ó modificados, por la acción de los sujetos de una configuración social determinada. Bajo esta idea, el Estado reasigna un significado distinto a los saberes escolares, lo que en principio determina nuevas prácticas escolares y sociales, a través de un conjunto de conceptos estelares tales como equidad, calidad y eficiencia, aspectos discursivos que legitimaron la implementación de nuevas reformas, apoyándome en las ideas de Ávalos (2005:86 cfr. en

Carrizales, 1991). Esto de alguna manera corrobora lo planteado por Popkewitz (1997:187) en el sentido de que las reformas como administración de cambio bajo la perspectiva moderna, es un evento que articula la naturaleza productiva de poder, más que una solución para resolver problemas de la enseñanza o el aprendizaje.

Y agrega, que esas reformas parten del supuesto de que:

Las políticas y la ciencia están para cambiar la sociedad al administrar las capacidades internas del individuo que actúan como un ciudadano automotivado y responsable de sí mismo. La pedagogía fue un lugar de encuentro que reunía la ciencia con el milanesismo. La pedagogía era para administrar (desarrollar y alimentar) el alma del niño (Popkewitz, 1997:174)

Centra su atención en el ejercicio del poder, pues

Las reformas proporcionan una selectividad particular a organizar la enseñanza, el aprendizaje, el manejo del salón de clases y el currículo. Estudiar las reformas como efecto de poder por medio del examen de principios que se generan para calificar o descalificar a los niños en su participación. Este calificar o descalificar ocurre mediante la diferenciación del "ser" del niño (id.,:188)

En el contexto mexicano, específicamente en lo relativo a las reformas en secundaria, Sandoval (2000:166) considera:

La necesidad de cambios integrales y urgentes, que atiendan distintos aspectos, entre otros: organización, gestión, concepción educativa y pedagógica, así como condiciones laborales que implicaba acciones en distintos sentido y niveles de actuación, teniendo como premisa una definición de lo que se quería lograr en el tramo de la educación secundaria, aprendizaje y desarrollo para los sujetos que participan en la vida escolar.

Al mismo tiempo, Sandoval (2000:167) llega a plantear dos ideas con respecto a las reformas en secundaria:

a) Resulta necesario reconocer el contexto, la diversidad y las condiciones actuales de la secundaria para realizar una transformación estructural que posibilite una organización diferente en las escuelas y permita condiciones de trabajo, aprendizaje y desarrollo para los sujetos que participan en la vida escolar.

b) Es preciso definir el sentido de la educación secundaria y trabajar en una concepción de la pedagogía y la didáctica necesaria para el nivel; así como del sujeto al que va dirigido esta educación.

De modo que podemos plantearnos por un lado, la problemática que representa las reformas educativas en general, y por otro, la complejidad de la escuela secundaria. En este sentido mi objeto de reflexión se ubica en las recientes reformas para educación secundaria con el propósito de identificar, cuáles son las orientaciones curriculares de esas reformas, centrándome de manera particular en los conceptos de democracia y ciudadanía que subyacen en las formas de organización de los objetivos y los contenidos de los programas de educación cívica que me propongo revisar.

2.4 El currículum.

Existen diversas nociones sobre el concepto de currículum. Y en su lenguaje cotidiano hace referencia a una variedad de significados: el currículum se le ha llegado a definir como un plan de estudio, un programa o incluso un plan de acción.

Stenhouse (1991:14) opina que el curriculum:

Por un lado, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Segundo, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho suceden las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del curriculum se basa en las formas que tenemos de hablar o de escribir acerca de esas dos ideas relativas al mismo.

Es decir, plantean dos significados de curriculum, el primero, como una intención, un plan o una prescripción. Y segundo, como el estado de cosas existentes en ellas.

Taba (1976) propone que todo currículum debe comprender una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y una organización de contenidos, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados.

Por su parte, Díaz Barriga (1999:75) retoma los planteamientos de Arredondo (1981 b:374) dice que el currículum es el resultado de:

a) El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos.

b) La definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos.

c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.

Se pone énfasis en algunos puntos particulares como los objetivos de aprendizaje, en las actividades, en la organización de los contenidos, en la metodología de enseñanza, en la evaluación de los aprendizajes, y sobre todo en el análisis del contexto de los educandos. Sin embargo, generalmente las nociones de currículo están orientados a hacer explícitas las intenciones y los fines de un sistema educativo, y al mismo tiempo, sirve para guiar la práctica pedagógica de uno de los agentes del proceso educativo como es el docente (Zabalza, 1997).

Eggleston (1980:19) opina que el currículo viene a ser un elemento relevante en los sistemas de interacción de la escuela que permite que las definiciones sociales sean internalizadas durante la vida escolar inicial.

Para Appel (1987:73) apoyándose en las idea de King, el currículo proporciona las reglas constitutivas de la vida posterior en las aulas; esto rebela la posibilidad de que un currículo además de expresarse en forma de materiales, docentes y de criterios para la enseñanza (Stenhouse, 1987:104). También es un instrumento por medio del cual se

mantienen los rasgos relevantes del sistema cultural de una sociedad (Eggleston, 1980:17, cfr. en Berstein 1971) sobre todo aquellos aspectos que tienen que ver con los valores constituidos socialmente y que son modos de vida y actúan como principios normativos (Martiniano, 1999:218). Bajo estos planteamientos, en efecto la escuela como institución de educación formal, viene a ser un espacio propicio para pensar en el cultivo pedagógico (Yuren, 1996) de la democracia y la ciudadanía, bajo el marco de un currículo centrado en valores, sin que sea una tarea que solamente atañe a la formación cívica y ética.

En lo que respecta al programa educativo, como parte integrante del currículo, este se entiende como:

El instrumento organizativo que regula la actividad del alumno y el profesor. J. Moreno sostiene que es el índice y norma de toda la actuación docente que recoge el conjunto de conocimientos, experiencias, habilidades, actitudes y destrezas que debe adquirir el alumno. También se le define como el proyecto de acción en el que se encuentran explicados con un orden coherente y secuencial los objetivos educativos, las actividades que se van a realizar, los contenidos de la enseñanza, etc. en función de tiempo y otros factores (Diccionario de psicología y pedagogía 2004).

Díaz (1999:112) apoyándose en las ideas de Ibarrola (1978) define como programa, un elemento central del currículo, que describe un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante alcanzar los objetivos de un curso.

Para efecto de análisis, los programas son el instrumento que regula la actividad del educando y del docente como dos

agentes del proceso de enseñanza y del aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, como bien señala Díaz (1999), son un elemento central del currículo, porque recogen las experiencias de aprendizaje de manera sistematizada, que los educandos asimilan durante un curso, mediados por un proceso de evaluación; instrumento que permite identificar los avances y retrocesos académicos del estudiante.

Tomando como base esas ideas, para esta investigación, entiendo por currículo: la manera de hacer explícitas las finalidades y objetivos específicos, la selección y organización de contenidos, así como, las normas de enseñanza y aprendizaje, bajo una perspectiva evaluativa que permita identificar los avances y retrocesos del proceso educativo. Adopto la idea de currículo como un instrumento mediante el cual, se reproduce un sistema cultural de una sociedad, y sobre todo, de aquellos valores construidos socio-históricamente.

2.4.1 Los objetivos de aprendizaje.

Mi análisis se centra en los programas de educación cívica de las tres últimas reformas, sin embargo, sólo retomo los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos programáticos para este análisis. Por un lado, porque el curriculum de secundaria, es una propuesta educativa basada en objetivos que pretende materializar el perfil del sujeto de conocimiento que se pretende formar. Y segundo, porque los contenidos hacen explícitas las experiencias de aprendizaje, y al mismo tiempo especifican lo qué se va a enseñar.

En lo relativo al concepto de objetivos, me remito a los planteamientos de: Flanders, (1977), Remedí (1987), Taba, (1962), Tyler, (1949). Con respecto al concepto de contenidos, recupero las aportaciones de: Barriga, (1999) y Remedí, (1987).

Los objetivos permiten identificar el tipo de experiencia (tipo de conducta esperada en relación al sector de vida seleccionado) que debe lograr como resultado (aprendizaje) el sujeto en el ejercicio de determinada actividad (Remedí, 1987:150). Nuestras intenciones ayudan a establecer objetivos con vistas a la realización de la enseñanza, mientras que un análisis de la conducta apunta a explicar lo que de hecho sucede (Flanders, 1977).

Pues como apunta Tyler (1949):

La escuela es una institución finalista, la educación es una actividad intencional. Y la educación es un medio que persigue fines. Los objetivos de la educación deben formularse como resultados de una consideración acerca de los propios alumnos, de la vida contemporánea fuera de la escuela, la naturaleza de las materias de enseñanza, la psicología del aprendizaje y una filosofía o un conjunto de valores.

Los objetivos educativos explicitan una línea educativa, en el sentido de que se plantea formar en un sujeto con ciertas habilidades, actitudes, destrezas y valores. La escuela como institución de educativa, es una institución de fines y metas siguiendo las ideas Tyler. Bajo este marco, la función principal de los objetivos educativos, consiste en guiar la toma de decisiones en el currículum, en cuanto a, qué incluir, qué destacar, qué contenido seleccionar y sobre

todo, en qué experiencias de aprendizaje se debe insistir en términos de Taba (1962:196).

2.4.2 Los contenidos de estudio.

Una vez clasificados los objetivos, importa analizar los contenidos de los programas: Civismo 93, Formación Cívica y Ética 1999, Formación Cívica y Ética 2006. Dado que los contenidos constituyen la especificación de lo que se va enseñar.

Para Díaz (1999) los contenidos se definen como:

La especificación de lo que se va enseñar, mientras que la organización se relaciona con la agrupación y el ordenamiento de dichos contenidos para formar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas o en módulos, según el plan curricular adoptado. La estructuración consiste en la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en qué estos serán impartidos, tanto en cada ciclo como en el transcurso de toda una carrera. (Díaz Barriga, 1999:112).

Esos contenidos, de alguna manera se caracterizan como los significantes que cualifican las formas del hacer y la relación con el objeto del hacer. Es decir, el contenido señala, indica, el vínculo; las formas e inclusión que el sujeto guarda hacia el mundo (Remedi, 1987:146),

En suma, para el análisis de mi objeto de estudio acepto que las reformas educativas expresan una perspectiva política e ideológica. En este sentido, la planeación educativa aterriza los principios ideológicos y teóricos bajo una propuesta de reforma educativa, en donde al mismo tiempo se define un

marco político-ideológico y un modelo educativo, haciendo explícitos los lineamientos generales de la reforma y las finalidades de la educación en un país (Popkewitz, 1997).

Relacionado con lo anterior, el currículo se convierte en un elemento central de toda reforma educativa, en el sentido que en él, se da cuenta tanto de la organización de experiencias de aprendizaje y del diseño de contenidos programáticos. En tanto que los contenidos educativos, para Remedi (1987) y Díaz, (1999) parten de una secuencia y una estructura lógica para conformar un plan sistemático y congruente e integrado. Mientras que los objetivos en esencia son la realización de los contenidos programáticos, porque definen las habilidades cognitivas, actitudes y destrezas que un sujeto debe adquirir bajo el proceso formativo. En efecto, la educación es un medio que persigue fines en términos de Tyler (1949), sin embargo, es pertinente destacar que los objetivos y los contenidos, también suponen una línea política en este caso de reforma.

Finalmente, después de haber realizado la conformación los aportes sobre ciudadanía, democracia y educación que constituyen el Capítulo 1, y además de haber trabajado la parte conceptual que conforma Capítulo. 2 sobre: ¿qué es democracia, ciudadanía, educación secundaria, reforma educativa y currículo?. Ahora desarrollaré en el siguiente capítulo III, el análisis de los datos.

**CAPÍTULO. 3 DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA
EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CÍVICA
DE SECUNDARIA.**

En este apartado presentaré un análisis documental comparativo de corte histórico, con el propósito de dar cuenta de cómo se expresan los conceptos de democracia y ciudadanía en los programas de Civismo 1993, Formación Cívica y Ética 1999 y Formación Cívica y Ética 2006 de las tres últimas Reformas de Educación Secundaria. El cual tiene por objeto dar respuesta a las preguntas de investigación que me he planteado en este estudio: ¿Cuáles son las ideas y nociones de democracia y ciudadanía expresadas en los programas Civismo 93, Formación Cívica y Ética 1999, Formación Cívica y Ética 2006, en las tres últimas reformas de Secundaria?; ¿Esas nociones de democracia y ciudadanía son congruente en los objetivos y contenidos de los programas de estudio?; ¿En qué sentido las nociones de democracia y ciudadanía han evolucionado en los programas de Educación Cívica de Educación Secundaria?.

El análisis se encuentra estructurado por tres ejes de análisis: Los programas de estudio y su contexto institucional de la Reforma; Los El programa de estudio y su congruencia en los objetivos y contenidos de los programas de; Democracia y ciudadanía en los programas de Civismo y su congruencia en los objetivos y contenidos de estudio.

El primer eje, analiza el contexto institucional de la Reforma y el cambio de programas desde el discurso oficial. Y da cuenta de los aspectos que justifican y argumentan la reforma educativa desde los documentos oficiales, al mismo tiempo, pone en el terreno del debate desde la opinión pública, la pertinencia e implementación de dicha reforma. El segundo eje, hace una breve descripción de los programas de educación cívica de las tres últimas reformas: Civismo 1993,

Formación Cívica y Ética 1999 y Formación Cívica y Ética 2006. Al mismo tiempo, realizo un análisis curricular contrastando los objetivos y contenidos de los programas de estudio con el objeto de identificar su congruencia. Y El tercer eje, reflexiona sobre las nociones de democracia y ciudadanía en los programas de educación cívica de las tres últimas reformas, al mismo tiempo que se da cuenta de su congruencia de los objetivos y contenidos programáticos.

3.1. El programa de Civismo en Educación Secundaria de 1993.

3.1.1. El contexto institucional de la Reforma.

Los planes vigentes hasta antes del Programa de Modernización Educativa (PME) 1993, venían operando desde 1976, programas de estudio que habían sido el resultado de las resoluciones tomadas en la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación de agosto de 1974, también denominada Resoluciones de Chetumal.

Dichos acuerdo establecían que la educación media básica es parte del sistema educativo, que conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común (SEP 1974:9) al mismo tiempo, se apuntaba a que la reforma de la educación media básica debía plantearse como consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria. Como se puede observar, ya se hacia explícita la aspiración de la secundaria obligatoria, al respecto, se planteaba lo siguiente: "debemos lograr que la educación media básica se ofrezca a los educandos que hayan acreditado la acción primaria, a fin, de que llegue a ser obligatoria para todos los mexicanos" (SEP, 1974:10)

Bajo este marco, las Resoluciones de Chetumal proponían dos estructuras de formación curricular: por un lado, áreas de aprendizaje, segundo, asignaturas o materias (ver mapa curricular, tabla 1). Por otro lado, desde el discurso oficial, "las estructuras tendrían la flexibilidad necesaria para que pudieran aplicarse en diversas modalidades escolares y extra escolares, y al mismo tiempo, deberán permitir el

tránsito fluido del educando entre estos tipos de modalidades y grados del sistema" (SEP, 1974).

Tabla 1. La estructura curricular por áreas.

Por áreas.		Carga horaria en las asignaturas.	
Español	4 hrs.	Español	4 hrs.
Matemáticas	4 hrs.	Matemáticas	4 hrs.
Lengua extranjera	3 hrs.	Lengua extranjera	3 hrs.
Ciencias Naturales	7 hrs.	Biología	3 hrs.
Ciencias Sociales	7 hrs.	Física	2 hrs.
Educación tecnológica	3 hrs.	Química	2 hrs.
Educación artística	2 hrs.	Historia	3 hrs.
Educación Física	2 hrs.	Geografía	2 hrs.
		Civismo	2 hrs.
		Educación tecnológica	3 hrs.
		Educación artística	2 hrs.
		Educación física	2 hrs.

Fuente: SEP, 1974.

Como se aprecia en el cuadro anterior, ambas estructuras de formación, coinciden en seis espacios curriculares: español, matemáticas, lengua extranjera, educación física, educación artística y educación tecnológica. También, concuerdan en la

carga horaria, y en cada curso tiene cierta continuación, por ejemplo: Español I, Español II y Español III). La diferencia estriba en que el plan de asignaturas Ciencias Naturales (del plan de áreas) se divide en: Biología, Física y Química. En tanto, que las asignaturas de: historia, Geografía y Civismo; sustituyen la antigua área de comprensión de Ciencias Sociales.

Desde los documentos oficiales, los argumentos que se esgrimían para el establecimiento del Nuevo Programa de Modernización Educativa (NPME) 1993, en sustitución de las Resoluciones de Chetumal 1974, por un lado, era modificar los lineamientos para reestructurar las instituciones educativas, y por el otro, hacer eficiente el proceso educativo y la optimización de recursos. Fue así, como finalmente se firmaba en mayo de 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), por el cual, la Secretaría de Educación Pública (SEP) transfería a los gobiernos de los estados la responsabilidad, facultades y recursos para operar la educación de manera descentralizada (Noticias de Educación, 06).

El Programa de Modernización Educativa de 1993, quedó incorporado en la nueva Ley General de Educación, promulgada el 12 de julio de 1993, teniendo como marco jurídico el artículo 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la "Educación Secundaria se tornó obligatoria" para todos los ciudadanos. Dicha modificación obligó al Estado a impartir educación secundaria gratuita y laica a todos los mexicanos y a los padres a "hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas a obtenerla" (Gómez, 2007, cfr. en RIES, SEP 2002); bajo esta

reforma se planteaba una educación básica obligatoria de nueve grados (SEP, 1993).

Bajo este marco, desde el discurso oficial el Programa de Modernización Educativa de 1993, tenía como prioridad:

Resolver de manera prioritaria por un lado, la necesidad de renovar los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. Al mismo tiempo, se planteaba atender el problema organizativo que se tenía en relación con la coexistencia de dos estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otra por áreas de comprensión (SEP, 1993).

Se aprecia que desde los documentos oficiales del Programa de Modernización Educativa de 1993, ponía énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo; se impulsaron programas para apoyar la actualización de los maestros con el programa de carrera magisterial; el mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento audiovisual y bibliográfico (Gómez, 2007). Al mismo tiempo, se planteaba la modificación de la estructura curricular, bajo el supuesto de que la organización por áreas hasta ese momento, no había sido lo que se esperaba en función de los resultados; además, había representado para el profesor una gran dificultad para la enseñanza de contenidos de muy diversos campos de conocimiento. Sin embargo, también se argumentaban otros elementos relevantes de la reforma, por ejemplo: el tema de la descentralización educativa en México y el principio de "obligatoriedad" de la "Educación básica".

En tanto, desde el debate público, con respecto a la Reforma educativa 1993, Carlos Ornelas (2003) argumentaba que:

En el sexenio de Salinas de Gortari se expresó un discurso de una realidad educativa ante un mundo cambiante, recién había tomado el poder, calificó al sistema así el entonces Presidente de la República: -¿tenemos una educación de baja calidad?-, -dijo y añadió que es tradicionalista e inequitativa-.

El mismo autor, añadía que en la antesala de la elaboración del Programa de Modernización Educativa 1993, los intentos por ver una real reforma educativa en el Sistema Mexicano han sido retrasados por el poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), porque tal agrupación magisterial, anteponeía el bajo salario de los profesores, antes de una reforma educativa. Sin embargo, para Ornelas esto era un falso discurso de maestros mal pagados, pues menos del 25 por ciento de ellos ganaban casi los seis mil pesos mensuales en la actualidad.

Por su parte, Herrera (2001) planteaba:

Después haberse firmado en mayo de 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), los maestros no habían recibido capacitación para aplicar un modelo complejo como la reforma de 1993. Y que la puesta en práctica de esta, había traído consigo una nueva gama de problemas, escenarios inéditos y heterogéneos, y una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas e incertidumbres que apenas comienzan a explorarse.

En tanto, la revista de La noticia de educación SEP (2006, cfr. en Hanson, 1997) argumentaba que analistas de las reformas educativas en América Latina expresaban:

La descentralización no se crea aprobando una ley. Por el contrario, debía ser construida superando una serie de desafíos

tanto en el centro como en la periferia, por ejemplo, cambiando las conductas y actitudes establecidas durante largo tiempo, desarrollando nuevas habilidades, convenciendo a quienes están en el centro y disfrutan ejerciendo el poder de que lo entreguen a otros, permitiendo y a veces estimulando a las personas a asumir riesgos creativos, promoviendo y recompensando las iniciativas locales y manteniendo la continuidad de la reforma de descentralización aun cuando cambien los gobiernos.

Se distingue que el Programa de Modernización Educativa de 1993 (NPME), desde el discurso oficial, argumenta como principio, abatir la "baja calidad educativa", su "tradicionalismo" y su "inequidad". Sin embargo, desde la opinión pública, al Programa de Modernización Educativa de 1993, no se le auguraba un buen futuro: por un lado, por el rechazo del sector magisterial, y por el otro, porque no se había capacitado a los profesores para una nueva reforma educativa.

A pesar de lo anterior, hay que reconocer que la renovación de los contenidos; la modificación de la perspectiva pedagógica; la profesionalización de los docentes; la centralización de la educación en México; el principio de obligatoriedad de la educación básica. Fueron elementos relevantes para el Sistema Educativo Mexicano, sin embargo, lo más destacable, fue la política de cobertura educativa en el nivel básico, así como el principio de la obligatoriedad de la educación de este nivel. Este último aspecto, significó un enorme compromiso y un gran reto para Estado Mexicano, en el sentido de brindar educación pública laica, gratuita y de calidad, y así dar cumplimiento a ley normativa del artículo 3º constitucional.

Sin embargo, el término calidad, a una década de la implementación de la Reforma de 1993, quedó en tela de juicio, producto de los resultados desfavorables obtenidos por las mediciones realizadas por el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) en 2000 y 2003, a estudiantes que habían concluido el nivel básico. En donde México como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), adquirió ciertos compromisos, y uno de ellos era someterse a la revisión por parte de PISA, que tenía como objetivo, evaluar qué tan lejos han llegado los jóvenes, al finalizar la escolaridad obligatoria (Gómez, 2007).

La primera medición efectuada en el año 2000 por PISA, puso énfasis en tres aspectos fundamentalmente: aptitud para la lectura, que implica la comprensión lectora de textos y la reflexión sobre ellos; así como la capacidad de emplear información escrita en el logro de las metas; y finalmente el desarrollo del conocimiento y potencial y en la capacidad para participar eficazmente en sociedad (Gómez, 2007, cfr, en RIES, SEP, 2002).

Los resultados del estudio de PISA en el 2000, en términos de Gómez (2007, cfr. en PISA, 2003) mostraron que los estudiantes que menos 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años logró alcanzar el quinto nivel de aptitud lectora; ello significa que sólo este bajísimo porcentaje de jóvenes es capaz de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectora complejas.

En el año 2003, se llevó la segunda evaluación por parte de este organismo también a estudiantes de 15 años que habían

terminado el Nivel Básico del Sistema Educativo Mexicano, los resultados expresaban que el 38.1% de los estudiantes mexicanos evaluados fueron calificados como deficientes en matemáticas, en tanto, 27.9% sólo calificaron en el nivel inicial, lo que indica que más de dos terceras partes de los jóvenes de 15 años de generación evaluada, contaban, a lo mucho, con capacidades iniciales para enfrentar los desafíos cognitivos de la sociedad del conocimiento (Gómez, 2007).

3.1.2 Los Programas de Civismo.

Los Programas de Civismo de la Reforma Educativa de 1993, reflejan parte de la historia curricular, puesto que desde el siglo XIX y gran parte del XX:

La escuela se ocupó de educar a los niños en el Civismo Constitucional, que consistió en promover el conocimientos de las leyes y derechos, con la idea de que ello contribuiría a que cada sujeto se identificara con la nación mexicana, y se preocupara de mantener la unidad nacional (Yuren, 2007:43-44.).

Hasta antes de la introducción de la asignatura de Formación Cívica y Ética en 1999. Los programas de estudio de Civismo, quedaron organizados en dos cursos: Civismo I y Civismo II (ver mapa curricular, tabla 2), con cinco horas a la semana: en primero tres horas, segundo dos horas y en tercero, tres horas semanales de Orientación Educativa, asignatura que tenía ciertas finalidades relacionadas con el civismo (independientemente de que algunos estados dedicaran a éste el espacio curricular optativo previsto en tercero de secundaria), (Latapí, 1999:79). La asignatura de Civismo I y II, tenían como antecedente las nociones elementales de

Civismo y los cursos iniciales de Historia Regional de México y Universal, mismos que formaban parte de los Planes de Estudio de la Enseñanza Primaria en los tres últimos grados (SEP, 1993).

Como enfoque la asignatura de Civismo planteaba lo siguiente:

Busca promover la socialización del niño y del joven, el desarrollo de su capacidad para, configurar las bases conceptuales, emotivas y de comportamiento con las que enfrentará el echo de ser interdependiente, aunque desde luego con creencias y características propias (SEP, 1992).

Se aprecia que desde el discurso oficial, el enfoque de la asignatura de Civismo, destaca la importancia de la socialización del niño, porque se pone un mayor énfasis en la formación de un ciudadano que desarrolle "capacidades cognitivas", "actitudes" y "valores. En este sentido, los argumentos curriculares de Civismo de manera general revelan la insistencia en la formación de "valores", la "identidad nacional", la relación con otras asignaturas, la importancia de las relaciones interpersonales y de las prácticas escolares, de los métodos participativos y de las visitas a instituciones (Latapí, 1999:82).

En tanto, desde la opinión pública, se planteaba que en los programas de Civismo, prevalecía un enfoque legalista, en donde se ponía un mayor énfasis en que los estudiantes aprendieran sus derechos fundamentalmente políticos, sin considerar que también tenían derechos económicos, sociales y culturales Herrera (en La Jornada, 2001). La autora añadía que Civismo no era una materia prioritaria, ya que, no hubo cursos de actualización, entonces se convirtió en una materia muerta. Es decir, los maestros seguían dando clases a la

antigüita y pedían a sus alumnos recitar leyes, conceptos, aprender el funcionamiento de una institución. Situación, que muy probablemente se vio reflejada en los bajos resultados educativos obtenidos con respecto a los estándares de PISA en el año 2000 y 2003, que dio como pauta la revisión profunda de los Programas de Modernización Educativa 1993, que dio como resultado la implementación de la Reforma para Educación Secundaria (RES) en el 2006.

3.1.3 Congruencia en los objetivos y contenidos de los programas de Civismo.

El siguiente cuadro plantea los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas de Civismo de 1993, con el objeto de contrastarlos, y al mismo tiempo, identificar la congruencia que guardan estos dos elementos como parte de este análisis curricular.

Tabla No 2. Programas de estudios de Civismo 1993.

Objetivos generales.	Contenidos.
<p>Proporcionar un apoyo al estudiante para que se forme criterios propios y pueda ayudar adoptar decisiones maduras en relación de intercambio de ideas y de apoyo mutuo con las madres y los padres de familia (Plan y programa de estudios, 1993, SEP).</p>	<p>Los contenidos temáticos de Civismo se distribuyeron en dos cursos:</p> <p>El Primer año quedó conformado con 9 unidades:</p> <p>I. Leyes, fundamentos de derechos y deberes, II. Los derechos de niños y jóvenes, III. El derecho a la educación, IV. Derechos y deberes para la vida sana, V. El derecho a la seguridad personal, VI. El derecho al tiempo libre, VII. El derecho al trabajo, VIII.</p>

	<p>Las libertades, IX. La igualdad de derechos y obligaciones y la lucha contra la discriminación.</p>
	<p>El segundo año quedó conformado con 9 unidades:</p> <p>I. Una nación se organiza, II. México una república, III. La división de poderes, IV. El municipio, V. Democracia y responsabilidad, VI. El voto, las elecciones y los partidos, VII. La nación, VIII. Soberanía nacional: un principio básico.</p>

Fuente: SEP, 1993.

De acuerdo con el cuadro anterior, cuando los objetivos generales de aprendizaje expresan: "proporcionar apoyo a los estudiantes para que se formulen un criterio propio", con la idea de que esto contribuya a adoptar "decisiones maduras" en su relaciones con sus padres y familiares en general. Estos argumentos, probablemente revelan la formación de un ciudadano "autónomo", que se haga responsable de sus propias decisiones; bajo este enfoque, quizás se está destacando la formación de un ciudadano con una actitud "autorreguladora". Asimismo, cuando los objetivos argumentan que la promoción del "intercambio de ideas", y el "apoyo" mutuo; posiblemente estos planteamientos apuntan a la formación de un ciudadano "social" que interactúa dentro de una dinámica social que le permitirá establecer redes complejas de relación favorables para el desarrollo de un ciudadano socializado.

Los contenidos de Civismo, como podemos observar, se distribuyeron en dos cursos. El primer grado, se conformó con nueve unidades temáticas, las cuales se circunscriben principalmente en la formación ciudadana basada en el estudio de las "leyes", "derechos" y "libertades", que consagra la constitución. El segundo grado, se integró por ocho unidades, destacando la formación de un ciudadano con conocimientos de las "instituciones", de la "organización política", la "democracia" y las "elecciones", los "símbolos patrios" y la "soberanía" (Latapí, 1999:82).

3.1.4. Democracia y ciudadanía en los programas, y su congruencia con los objetivos y contenidos.

Refiriéndonos a la tabla No 2, se aprecia que los objetivos generales de aprendizaje de los Programas de Estudio de Civismo. Por un lado, no expresan de manera explícita el concepto de democracia, sin embargo en los contenidos programáticos, sí lo trabajan de manera general. Segundo, el concepto de ciudadanía tampoco se expresa en los objetivos de aprendizaje, ni en los contenidos de los programa de civismo, sin embargo, hay algunos aspectos relevantes que caracterizan a esta noción.

3.1.4.1 Concepto de democracia.

Cuando los objetivos generales de aprendizaje de Civismo argumentan "proporcionar apoyo a los estudiantes" para "adoptar decisiones maduras en relación al intercambio de ideas". Probablemente de manera implícita se refiere a la formación de un individuo "tolerante" (Ibarra, 1998) bajo el

supuesto de que éste valor implica la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones, elecciones contrarias a las nuestras (Morin, 1999:56).

Relacionado con lo anterior, se aprecia que la acepción de democracia es asociada al consenso, al diálogo para evitar llegar al conflicto. En relación a esta idea, los programas de civismo revelan una "democracia de carácter dialógica" (ibídem). Así mismo, el concepto de democracia en los contenidos de civismo, se encuentra orientado en tres sentidos. Primero, los contenidos de Civismo relacionan el concepto de democracia con las "libertades" fundamentales del hombre consagradas en la Constitución Política. Segundo, la democracia aparece definida como la "lucha contra la discriminación", con la idea de comprender que México se constituye en un país "multiétnico" con "libertades" y "derechos" para todos. Además del reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres como un valor social. Estos elementos se abordan en el programa de primer grado. Y tercero, los contenidos de Civismo, vinculan la noción de democracia con el derecho del "voto", las "elecciones" y los "partidos político", estos aspectos aparecen expresados con mayor énfasis en los programas de civismo de segundo año.

3.1.4.2 Concepto de ciudadanía.

Con respecto a la noción de ciudadanía, los objetivos generales de aprendizaje de Civismo, refieren que los estudiantes adquirirán "criterios propios", que les permitirá "adoptar decisiones" en relación al "intercambio de ideas", estos elementos, quizá puedan ser atribuibles a una formación

ciudadana basada en la autonomía y el reconocimiento, y el aprendizaje mutuo entre los sujetos (Cullen, 2000:56).

En tanto, en el rubro de los contenidos de Civismo, particularmente en los contenidos de primer año, definen la ciudadanía como el respecto a los "derechos y deberes". En tanto, los contenidos de segundo año, la noción de ciudadanía la asocian a la identidad política colectiva, en asuntos que tiene que ver con la república, "formas de gobierno", "formas de organización social", "división de poderes" y la "soberanía".

3.2. El programa de Formación Cívica Y Ética de 1999.

3.2.1 El contexto institucional de la Reforma.

La implantación de los nuevos Programas de Formación Cívica y Ética para Educación Secundaria en 1999, no significó la modificación total del mapa curricular para este nivel educativo, en comparación con el programa de 1993. Puesto que desde el discurso oficial, sólo se trató de la modificación de la perspectiva pedagógica, así como la renovación de los contenidos de Civismo I, Civismo II, y Orientación Educativa, por Formación Cívica y Ética en los tres grados.

Desde los documentos oficiales, se argumentaba que para dar respuesta a la necesidad de organizar y planear las acciones de formación en el campo ético y cívico, se constituía la asignatura Formación Cívica y Ética para Educación Secundaria 1999, cuyo fundamento se circunscribía al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el cual señalaba lo siguiente:

En la educación básica han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales. El valor de una buena educación básica habrá de reflejarse en la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destrezas para la actividad productiva y en el aprovechamiento pleno de oportunidades estudios superiores (SEP, 1999:3).

Se aprecia que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, destaca que la educación básica está orientada a la promoción de "valores esenciales", conocimientos y competencias intelectuales. Por primera vez, en el discurso oficial,

aparece el término "competencia". Sin embargo, llama la atención que este concepto, no se exprese en el enfoque, en los objetivos, ni en los contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética. En este sentido, se observa una inconsistencia con lo que refiere el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, y lo que finalmente se plasmó en el currículo de Formación Cívica y Ética 1999, con respecto a la noción de competencia, como parte de la propuesta oficial.

Así mismo, se identifica que los documentos oficiales, destacan que "el valor de una buena educación básica", habrá de reflejarse en la "calidad de vida personal" y "comunitaria", en la capacidad de "adquirir destrezas" para la "actividad productiva" (SEP, 1999). Bajo el supuesto de que una buena educación básica deberá estar vinculada a la actividad productiva. Este un aspecto que puede ser puesto en el terreno del debate, en el sentido de que la educación básica, quizás se esté viendo bajo la idea utilitarista, destacando el saber "hacer", por encima del saber "ser", sin embargo, quizás esta discusión sea motivo de otra línea de investigación.

Desde el debate público, con respecto a la modificación de los Programas de Civismo por Formación Cívica y Ética de Educación Secundaria 1999. El profesor Rafael Garduño Montaña (1999:56) de Formación Cívica y Ética, planteaba que era relevante ubicar y observar los resultados que tienen lugar en el intento institucional para reforzar la formación de valores desde la Secundaria en las nuevas generaciones con la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética 1999. Este mismo profesor añadía que:

Antes de implementar una reestructuración curricular, es necesario; internarse en las experiencias del docente en servicio, ya que éste constituye en un valioso insumo del proceso educativo; la renovación de los contenidos; "la modificación de la perspectiva pedagógica; la profesionalización de los docentes, que al mismo tiempo, permiten atender la problemática pedagógica con la mayor aproximación posible, exige entender la relación maestro-alumno como una entidad indivisible (Montaño, 1999).

A su vez, Romero (2003), argumentaba que la reestructuración de Civismo por Formación Cívica y Ética, en esencia, estaba asociada a la idea de incluir en la Escuela Pública Mexicana en el tema de la vida democrática como parte esencial del proceso educativo, situación que cobró una mayor relevancia a finales de la década de los 90s. Romero (2003:14, cfr. en Revista Examen. No. 100:76-79) agrega que fue así como la SEP, dio respuesta del informe de Jaques Delors (UNESCO), se reformularon los contenidos de Civismo por los de Formación Cívica y Ética, tomando como principio lo siguiente:

La educación para el tercer milenio se orientaría bajo cuatro políticas cuyo objeto era "preparar a las sociedad para la exigencia del siglo XXI: aprender a vivir en sociedad, respetar las diferencias, estimular el ejercicio de la ciudadanía, la solidaridad social, el trabajo en equipo y la comprensión del otro (Romero, 2003:14).

Romero pone énfasis en que desde el discurso oficial, los principios que regularían a la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética de 1999, según los planteamientos de la UNESCO, estarían orientados a elementos innovadores con respecto a la formación de un ciudadano en la antesala de un nuevo siglo; un ciudadano con ciertas capacidades para la

convivencia social, solidario, que al mismo tiempo, respete las diferencias en pleno ejercicio democrático.

3.2.2. Los Programas de Formación Cívica Y Ética.

Los programas de Formación Cívica y Ética de 1999 de Educación Secundaria, sustituyeron a Civismo I y II, y Orientación Educativa. Los programas de Formación Cívica quedaron constituidos con ocho horas a la semana: tres en primer grado, dos para segundo grado, tres en tercero, y empezaría a impartirse a alumnos de primero y segundo grado para el ciclo escolar 1999-2000, y para tercer grado, la modificación se realizaría a partir del ciclo escolar 2000-2001.

Los programas de Formación Cívica y Ética de 1999, tenían tres características de manera general: serán esencialmente formativa; insistía en la formación del juicio ético, y promovía las actitudes y valores individuales y sociales, planteados en el artículo 3º constitucional (Latapí, 1999:79.)

Así mismo, para Yuren (2007:44) los programas de Formación Cívica y Ética de 1999, se caracterizaban porque:

Se incorporaron contenidos que revelaban el supuesto de que la ciudadanía debía ser ejercida por sujetos que cuidan de sí, de su sexualidad, de su salud; sujetos que tienen estima de sí y que gracias a ella le otorgan una cierta calidad a sus prácticas en el orden político, social y cultural.

La implementación de la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética 1999 en el currículum de Educación Secundaria, desde

el discurso oficial se planteaba la idea de modificar la perspectiva didáctica, los contenidos programáticos y evaluativos del civismo que había predominado en la historia curricular en México durante el siglo XX. Por un lado, en parte porque se introdujo el término "formación", bajo el supuesto de que no se trataba de un contenido, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir (Yuren, 2007:44). Y por el otro, por que se incorporó el término "ética", palabra griega "ethos", relativo a las costumbres: ciencia que se encarga de estudiar las acciones morales (Latapí, 1999:20).

Sin embargo, en el terreno de la concreción de los programas Formación Cívica y Ética de 1999, de acuerdo a algunos estudios, los resultados no fueron los esperados. Por ejemplo, Yuren (1997) en su investigación "La asignatura Formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria". En donde realizó una evaluación de la primera generación de estudiantes que se habían formado con esos programas: estudio desarrollado bajo un enfoque interpretativo; en una Escuela Secundaria del Estado de Morelos, y una población de educandos, profesores y directores como universo; utilizando como procedimiento para el acopio de información: Entrevistas, encuestas y observaciones de clase, Yuren (2007:44) descubrió lo siguiente:

a) La falta de preparación de los profesores para aplicar un programa que abarcaba un aspecto disciplinario amplio.

b) Y la importancia que para los jóvenes tenían el conocimiento y cuidado de sí, y de su escaso interés en aprender de manera

mecánica las leyes, o participar en rituales a los que no se veía sentido.

Los resultados obtenidos por Yurén, como se aprecia, revelan que los profesores de educación secundaria, no estaban capacitados para abordar un nuevo currículo. Por lo tanto, probablemente esto se vio reflejado en la demostración de un bajo interés por parte de los estudiantes con respecto a los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética, porque estos elementos de conocimiento, pedagógicamente no tenían relación con la vida cotidiana de los estudiantes, por lo mismo, no eran significativos para los educandos de Secundaria.

Para reafirmar lo anterior, como parte de mi experiencia docente de la materia de Civismo. Cuando surgió el rumor de que habría una modificación de los programas Civismo por Formación Cívica y Ética en 1999 en su momento. Se generó en lo colectivo una gran incertidumbre, e incluso algunos compañeros docentes temían ser despedidos porque pesaban que la nueva asignatura, exigiría un perfil profesional específico, por lo tanto, probablemente se darían despidos de profesores por no tener el perfil requerido, sin embargo esto no fue así.

Pero, justamente meses antes de que se implementara la nueva asignatura, las autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública, nos convocaron como profesores de Civismo, principalmente a docentes de la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) para asistir dos días a Oaxtepec en el Estado de Morelos, con el objeto de proporcionarnos una mayor información con respecto a la

implementación de Formación Cívica y Ética, así como, de algunos materiales educativos. Esta fue toda la información que recibimos en ese momento, y para aquellos que toman decisiones en la Secretaría de Educación Pública, los profesores que impartirían esta asignatura estaban listos para iniciar el nuevo ciclo escolar 1999-2000, y afrontar una asignatura que a mi juicio guardaba ciertas complejidades desde el punto de vista teórico-metodológico.

3.2.3. Congruencia de los objetivos y contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética.

Como parte de del análisis curricular de este apartado, se presenten en el siguiente cuadro No. 3, los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos programáticos de la Asignatura de Formación Cívica y Ética de 1999, con el propósito de dar cuenta de su congruencia curricular.

Tabla No 3. Programas de Formación Cívica y Ética de 1999.

Objetivos generales	Contenidos
<p>Los programas de Formación Cívica y Ética marcan como objetivos Generales lo siguiente:</p> <p>Proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad.</p>	<p>Por otro lado, en cuanto a la organización los contenidos programáticos, quedaron de la siguiente manera.</p> <p>Primer grado. Introducción y tres unidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza humana. Concepto que se explica mediante la enumeración de diez características del ser humano (ser libre, social, histórico, con potencial creativo, político, comunicativo, ser vivo en un sistema ecológico, sexuado, individuo en una comunidad y ciudadano

	<p>en un país).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adolescencia y juventud. Se distingue: ser estudiante, sexualidad, salud y enfermedades, adicciones, juventud y proyectos. • Vivir en sociedad. Sentido y condiciones de las relaciones sociales, valores y reglas de la vida en sociedad, y la sociedad como proceso histórico y cultural.
	<p>Segundo grado. Introducción y dos unidades (la segunda excesivamente amplia).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores de la convivencia. Valores y disposiciones individuales, y la democracia como forma de organización social. • Participación en la sociedad. Familia, amistad y compañerismo, la escuela secundaria, el entorno social, la nación, la humanidad, el medio ambiente.
	<p>Tercer grado. Tres unidades sin introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana como acuerdos y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país. • La responsabilidad y la toma de decisiones individuales. • La responsabilidad, la toma de decisiones colectivas y la participación. Se incluye en estudio de un caso de aportes sociales de un

	<p>grupo de jóvenes; una metodología de investigación para detectar problemas y oportunidades de desarrollo, y proponer soluciones, y la elaboración de un proyecto colectivo para mejorar la escuela o el entorno social.</p>
--	--

Fuente: SEP 1999.

De acuerdo al cuadro anterior, los objetivos generales de aprendizaje de los programas de Formación Cívica y Ética, plantea un enfoque centrado en el "sujeto" definido como "estudiante". Se identifica que los objetivos expresan de manera específica los aspectos cognitivos, capacidades, actitudes y valores que se espera desarrollar en los estudiantes. Por ejemplo, en el rubro de los aspectos conceptuales y capacidades expresados en los objetivos de Formación Cívica y Ética, se destaca el desarrollo de las actividades que permitirán al estudiante la "adquisición y organización del conocimiento". También, se da prioridad al desarrollo de procesos de pensamiento de los estudiantes bajo el supuesto de que esto les permitirá llegar a situaciones de "análisis" y de "juicios" en lo individual y colectivo. En lo relativo a las actitudes, los objetivos dan una mayor prioridad en la formación de un ciudadano con una actitud de "autonomía", basada en la libre determinación, con respecto a la toma de decisiones.

En lo que respecta a los valores expresados en los objetivos, éstos refieren la formación de un ciudadano con una capacidad para la "convivencia social", como una cualidad que articulan las distintas relaciones humanas. Pero que al mismo tiempo, esto implica la "autorregulación" del sujeto, el

reconocimiento del otro y de los otros, para una mejora en el desempeño desde el punto de vista social.

Por su parte, en el rubro de los contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética, como se puede apreciar, se distribuyeron en tres grados, los contenidos de primer grado, se componen por una introducción y tres unidades, mismos que ponen énfasis en la noción de "ser" en tres ejes de formación principalmente. De manera general, los programas de primer grado reconocen al sujeto, como un ser biológico, psicosocial, inserto en un contexto, que implica riesgos y nuevas formas de relaciones sociales.

Los contenidos de segundo grado, se componen por una introducción y dos unidades; destacan dos ejes de formación: valores de convivencia y participación en la sociedad. Estos ejes, plantean la formación de un ciudadano bajo una "dimensión social", en donde los "valores" son el elemento central que "regulan", y dan sentido al ejercicio de la "convivencia social"; en cada una de las etapas de su vida como ser humano. Finalmente, los contenidos de tercer grado, se componen por tres unidades, sin introducción; abordan tres ejes de formación: Los derechos, las leyes, y el gobierno y la participación ciudadana; La responsabilidad y la toma de decisiones individuales, bajo este eje, se retoman nuevamente varios contenidos vistos en el primer grado como son: sexualidad y adicciones; La responsabilidad la toma e decisiones colectivas y la participación (Latapí, 1999:86)

3.2.4 Democracia y ciudadanía en los programas de Formación Cívica y Ética, y su congruencia en los objetivos y contenidos.

La noción de democracia en el rubro de los objetivos generales aprendizaje, no se expresa de manera específica. Sin embargo, hay algunos elementos que atañen a este concepto. Por su parte la noción ciudadanía tampoco se plantea de manera explícita en los contenidos, pero persisten algunos rasgos que se relacionan con este concepto.

3.2.4.1 Concepto de democracia.

Los objetivos de los programas de estudio Formación Cívica y Ética de 1999, definen la democracia como la formación de un ciudadano "autónomo", "participativo", en donde, la toma de sus decisiones estará orientada a una mejora del desempeño en el terreno individual y colectivo, como parte de una estructura social dinámica y compleja.

Por su parte, los contenidos de Formación Cívica y Ética caracterizan el concepto de democracia como un elemento central de la "participación" política, entendiendo este acto como: el ejercicio del "voto", las "elecciones", "partidos políticos", las "garantías individuales" y "derechos sociales". Al mismo tiempo, los contenidos asocian el concepto de democracia con el reconocimiento del "otro" en su dignidad, vinculado al principio de la igualdad entre ser "hombre" ser "mujer", es decir, el principio de "igualdad de género". Un tema relevante que recuperan los contenidos de la unidad dos y tres, del programa de primer año. Así mismo, la

democracia en los contenidos de los programas en cuestión se plantea como una "forma de organización social", constituida por una serie de relaciones sociales, en donde se ponen en juego un conjunto de valores de la "convivencia social", que tienen por objeto, el manejo y solución por consenso de los conflictos producidos en las "relaciones de poder" dentro de una estructura social (Morìn, 1999).

3.2.4.1 Concepto de ciudadanía.

El concepto de ciudadanía no se expresa de manera específica en los objetivos de aprendizaje de los programas Formación Cívica y Ética de 1999. Sin embargo, los contenidos de los programas de estudio, si recuperan esta noción, y de acuerdo a sus características, se aprecia una noción más cargada a una dimensión jurídico-político. Jurídico, porque al ciudadano se le atribuye la cualidad de una "persona pública", capaz de ejercer sus "derechos sociales" y "garantías individuales" consagrados en la Constitución Política. Y político, porque se plantea un ciudadano participativo en asuntos "públicos", aspectos que tienen que ver con la "organización" del Estado Mexicano y su "forma de Gobierno".

3.3 El programa de Formación Cívica Y Ética de 2006.

3.3.1 El contexto institucional de la Reforma.

La Reforma para Educación Secundaria (RES) 2006, sustituye a la Reforma 1993, denominada Programa de Modernización Educativa de 1993 (NPME). La nueva Reforma para Educación Secundaria, tiene como antecedente la Reforma Integral para Secundaria (RIE), misma que fue elaborada justamente en el proceso de cambio de administración sexenal, entre Vicente Fox, teniendo como Secretario de Educación Pública a Reyes Tamés Guerra, y el nuevo presidente de la República Felipe Calderón.

Desde el discurso oficial, los argumentos que se esgrimían para el establecimiento de La nueva Reforma para Educación Secundaria 2006, eran: impulsar una mejor calidad en los servicios educativos; buscar una mayor articulación del nivel secundaria de preescolar y primaria; modificar cambios en el enfoque; poner énfasis en lo básico de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, y actitudes; y abatir la saturación de contenidos de los programas de estudio, que habían impedido en mayor medida la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos implementados en la Reforma Educativa de 1993.

Desde los documentos oficiales, la Reforma para Educación Secundaria 2006, se circunscribió al Programa Nacional de Educación 2001-2006, cuyos argumentos eran que la educación básica es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias

básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida (SEP, RES, 2006).

La nueva Reforma para Educación Secundaria 2006, tiene como marco normativo el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001-2006; desde donde se plantea que:

La Secretaría de Educación Pública plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a las nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.

Con respecto a los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes de secundaria, planteados por la Reforma para Educación Secundaria RES, 2006 señalaba:

Que un perfil de egreso, "define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria", y este perfil de egreso "constituye un referente obligado de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas, una guía de los maestros para trabajar con los contenidos de las diversas asignaturas y una base para valorar la eficacia del proceso educativo".

Bajo esta idea, el perfil de egreso de la nueva reforma se constituía por lo siguiente:

Por el conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica (ibídem).

Se aprecia que la Reforma para Educación Secundaria 2006, pone énfasis en una renovación curricular; en la actualización de los docentes, en la infraestructura para las escuelas; y en el aspecto administrativo, en lo relativo a la gestión escolar. Pero además, se plantea un elemento que a mi juicio es relevante destacar, la nueva Reforma para Educación Secundaria, expresa en su enfoque un perfil de ciudadano basado en "competencias", desde luego un enfoque muy distinto a la reforma educativa de 1993.

Desde la opinión pública, el origen del proyecto de Reforma para Educación Secundaria, presentada oficialmente por el Ssubsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez Morin (La Jornada, 2004), se planteaba la reducción del número de asignaturas de 34 a 24, se cancelaba la enseñanza de las culturas prehispánicas y de la historia universal. Esto desató toda una gran polémica en los distintos sectores de a la sociedad mexicana magisterial, intelectual y político, por ejemplo:

El maestro Alejandro Miguel Méndez (La Jornada, 2004) especialista en la materia de español, señalaba "es discutible que la actual escuela secundaria sea

enciclopédica, como aseguran las autoridades de la SEP, ya que, si realmente lo fuera, Vicente Fox no sería Presidente ni ciego privatizador de cuanto encuentra a su paso". Añadiendo, que las modificaciones que se proponen, en el caso de "el maestro de español se reduce a consejero sentimental y a monitor, venerable figura lancasteriana importada de Inglaterra a México en 1822".

Así mismo, los profesores, María Luisa Rubio y Arturo Valdovinos, jefes de clase de historia" (ibídem) criticaron el que "nunca se haya hecho un balance de los programas vigentes y sólo se obedeció a un criterio de arbitrariedad". Por ello, se pronunciaron por mantener vigente el plan y programa de esta materia que data de 1993. Bajo este mismo asunto, Jesús Nieto" (ibídem) maestro normalista, indicó que "el conocimiento y comprensión del pasado permite a los alumnos entender el presente, por lo que sí se mutila el pasado (reduciendo la materia de historia) también la comprensión del presente será mutilada". Otro grupo de maestros de la materia de geografía, entre ellos Manuel Martínez Salazar y Adriana Vargas López (ibídem), entregaron un documento en el que afirman que para esos cambios en secundaria "nunca se tomó en cuenta la participación de los profesores en activo, ni se midió el impacto que puede tener en los alumnos".

En tanto, Carlos Monsiváis (La Jornada, 2004), uno de los escritores más importantes del México contemporáneo, intelectual, reconocido por su capacidad crítica opinaba:

El panorama de la vida académica e intelectual del país es devastador, ya que, el proyecto de reforma de la enseñanza

secundaria, impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), pretendía omitir el estudio de las raíces prehispánicas.

Este mismo escritor, añadía que "era conveniente obtener la opinión del magisterio, mejorar los salarios de los profesores, y redoblar esfuerzos para actualizar los conocimientos de los educadores". A su vez, el investigador Cuauhtémoc Velasco" (ibídem) destacaba que "No puede abordarse una verdadera reforma al sistema (educativo), sin que se atiendan las necesidades mínimas de alumnos y maestros", y que, "la propuesta en lo que se refiere al área de historia socava la posibilidad de los adolescentes de ahondar en lo que son sus raíces históricas. Por su parte, la titular de la Dirección de Estudios Históricos del INAH, Ruth Elizabeth Arboleyda Castro" (ibídem) apuntaba con respecto a la reforma, que "el problema de discusión en general es la educación en México; no es malo el programa educativo de 1993, pero necesitamos que maestros capacitados y pedagogos digan qué falla del programa".

Por su parte, el dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Rafael Ochoa (La Jornada, 2004) expresaba su rechazo al proyecto de Reforma Integral de Educación Secundaria, por que "está construido desde los escritorios", "no hay en esa reforma la opinión de los maestros ni tampoco de su organización sindical", que en ese proyecto "no se ha tomado en cuenta a los mentores", ya que, el aprendizaje no sólo se refiere a la adquisición del conocimiento "útil" que contribuye a elevar la competitividad del país; "también se requiere combinar con las enseñanzas de otras disciplinas como las humanidades". Bajo esta misma, idea, el secretario de la Comisión de Educación de la Cámara

de Diputados, el perredista Juan Pérez, señalaba que "el verdadero talón de Aquiles de la propuesta foxista es la falta de participación de los maestros de educación secundaria, quienes no han sido consultados".

Este mismo personaje añadía que:

La reforma educativa no tiene nada de integral, pues desatiende problemas sustantivos de la secundaria, como son las condiciones precarias de las aulas, la falta de esquemas de capacitación para los docentes y los problemas de sobrecarga de trabajo, porque deben atender hasta 60 alumnos y decenas de grupos (ibídem).

Bajo estos planteamientos, el SNTE argumentaba que "la reforma a la secundaria, fue planeada desde los escritorios.

Por su parte desde el campo de la investigación educativa se planteaba que la implementación de la Reforma para Educación Secundaria 2006, había sido una reacción política del gobierno ante las deficiencias académicas de los estudiantes mexicanos en los criterios: capacidad lectora y competencias matemáticas del Estudiante (PISA) en el 2000 y 2003. Aspectos de conocimiento revelados por las evaluaciones realizadas por el Programa Internacional para la Evaluación. Estos elementos, probablemente sirvieron como referente para pensar en una revisión profunda del Programa de Modernización Educativa de 1993. Que finalmente se tradujo en la Reforma para la Educación Secundaria (RES), implementada en el 2006. Un modelo educativo basado en competencias, que daba respuesta a las tendencias de organismos internacionales como: OCDE, CEPAL y UNESCO. Sin la capacitación necesaria para los docentes, y aun a pesar del rechazo generalizado de los distintos sectores de la Sociedad Mexicana.

3.3.2. Los Programas de Formación Cívica Y Ética.

Los nuevos programas de Formación Cívica y Ética 2006, sustituyen a Formación Cívica y Ética de 1999, mismos que fueron implementados para el ciclo escolar 2007-2008. Estos programas de Formación Cívica y Ética, se organizaron en dos cursos con 8 horas a la semana: cuatro horas para segundo grado y cuatro horas para tercero.

Desde los documentos oficiales, se argumenta que los programas de educación cívica como currículo, está presente en el proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación básica, y que al mismo tiempo, estos se encuentran conformados por varias dimensiones. La primera, se encuentra orientada al trato de los contenidos centrados en las "vivencias y experiencias" que favorezcan, al mismo tiempo, la reflexión los valores éticos de la persona. Así mismo, como parte de esta primera dimensión, se destaca el estudio de la democracia como forma de vida y de gobierno asociado a las propias experiencias de los estudiantes. La segunda, se refiere a la reflexión sobre temas morales de la sociedad actual como son: "equidad de género", "interculturalidad", "papel social de la ciencia" y la tecnología" y "respeto a la diversidad"; temáticas que articulan de manera transversal los diferentes campos de conocimiento del currículo de Educación Secundaria en la Reforma para Educación Secundaria 2006. Y la tercera, destaca al contexto escolar como un espacio de convivencia cotidiana, que permite dar "sentido y validez" a los "comportamientos que enriquecen el ejercicio de la democracia como forma de vida".

El enfoque de programa de Formación Cívica y Ética 2006, plantea que tiene por objeto el desarrollo de una autonomía moral de los alumnos. Estos nuevos programas se centran en el desarrollo de ocho competencias, mismas que se encuentran articuladas por tres ejes desde el punto de vista formativo: a) para la vida; b) para la ciudadanía y la ética.

Las ocho competencias básicas que promueven los programas Formación Cívica y Ética 2006, son las siguientes:

1. Autoconocimiento.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
3. Respeto y valoración de la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, a la Nación y a la humanidad.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

Las ocho competencias cívicas, mantienen una consistencia por lo menos desde el punto de vista teórico, con respecto a los tres ejes de formación planteados por los documentos oficiales. También se identifica claramente que hay un ideal de ciudadano desde los documentos oficiales, con capacidades para la vida, para la ciudadanía y la ética, mismos que serán promovidos por la asignatura de Formación Cívica y Ética, como un nuevo currículo de Educación Secundaria.

3.3.3 Congruencia en los objetivos y contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética.

Debo de aclarar que los programas de Formación Cívica y Ética de 2006, no especifican objetivos generales de aprendizaje, a diferencia de los programas de Civismo 1993, y formación Cívica y Ética, por ello, tomaré las ocho competencias porque considero que son aspectos que atañen a los objetivos generales de aprendizaje de los programas en cuestión.

A continuación, se presentan las competencias cívicas y éticas (objetivos generales de aprendizaje) y los contenidos de los Programas Formación Cívica y Ética 2006 para su análisis.

Tabla No 4. Programas de Formación Cívica y Ética, 2006.

Competencias cívicas y éticas. (Objetivos generales).	Contenidos.
<p>Los programas de Formación Cívica y Ética de la RES, refieren como competencias cívicas y éticas, lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La asignatura Formación Cívica y Ética apunta al desarrollo de competencias, es decir, conjuntos de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y 	<p>Los contenidos articulan, de manera permanente, tres ejes formativos: a) Formación para la vida, b) Formación ciudadana y c) Formación ética.</p> <p>Las unidades temáticas de los programas de Formación Cívica y Ética comprenden dos cursos, cada uno de los cuales, está integrado por cinco bloques temáticos.</p> <p>En primer año:</p>

<p>social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de competencias demanda su ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquéllas que representan desafíos de complejidad creciente. Este ejercicio implica la consideración de las tres dimensiones antes descritas, con el fin de que el desarrollo de competencias tenga como contexto a la experiencia escolar en su conjunto. • Desde la asignatura Formación Cívica y Ética se busca estimular el desarrollo de ocho competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes. A través de estas competencias, que se impulsarán desde la educación primaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética de este nivel, se brinda prioridad a la aplicación reflexiva de los aprendizajes en los contextos y 	<p>1 La Formación Cívica y Ética en el desarrollo social y personal; 2. Los adolescentes y sus contextos de convivencia; 3. La dimensión cívica y ética de la convivencia. 4. Principios y valores de la democracia; y 5. Hacia la identificación de compromisos éticos</p> <p>Para Segundo año:</p> <p>1. Los retos del desarrollo personal y social; 2. Pensar, decidir y actuar para el futuro; 3. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática; 4. Participación y ciudadanía democrática; 5. Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa.</p>
--	---

las experiencias de los alumnos.	
----------------------------------	--

Fuente: SEP, 2006.

De acuerdo al cuadro anterior, se identifica que los objetivos generales de aprendizaje de Formación Cívica y Ética de 2006, por lo menos de manera teórica, expresan específicamente los aspectos cognitivos, capacidades, actitudes y valores, con respecto al tipo de ciudadano que se espera formar. En este rubro se destaca que el desarrollo de las competencias cívicas y éticas, permitirán a los estudiantes responder a situaciones de la "vida personal" y "social", tanto en su dimensión "ética" y como "ciudadana". Bajo esta idea, los objetivos destacan que dichas competencias cívicas y éticas, están orientadas al "ejercicio práctico", relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, vinculadas a las experiencias escolares.

En tanto, los contenidos de los Programa de Formación Cívica y Ética, como se observa, se distribuyen en dos cursos, primer y segundo año, integrado por cinco bloques temáticos cada uno. También se identifica que la estructura de los contenidos Formación Cívica y Ética, recuperan por lo menos teóricamente los tres ejes de formación planteados en los objetivos generales: Formación para la vida, Formación ciudadana y Formación ética.

3.3.4 Democracia y ciudadanía en los programas, y su congruencia con los objetivos y contenidos.

Según la tabla No 4., se aprecia que la noción de democracia y ciudadanía son conceptos que aparecen expresados tanto en los objetivos de aprendizaje y contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética, pero de manera simultánea como un punto relevante a destacar.

3.3.4.1 Concepto de democracia.

El concepto de democracia tanto en los objetivos generales de aprendizaje y contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética 2006, de acuerdo a sus características, aparecen expresados bajo tres dimensiones: político, social y cultural. Dimensión político, porque se define la democracia como un sistema representativo de "gobierno" y la participación "política" ciudadana, por medio de mecanismos legales constituidos socialmente. Dimensión social, porque vinculan el concepto de democracia con el ejercicio responsable de la libertad de participación social, como "forma de vida", vinculada a la "resolución de conflictos" en el quehacer cotidiano de los estudiantes, bajo el marco de sus distintas dimensiones (familiar, escolar, social) de interacción social. Dimensión cultural, porque los programas atribuye a la democracia: el respeto a la "diversidad", la comprensión y "aprecio por la democracia", como parte de una "identidad", el respeto y reconocimientos a las "diferencias" (desde el punto de vista: ideológico, religioso, género, sexo, edad, étnico etc.) y a los "derechos humanos".

3.3.4.2 Concepto de ciudadanía.

Los programas de Formación Cívica y Ética 2006 en el rubro de los contenidos, expresan una "ciudadanía democrática", bajo dos concepciones político-jurídicas y socio-cultural. La primera, porque la ciudadanía se define como una "práctica política" colectiva en busca de una mejora social, que al mismo tiempo, implica el apego a la "legalidad", al sentido de "justicia" que afectan a una comunidad política; al principio de la "identidad nacional"; el conocimiento y el "ejercicio de las libertades"; el respeto y el cumplimiento de los principios "legales" que regulan las interacciones sociales de los sujetos bajo el marco de un contexto determinado. Y la segunda, porque define la ciudadanía de manera participativa en asuntos públicos, una ciudadanía bien "informada", con una "identidad" intercultural, en donde los grupos sociales son parte de una construcción histórica, con un "pasado común", con pautas de comportamiento, valores y simbolismos, aspectos relevantes en la construcción de proyectos comunes.

En suma.

En el recubro del contexto de la reforma y de los programas de Civismo de 1993. El rechazo del Programa de Modernización Educativa de 1993 (PME) por parte del magisterio en su momento, y la falta de capacitación de los docentes para abordar una propuesta educativa, quizás constituyeron un precedente histórico importante de esta reforma, aunado a los deficientes resultados obtenidos por PISA en sus evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes de 15 años que habían terminado el nivel básico en el 2000 y 2003. Resultados que

mostraban deficiencias académicas con respecto a dos criterios principalmente: capacidad lectora y competencias matemáticas.

Estos elementos probablemente fueron suficientes para pensar en una revisión profunda del Programa de Modernización Educativa de 1993 (PME), a más de una década de su implementación. Situación que motivó el pensar en una nueva reforma educativa que se circunscribiera a una renovación de contenidos y una modificación del enfoque desde el punto de vista pedagógico; entendiendo el término "enfoque" como la forma en que se organizan y se presentan los contenidos, así como a las prioridades y a la orientación que debe tener la enseñanza (Ramírez, 1995).

Bajo este marco, fue así como se planteó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), que más tarde sería denominada Reforma para Educación Secundaria (RES), implementada para el ciclo escolar 2006-2007.

Con respecto a los programas de Civismo de 1993, estos de manera general refieren la formación de un ciudadano autónomo, social, con ciertas habilidades comunicativas señalados de manera específica en los objetivos generales de aprendizaje de los programas de estudio de Civismo, sin embargo, estos finalmente no son recuperados como parte de la estructura de los contenidos. Pero además, en los objetivos generales de aprendizaje de los programas, prevalece un enfoque limitado, porque no se formulan de manera explícita en los aspectos de conocimiento, actitudes y destrezas, valores que el proceso de formación trata de

obtener en el sujeto de educación. Por ello, se distingue ciertas inconsistencias, por lo menos desde los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas de Civismo de 1993.

Con respecto a las nociones de democracia y ciudadanía en los programas de civismo de 1993. Como primer punto, realmente se habla poco de la noción de democracia en los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas Civismo de 1993. Sin embargo, de manera general, los objetivos y los contenidos de Civismo, ponen énfasis en el principio del consenso y la igualdad, valores que atañen al principio de la de la democracia. Segundo, los contenidos de los programas de civismo, ponen énfasis en el principio de la igualdad entre el hombre y la mujer, el respeto a los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política, la participación directa de los ciudadanos y el ejercicio del voto para elegir a sus gobernantes, bajo este marco, quizás la democracia está asociada al consenso y la participación de todos, así como la producción de las leyes y el ideal igualitario retomando los planteamiento de Bobbio (1991). Al mismo tiempo, los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas Civismo de 1993, en relación a la ciudadanía, de acuerdo a las características identificadas, probablemente revelan dos tendencias específicas históricas y socialmente arraigadas: Republicana y Liberal, esta última bajo la perspectiva parlamentaria y participativa, apoyándose en los planteamientos de Hornedo (2008) y Bobbio (1991).

Con respecto al concepto da ciudadanía, los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas

Civismo de 1993, de acuerdo a sus características, revelan tres perspectivas. Por un lado, se plantea una idea más cargada a la formación de ciudadanos en su dimensión jurídica, porque se destaca la promoción al reconocimiento de los derechos y deberes principalmente, en donde el único límite es el derecho del otro (Fernández, 2004, en Elizondo). Segundo, se da una mayor relevancia a los asuntos públicos y el bien común como principio fundamentas de la ciudadanía. Y tercero, los objetivos y los contenidos de los programas de Civismo, destacan la promoción de los derechos y deberes ciudadanos, al mismo tiempo que se promueven asuntos que tienen que ver con las formas de organización política, de gobierno y de la soberanía.

En este sentido, los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas Civismo de 1993, de acuerdo a los rasgos identificados en este análisis, revelan una ciudadanía vista como estatus bajo la perspectiva liberal; en el sentido de que promueven una relación formal entre el individuo y el Estado, relación de acuerdo con la cual se asigna al ciudadano una serie de derechos cívico-políticos vinculados a la Constitución (Bàrcenas, 1997:115).

En cuanto al contexto de la reforma y del cambio de los programas de Civismo I, II y Orientación Educativa de 1993, por Formación Cívica y Ética 1996, tenía por objeto responder a las tendencia de los organismos internacionales predominantes en ese momento, en el sentido de formar un ciudadano ideal fortalecido tanto en su dimensión política y socio-cultural, con las capacidades necesarias para insertarse en las nuevas relaciones de un contexto social cada vez más dinámico.

Relacionado con lo anterior, la implementación de Formación Cívica y Ética en los tres grados, significó un cambio desde el título de la asignatura, de la perspectiva pedagógica y evaluativa, y de algunos contenidos de los programas de Civismo. Sin embargo, los contenidos relacionados con el adolescente en su dimensión psicosocial, ya formaban parte de la signatura de Orientación Educativa, pero fueron integrados a la asignatura de Formación Cívica y Ética de 1999, misma que sería impartida en los tres años a diferencia de la reforma anterior.

Es preciso argumentar que la implementación de los programas de Formación Cívica y Ética en 1999, se dio en el último año de gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León, de manera apresurada, sin la capacitación de los docentes para que pudieran enfrentar una propuesta educativa que guardaba enormes complejidades desde el punto de vista teórico-metodológico. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública, omitió la posibilidad de un procesote capacitación docente para el desarrollo de un nuevo currículum. Situación, que probablemente se vio reflejada en los resultados desfavorables de los diversos estudios realizados por investigadores educativos, en el campo de la Educación Cívica en Secundaria.

Por otra parte, con respecto a la idea de ciudadano que se pretendía formar en los programas de Formación Cívica de 1999, expresados en los objetivos, con respecto a los elementos cognitivos, capacidades, actitudes y valores. Aunque estos elementos se recuperan en los contenidos de los programas de estudio, se identifican ciertas inconsistencias,

porque se identifica una desorganización de los contenidos de la asignatura dentro de cada grado; hay traslapes, repeticiones innecesarias de algunos contenidos como son el caso del tema de la sexualidad y dicciones (Latapi:87), esto me da la pauta para determinar que hay omisiones con respecto a una organización estructurada del currículo bajo el rubro de orden coherente y secuencial (Díaz, 1999:112) en los programas de Formación Cívica y Ética de 1999.

En relación a las nociones de democracia y ciudadanía expresados en los objetivos y los contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética de 1999. Estos ponen énfasis en una democracia sustentada en el principio del consenso, la participación y los asuntos públicos, con respecto a esto, Bobbio (1991) dice que la democracia se apoya en el consenso, se sustenta también en la participación de todos los ciudadanos, y en la producción de las leyes. Bajo esta idea, los objetivos y los programas de Formación Cívica y Ética de 1999, destacan la promisión de los derechos fundamentales, la participación ciudadana directa, el ejercicio del voto. Pero, además se identifica que los objetivos y los contenidos de los programas en cuestión, argumentan también por lo menos desde el punto de vista teórico, una democracia como forma de organización social y de convivencia social, tal como lo sostiene nuestro marco normativo del artículo 3º constitucional y la Ley Federal de educación vigentes. Bajo este marco, el concepto de democracia planteado en los objetivos y los contenidos de Formación Cívica y Ética de 1999, de acuerdo a sus rasgos identificados, probablemente atañen a la tradición republicana y liberal, esto significa que aún prevalece una tensión entre estas dos perspectivas, al igual que en el los programas de Civismo de 1993.

Por su parte, los objetivos aprendizaje y los contenidos de los programas Formación Cívica y Ética de 1999, destacan una ciudadanía que haga uso de sus derechos y garantías individuales, bajo esta idea, los ciudadanos hacen uso de sus derechos para promover sus intereses, al tiempo que se pone énfasis en la promoción de un ciudadano con una identidad política en pleno ejercicio de sus derechos sociales. Así mismo, los programas Formación Cívica y Ética de 1999 definen a la ciudadanía como una identidad política, creada a través de la identificación con la res pública y no sólo en estatuto legal, bajo estos planteamientos, probablemente al ciudadano se le atribuye una identidad política compartida con otras personas que pueden tener diferentes empresas y concepciones del bien común, pero que se somete a las reglas prescritas por la res pública

Finalmente, con respecto a la Reforma para Educación Secundaria (RES) y de los cambios de los programas de Formación Cívica y Ética de 1999 por Formación Cívica y Ética 2006. De manera general se trata de una propuesta educativa que se da a la luz de un rechazo generalizado por parte de diversos sectores de la sociedad civil. Porque mantiene una orientación curricular basado en competencias, apegada a los ordenamientos de organismo internacionales.

Sin embargo, se puede destacar que los programas de Formación Cívica y Ética 2006, a diferencia de los programas de Civismo de 1993 y Formación Cívica y Ética 1999, por lo menos desde el punto de vista teórico, sí expresa de manera específica los aspectos cognitivos, capacidades, actitudes y valores, con respecto al ciudadano ideal que se pretende formar;

elementos que se ven reflejados en la estructura y conformación de los contenidos de los programas de estudio. En este sentido, los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética 2006, guardan una congruencia, por lo menos desde estos elementos curriculares.

En relación a los conceptos de democracia y ciudadanía, en objetivos y los contenidos de los programas Formación Cívica y Ética de 2006. Se abordan las nociones de democracia y ciudadanía, como dos nociones simultáneas (García, 2006; Salcido, 2004; y López, 2003). De manera general se plantea, que no puede haber democracia sin ciudadanía (Bàrcenas, 1997), esto significa que sin la participación de las personas en los distintos procesos sociales que atañen a la comunidad y el bien común, difícilmente puede consolidarse la democracia y la ciudadanía, como dos virtudes prácticas y construidas socio-históricamente (Bàrcenas, 1997; Cullen, 2007.).

También, se identifica que los objetivos y los contenidos de los programas en cuestión, en relación al concepto de democracia, se aborda desde la dimensión política, social y cultural. Bajo estas características, probablemente los programas revelan una democracia como justificación instrumental y sustancial, de acuerdo a la clasificación de Bàrcenas (1997:32). Instrumental, porque la dimensión política, basa sus principios en la resolución de conflictos, y establecer una forma de gobierno. Y sustancial, porque se parte de una democracia como una identidad socio-histórica, que permite recuperar las cualidades propias del ser humano. Bajo este esquema, la democracia no es sólo una forma de

gobierno o procedimiento de toma de decisiones políticas, sino realmente como una forma de vida (Bàrcenas, 1997).

Al mismo tiempo, con respecto al concepto de ciudadanía, los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos de los programas Formación Cívica y Ética de 2006, son trabajados desde una concepción político-jurídico y socio-cultural, probablemente ésta caracterización cae en la perspectiva de la ciudadanía como estatus legal y también como práctica o actividad moralmente (Bàrcenas, 1997:155).

Hasta aquí, nuestro recorrido con respecto al análisis curricular comparativo de corte histórico para dar paso al punto cuatro, reflexiones finales.

A

REFLEXIONES FINALES

La intención de este trabajo fue dar respuesta a las interrogantes de investigación, en el que las nociones de democracia, ciudadanía y educación fueron los ejes de reflexión rectores de este constructo investigativo. Por eso fue necesario poner en tensión los objetivos generales de aprendizaje y contenidos curriculares de los programas de Educación Cívica de las tres últimas reformas de educación secundaria, a la luz de los conceptos de democracia y ciudadanía, ampliamente debatidas desde la mirada de la filosofía política.

Sin embargo, antes de desarrollar con mis reflexiones finales, es importante precisar que el Capítulo. 1. Los aportes sobre ciudadanía, democracia y educación y el Capítulo. 2. ¿Qué es democracia, ciudadanía, educación secundaria, reforma educativa y currículo?, realmente fueron el cimiento para poder construir este entramado investigativo. El primero capítulo, porque los estudios revisados con respecto al concepto de democracia, ciudadanía, relacionados con educación, me permitieron focalizar la problemática a tratar. Y el segundo capítulo, porque los apartes conceptuales me permitieron acotar la problemática a investigar.

Ahora bien, este trabajo de investigación es el resultado de las preguntas de investigación que giran en torno a las nociones de democracia y ciudadanía, en la parte del análisis de datos, desde una perspectiva comparativa histórica. Como instrumento de trabajo tomé como referentes empíricos los programas de Civismo 1993, Formación Cívica y Ética 1999 y Formación Cívica y Ética 2006 de Educación Secundaria. De lo

anterior derivo la conformación de tres ejes de análisis de los datos. En la primera, se trabajó en la dimensión contexto institucional de la reforma y del cambio de programas de estudio desde el discurso oficial. La segunda, se reflexionó sobre programas de estudio y su congruencia curricular en torno a los objetivos generales de aprendizaje y los contenidos programáticos. Y la tercera, se analizaron las nociones de democracia y ciudadanía en programas de estudio y su congruencia en los objetivos generales de aprendizaje y contenidos de los programas de estudio de Civismo 1993, Formación Cívica y Ética 1999 y Formación Cívica y Ética 2006.

Es pertinente acotar que la conformación de las tres dimensiones, fueron el instrumento metodológico que me permitió el análisis comparativo de los programas de educación cívica en las tres últimas modificaciones curriculares de Educación Secundaria, en relación a los conceptos de democracia y ciudadanía como ejes de análisis. Destacando sus particularidades en su contexto y en su momento histórico. Luego entonces, es necesario dar a conocer ¿Qué es lo que encontré en el desarrollo de esta investigación?.

Análisis del primer eje. El Programa de Modernización Educativa de 1993 (PME) y los cambios de programas en el área de Civismo, desde su origen se dio un rechazo generalizado por parte de los distintos sectores sociales, principalmente el del magisterial, porque en la implementación de esta propuesta educativa, a los profesores no se le había capacitado. Este hecho probablemente se vio reflejado en los deficientes resultados obtenidos por el Programa

Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes de 15 años que habían terminado el nivel básico en el 2000 y 2003. Es posible que estos elementos argumentativos se constituyeran como un precedente para pensar en una revisión profunda del Programa de Modernización Educativa de 1993 (PME), a más de una década de su implementación.

La segunda modificación curricular se dio en 1999, de acuerdo a los rasgos identificados, no fue un cambio de todo el mapa curricular, sino una reestructuración de los contenidos de Civismo I, Civismo II, y Orientación Educativa, por Formación Cívica y Ética en los tres años. La reestructuración de Formación Cívica y Ética de 1999, tenía por objeto dar respuesta a las tendencias de corrientes internacionales que demandaban la formación de ciudadanos fortalecidos tanto en su dimensión política y socio-cultural, ciudadanos capaces para insertarse en las nuevas formas de relación social, producto de contextos cada vez más dinámicos.

Algunas investigaciones que reflexionaban sobre la concreción de la asignatura Formación Cívica y Ética 1999 como currículo de secundaria, revelaban poco interés por parte de los estudiantes en aprender los elementos de conocimiento que ofrecía esta asignatura. Probablemente porque los contenidos no habían sido abordados pedagógicamente, no tenían relación con la vida cotidiana, por lo tanto, carecían de significación para los educandos. Esto quizá podría estar asociado a la falta de preparación de los profesores para aplicar un programa que abarcaba un aspecto disciplinario amplio (Yuren, en *Metapolítica* 2007:44). Y en efecto, la Secretaría de Educación Pública en la reestructuración de

Civismo por Formación Cívica y Ética en 1999, omitió la capacitación de los docentes para el desarrollo de este nuevo currículum

La tercera modificación curricular de la Reforma para Educación Secundaria (RES) 2006, de acuerdo a las características identificadas, probablemente fue una reacción política del gobierno ante las deficiencias de los estudiantes mexicanos, en los rubros: comprensión lectora y competencias matemáticas, deficiencias, reveladas por las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) en el 2000 y 2003. Es posible que estos aspectos, fingieran como argumento para pensar en una revisión profunda del Programa de Modernización Educativa de 1993. Que finalmente se materializó en la Reforma para la Educación Secundaria (RES), implementada en el 2006; un modelo educativo basado en competencias, siguiendo las recomendaciones como organismo internacionales de la OCDE, CEPAL y UNESCO; como parte de una tradición en México, además del rechazo generalizado de los distintos sectores de la sociedad mexicana a la nueva reforma, se implementó en el 2006, sin la capacitación para que los profesores tuvieran conocimiento del enfoque de la nueva propuesta.

Ahora revisemos algunas situaciones de la segunda dimensión. De acuerdo a los aspectos de análisis, probablemente los objetivos generales de aprendizaje, mantienen una perspectiva limitada, porque no se formulan de manera clara los aspectos de conocimiento, actitudes y destrezas y valores que el proceso de formación trata de obtener en el sujeto de educación. Al mismo tiempo, posiblemente los programas de Civismo 1993, mantienen ciertas inconsistencias porque los

aspectos de conocimiento relacionados con la formación de un ciudadano autónomo, social, con ciertas habilidades comunicativas que expresan los objetivos generales de aprendizaje, no son recuperados en la estructura de los contenidos programáticos.

Esto de alguna manera trastoca los principios del currículo, en el sentido que los programas como un elemento central, deben responder a un orden coherente y secuencial en cada uno de los elementos curriculares que lo conforman (Díaz, 1999).

Por su parte, los programas de Formación Cívica y Ética de 1999, de acuerdo a las características identificadas, plantean ciertas inconsistencias particularmente los contenidos programáticos, porque no se advierte una organización clara de los contenidos de la asignatura dentro de cada grado, e incluso hay traslapes, repeticiones innecesarias de algunos contenidos como sexualidad y dicciones (Latapí, 1999:87).

Los programas de Formación Cívica y Ética 2006, son un currículo basado en competencias, por lo menos desde el punto de teórico se observa una consistencia curricular entre los objetivos de aprendizaje y los contenidos de los programas de estudio, porque expresan de manera específica los aspectos cognitivos, capacidades, actitudes y valores, con respecto al ciudadano ideal que se pretende formar, mismos, que se ven reflejados en la estructura y conformación de los contenidos de los programas de estudio.

Con respecto a la tercera dimensión, y ante las preguntas:

a) ¿Cuáles son las ideas y nociones de democracia y ciudadanía expresadas en los programas Civismo 93, Formación Cívica y Ética 1999, Formación Cívica y Ética 2006, en las tres últimas reformas de Secundaria?. b) ¿Esas nociones de democracia y ciudadanía se plantean de manera congruente en los objetivos y contenidos de los programas de estudio?. Y c) ¿En qué sentido las nociones de democracia y ciudadanía han evolucionado en los programas de Educación Cívica de Educación Secundaria?, encontré lo siguiente:

Los programas de Civismo 1993, a diferencia de Formación Cívica y Ética de 1999 y Formación Cívica y Ética 2006, con respecto al concepto de democracia, este se encuentra asociado a la tolerancia como una cualidad que implica la aceptación del otro y de los otros, a partir de sus ideas, convicciones, a pesar de que sean contrarias a las nuestras (Morin, 1999:56). Bajo esta idea, los programas de civismo, posiblemente refieren una democracia basada en el consenso, en el dialogo, es decir, una democracia desde el punto de vista dialògico (ibídem).

En tanto, los programas de Formación Cívica y Ética de 1999, a diferencia Civismo 1993 y de Formación Cívica y Ética 2006, en relación a la misma noción, se promueve una actitud participativa y de autonomía ciudadana, esta última con especial énfasis como principio que atañe a la democracia vista desde la tradición filosófica liberalista (Bàrcenas, 1997). Desde esta idea, se parte del supuesto de que la autonomía como cualidad en los sujetos, cobra relevancia porque permite el uso independiente de la razón, estar dispuesto a pensar, actuar y decidir desencadenadamente,

renunciando deliberadamente a esa identidad menos abstracta que nos proporciona una tradición y una comunidad (id.:99)

Por su parte, los programas de Formación Cívica y Ética de 1999 a diferencia de Formación Cívica y Ética 2006. Los primeros, trabajan la noción de democracia como forma de organización social y como un valor de la convivencia. Mientras que los segundos, refieren una democracia como forma de vida, quizás esto se deriva de un efecto consecuencia de la acción de los hombres. Este podría ser un elemento evolutivo destacar, porque se está planteado una democracia justificada sustancialmente (Bàrcenas, 1997:32, en Dahl, 1992) esto significa que:

La democracia no es sólo una forma de gobierno o procedimiento de toma de decisiones políticas, sino realmente como forma de vida que promueve tres instancias fundamentales: Libertad individual y colectiva, el desarrollo humano, y la igualdad moral, eolítica y personal.

Al mismo tiempo, los programas de Formación Cívica y Ética de 2006, a diferencia de los programas de Civismo 1993 y Formación Cívica y Ética 1999, no ponen énfasis en la promoción de los "derechos fundamentales", este podría ser un hallazgo relevante a destacar. Quizás esto tenga que ver con el momento histórico que se está viviendo en el marco de la consolidación del neoliberalismo y la transformación de los sistemas políticos, sociales, económicos y productivos, fenómeno que ha trastocado las formas de relación social del mundo actual.

Como puntos coincidentes, los programas de Civismo 1993, Formación Cívica y Ética de 1999 y Formación Cívica y Ética

2006, de acuerdo a los rasgos identificados, abordan una democracia más cargada a la dimensión política, porque destacan asuntos relacionados con el voto, las elecciones, sistema de gobierno, y la resolución de conflictos sociales. Bajo estos planteamientos posiblemente prevalece una justificación utilitarista de la democracia en los programas en cuestión, ya que, la democracia se le valora como método o como procedimiento que permite resolver pacíficamente las disputas y exigir a los gobernantes, por parte de los ciudadanos, la satisfacción de sus necesidades (Bàrcenas, 1997:32).

Así mismo, los programas de Civismo 1993, Formación Cívica y Ética de 1999 y Formación Cívica y Ética 2006, coinciden en asociar el concepto de democracia a la lucha contra la discriminación, la igualdad, género, multiculturalismo. Sin embargo, Formación Cívica y Ética 2006, a diferencia de Formación Cívica y Ética de 1999, pone un espacial énfasis en el respeto de los derechos humanos, quizás esto pueda ser otro elemento evolutivo a destacar en relación al concepto en cuestión.

En relación al concepto de ciudadanía, los programas de Civismo 1993, a diferencia de Formación Cívica y Ética de 1999 y Formación Cívica y Ética 2006, en función de los elementos de análisis identificados, probablemente expresan una ciudadanía basada en la autonomía, porque se parte del supuesto de que ser autónomo es ser capaz de pensar por uno mismo, con criterio independiente y personal sobre las cosas (Bàrcenas, 2007:99) de manera racional sobre asuntos diversos, estos elementos inherentes a la personalidad de los

sujetos en su proceso de formación educativa, podrían constituir el desarrollo de una ciudadanía integral.

Los programas de Formación Cívica y Ética 2006, a diferencia de Civismo 1993, Formación Cívica y Ética de 1999, trabajan la noción de ciudadanía y democracia, como dos aspectos simultáneos, en relación a ello, se entiende que no existe ciudadanía sin sentido de pertenencia a una comunidad política, así pues, cuando actuamos con otras personas, en plural, y construimos el sentido de nuestra acción; cuando participamos de diversas formas en la conversación cívica, éstas dinámicas de conversación cívicas pueden ser consideradas como un campo nodal para el fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia (López, 2003).

En tanto, los programas de Formación Cívica y Ética 2006, a diferencia de Civismo 1993, Formación Cívica y Ética de 1999, además de plantear una noción de ciudadanía como estatus. También se observan algunos rasgos que se promueven que atañen a una ciudadanía vista desde la práctica, como identidad cultural y producto de una contracción socio-histórica (Bàrcenas, 1997; Cullen, 2007; Escalante, 2005; Muro, 2002; Noriega, 2008.) probablemente estos elementos de conocimiento pueden ser tomados como un aspecto evolutivo a destacar, en relación al concepto de ciudadanía en los programas de estudio en cuestión.

Por su parte, los programas de Civismo 1993, de Formación Cívica y Ética de 1999 y Formación Cívica y Ética 2006, de manera general, coinciden en plantear una ciudadanía como status, porque se pone énfasis en la formación de la dimensión jurídica-política del sujeto, bajo esta idea, la

ciudadanía alude simplemente a las relaciones formales entre el individuo y el Estado (Bàrcenas, 1993).

Hechas estas aclaraciones, la conclusión de esta tesis es que la democracia, ciudadanía y educación, encierra en si misma, una relación de elementos y prácticas sociales complejas, pero como pretexto analítico para esta investigación, han sido indispensables para reflexionar la naturaleza de sus planos de intersección desde el punto de vista socio-histórico.

Bajo este marco, los programas de Civismo 1993, de Formación Cívica y Ética de 1999 y Formación Cívica y Ética 2006, probablemente como un hallazgo a destacar, es que se ha pasado de una democracia como "instrumento" para resolver conflictos, como "sistema de gobierno"; a una democracia como forma de "organización social" y como "forma de vida".

Con respecto a la noción de ciudadanía, en los programas de Civismo 1993, de Formación Cívica y Ética de 1999 y Formación Cívica y Ética 2006, se ha pasado de una ciudadanía como "identidad política" a una ciudadanía producto de la "práctica social" y "contracción histórica. Pero al mismo tiempo, se observa de manera general, en los programas de educación cívica en las tres últimas modificaciones curriculares de secundaria, algunos rasgos que permiten discernir que prevalece una tensión entre la tradición: liberal y republicana, desde el punto de vista de la filosofía política.

Relacionado con lo anterior, más que poner énfasis en esta discusión antagónica, mis reflexiones están orientadas a

poner en el terreno de la discusión, pensar en una democracia más que participativa; y no contentarnos con una democracia de deliberación; necesitamos una democracia de deliberación (Bàrcenas, 1997:36 en Touraine 1994) para ello, es pertinente partir del supuesto de que la democracia está por encima de cualquier otra consideración; una democracia como práctica social inspirada en la unión con la educación, en un conjunto de valores que se pueden transmitir (Bàrcenas, 1997:80) por medio de la educación formal (Conde, 2006; Fernández, 2004; Salcido, 2004)) particularmente desde la educación cívica como currículum de secundaria (Fernández, 2004; Romero, 2003; Salcido, 2004.) a fin de que el ciudadano esté preparado para enfrentar los restos del sistema democrático y defender sus principios (Salcido, 2004:24) en contextos y sociedades multiculturales del mundo contemporáneo.

Aunque la noción de ciudadanía en los programas de Formación Cívica y ética de 2006, se aborda como una "praxis", como una construcción "histórica", como elemento evolutivo. Desde mi análisis, quizás hay una noción de ciudadanía limitada en los programas en cuestión, porque se pone un mayor énfasis en desarrollar la dimensión política y social del sujeto, dejando de lado la dimensión económica, una parte digan de considerarse por las dinámicas de los procesos sociales que el mundo actual está viviendo, como efecto de la evolución de los sistemas tecnológicos y sobre todo productivos, que invariablemente han influido en la conformación de nuevas formas de relación social.

Bajo estos planteamientos, las nociones de democracia y ciudadanía en el supuesto de que se trata de dos conceptos contruidos socio-històricamentente, que pueden ser

trasmitidos por medio de la práctica pedagógica, probablemente, estos conceptos deberán estar sometidos a una constante revisión y redefinición, producto de los cambios vertiginosos de la sociedad contemporánea, tales nociones, podrían ser recuperados por la educación cívica como currículo de educación secundaria, misma, que en la actualidad enfrenta enormes retos. Por un lado, porque la educación cívica posiblemente podría abordar nuevos modelos políticos y de educación cívica en contextos multiculturales, y la reflexión sobre lo que se ha dado en llamar política del reconocimiento (Bàrcenas, 1997). Segundo, probablemente porque se debe pensar en la formación de un ciudadano competente y capaz de participar activamente en la construcción de la continuidad política (ibídem). Y tercero, la educación podría estar como proceso, encaminada a reproducir en los sujetos un consenso anterior, ya dado, en materia de valores ético-sociales (ibídem) con el fin de potenciar las capacidades de los sujetos desde el punto de vista democrático y ciudadano.

Sin embargo, probablemente sea difícil contribuir a la formación de ciudadanos democráticos desde Formación Cívica Ética, como currículo de la última Reforma para Educación Secundaria (RES) 2006, porque. Por un lado, a los profesores como personas clave para operar una nueva propuesta educativa, no fueron capacitados para ello, bajo esta idea, por lo tanto, como hipótesis, los resultados "eficientes" de la implementación de la RES y la concreción de Formación Cívica y Ética como currículo que pudiera darse en un futuro, creo quedarán en lo personal en tela de juicio. Segundo, la Reforma para Educación Secundaria (RES) 2006, como propuesta educativa de secundaria bajo el enfoque en competencias,

responde a tendencias internacionales, sobreponiendo la capacidad de "hacer", por el saber "ser", esto significa, que esta propuesta educativa, difícilmente podrá equilibrar el requerimiento de formar recursos para la producción, sino también para la formación ciudadana. Con esto, quiero decir que es probable que las reformas educativas actuales refieren una visión instrumentalista de la educación, donde se le atribuye casi como una función única la formación de recursos humanos, antes que ciudadanos (2006:221).

Lo desarrollado hasta aquí de esta tesis, invita a repensar la escuela y reforzar la posibilidad de discutir sus funciones con sentido público y como espacio de formación ciudadana (Noriega, 2006). Para nosotros los sujetos que intervenimos en la educación particularmente en la asignatura de Formación Cívica y Ética en Secundaria, nos queda el desafío de pensar y actuar con la mira puesta en la construcción de la ciudadanía, con la igualdad, equidad, y respeto a la diferencia (ibídem). La democracia más que una valoración de la dimensión jurídica-política; como valor social, representa la relación armoniosa entre el individuo y la sociedad. Bajo esta idea, la democracia plantea la regeneración del civismo, que a su vez supone la regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad -la antropoética- que comprende una inspiración y una voluntad, pero también una puesta a lo incierto. Lo cual, conlleva a la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria (Morin, 1999:106, en Noriega 2006:234).

BIBLIOGRAFÍA

Appel, Michael. Economía y control de la vida escolar, en Apple, Michael (1987) Ideología y currículum. Madrid: Akal.

Bàrcenas, Fernando. (1997). El oficio de la ciudadanía (introducción a la política). España: Paidòs.

Bertly, María (coord.). Educación, derechos sociales y equidad, Tomo III, México: COMIE. 2003.

Bobbio, Norberto y Incola Matteucci. (1991). Diccionario de Política. 7a. Ed.,T. I,. México: Siglo XXI.

Bobbio, Norberto y Incola Matteucci. Diccionario de Política. 6a. Ed.,T. II,.México: Siglo XXI.

Conde, Silvia. (2006). La edición ciudadana: desafíos y huellas del camino andado en Inés Castro (coord.) (2006). Educación y ciudadanía. Miradas Múltiples. México: Plaza y Valdés. CESU-UNAM-

Conde Silvia (1997). En Estudios sobre, democracia, ciudadanía y procesos electorales. Merdardo Tapia Uribe (coord.). Tomo III, México: COMIE, 2003.

Conde Silvia (1998). En educación para la democracia. En Tiburcio, Moreno Olivos (coord.). Formación, y valores. Tomo II. México: COMIE, 2005.

Cortes Soriano, Lizbeth K. (2006). Educación y equidad: Una promesa para la práctica ciudadana. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. México: UNAM.

Cullen Carlos. (2007). Patriotas o cosmopolitas? Los dilemas de la subjetividad ciudadana en Metapolítica. (2007). ¿Qué ciudadanía para la democracia? (cultivando a la sociedad), Volumen 11, Número 53.

Diccionario de psicología y pedagogía. (2004). Colombia: Euro México.

Díaz Barriga, Frida. (1999). Metodología de diseño curricular (para educación superior). México: Trillas.

Durkheim, Emile. (1965). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. España: Editores.

Eggleston, J. (1977) Sociología del currículo escolar. Troquel: Buenos Aires.

Eggleston, J. (1980). Sociología y currículum. Buenos Aires: Troquel.

Elizondo y Cols. (2000). en Estudios sobre, democracia, ciudadanía y procesos electorales en Merdardo Tapia Uribe (coord.). Formación cívica en México: 1990-2001. Tomo III, México: COMIE, 2003.

Elizondo Huerta, Aurora. Rodríguez Mckeon, Lucía y Fernández Alatorre Ana Corina. (2002). La consulta infantil y juvenil 2000. Una enseñanza de democrática: México: UPN-IFE.

Elizondo Huerta Aurora / Anders Stig Christiansen / Dalia Ruiz Ávila. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. En Revista Mexicana de

Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 12, número 032
COMIE Distrito Federal, México. pp. 243-260

Escalante Gonzalo, Fernando. (2005). Ciudadanos imaginarios:
México: Colegio de México.

Fernández Alatorre, Ana Corina. (2004). Entre la nostalgia y
el desaliento. La ecuación cívica desde la perspectiva del
docente. México: UPN.

García Aljama, Alma Guadalupe. (2006). La educación cívica en
la escuela: La formación del ciudadano en México. Tesis para
obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. México: UNAM.

Gennet, A. Van. (1996). The rites of passage. Routledge and
Kegan paul, London.

Gimeno Sacristán, J. (1992). Comprender y transformar la
enseñanza, Madrid: Morata, pp. 17-33.

Gómez Valero, Carlos. (2007). Ensayo. Reforma a la educación
secundaria: Una aproximación a los resultados de su
aplicación en telesecundarias.

Gómez Valero, Carlos. (2007. en Rodríguez Gómez Roberto,
México en los resultados PISA 2003. Una interpretación no
catastrófica. Revista Mexicana de Investigación Educativa,
enero-marzo, año/vol. 10, número 024, COMIE, p. 255 y 260.

Gómez Valero, Carlos. (2007 en Documento base, Reforma
Integral a la Educación Secundaria, Subsecretaría de
Educación Básica y Normal, Noviembre,

2002,10,<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>, 9 de noviembre de 2007.

Guzmán. Jesús Carlos. (1999). Modelos curriculares de la educación básica en competencias (EBC). México: UNAM. pp. 11-14, 32-41.

Ibarra Rivas, Luís R. (1998), (1999). En educación para la democracia. Tiburcio, Moreno Olivos. Tomo II, México: COMIE, 2005.

J. Posner, Goerge. (2001). Análisis de currículo, 2ª ed. México: McGrawHill, 347 pp.

López Pérez, Alexis. (2003). Tensiones entre individuo y comunidad: la propuesta educativa Triqui y los programas de Formación Cívica y Ética en México. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa: México: DIE: CINVESTAV.

Mancera Martínez, Edgar. (2006). Las Categorías de Democracia y Ciudadanía en los libros de texto de Formación Cívica y Ética de la Escuela Secundaria. Tesis para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo (en la Línea de Política Educativa). México: UPN.

Medina, Patricia (1985). Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente (61-76) en Revista de pedagogía UPN, Vol. 6 Núm. 19, México, METAPOLITICA. Vol. 11/mayo-junio 2007. México.

Morín, Edgar (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO: Paris.

Mouffé, Chantal. (1997). Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática. México: IFE

Muro González, F. José. (2002). Educación cívica, cultura política y participación ciudadana en Zacatecas. México: Plaza y Valdés.

Muro González, F. José. (2002). pág. 337 en Jean Cohen, Deliberación and Democratic Legitimacy, en A. Hamlin y Pettit (editores), The Good Plity, Oxford, 1989. Citado por Habermass, Further Reflectión on the Public Sphere., en Calhoun (EDITOR), 1996, PP. 446-447. unitarias.

Nisbet, J. D. y Entwistle, N. J. (1969). The age of transfer to secondary education. University press. London.

Noriega Chàvez, Margarita. (2007). En la globalización, dos generaciones de reformas educativas en AL: modelos, significados y sujetos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1º.

Noriega Margarita B. (2006). Globalización, ciudadanía, docentes y educación en Educación y ciudadanía. En Inés castro, (2006). Miradas Múltiples. México: UNAM, CESU y PYV.

Noriega Margarita B. (2008). Migración, ciudadanía y escuela en tiempos de globalización. Un estudio comparado: México, Estados Unidos, Francia, Italia. UPN.

Popkwitz, Thomas S. (1997). Reforma. En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.

Ramírez, Rodolfo (1995). "La enseñanza de la historia en la educación primaria". Memoria I Encuentro de profesores de historia en educación básica. México: DGENAM/ENSM/CIPAC.

Rawls en Elizondo, Rodríguez y Fernández (2002). La consulta infantil y juvenil ata 2000, Una enseñanza de democracia: México: IFE.

Real Academia Española. (2001). DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 22^a ed., Madrid: Espasa Calpe.

Remedi Eduardo. Racionalidad y curriculum, deconstrucción de un modelo" 143-157 en Landesmann, Manrique (Comp.) (1987). Currículum, racionalidad conocimiento. USA, México.

Rodríguez Ausset, Azucena. (2006). Imágenes de la ciudadanía en la literatura mexicana del siglo XIX: Rupturas y continuidades en Inés Castro (coord.) (2006). Educación y ciudadanía. Miradas Múltiples. México: Plaza y Valdés. CESU-UNAM-

Romero Mojica, Andrea. (2003). Informe Académico de Actividad Profesional de la Consulta infantil y juvenil 2000 IFE: un ejercicio de educación cívica a favor de la democracia. Para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. México: UNAM.

Salcido Gómez, Sergio Rene. (2004). La formación ciudadana como proyecto educativo. Tesis para obtener el grado de

Maestro en Educación: Monterrey N. L.: Universidad Regiomontana: IFE.

Sandoval Flores, Etelvina. (2000). La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes. 3ª reimp. México: Plaza y Valdés: UPN.

Sandoval Flores, Etelvina. (2000). La reforma que necesita la secundaria. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 12, número 032 COMIE Distrito Federal, México. pp. 165-182.

Stenhouse, L. (1987). Qué es el currículum?. En L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

TABA, H. (1974). El desarrollo del currículum. Teoría y práctica, Buenos Aires: Troquel.

Tapia Uribe, Medardo. (1999). En educación para la democracia. Tiburcio, Moreno Olivos. Tomo II, México: COMIE, 2005.

TYLER W, Ralph. (1970). Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires: Troquel.

Yuren Camarena, Ma. Teresa. (2007). Eticidad y contingencia en la formación ciudadana en Metapolítica, (2007), ¿Qué ciudadanía para la democracia? (cultivando a la sociedad), Volumen 11, Número 53.

Yuren Camarena, Ma. Teresa. (2006). Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad socio-

moral en el mundo actual, en Inés Castro (coord.) (2006). Educación y ciudadanía. CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

Yuren Camarena, Ma. Teresa. (2005). "La asignatura Formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos.

Yuren Camarena, M Teresa. (1996). Educación centrada en valores y dignidad humana. México: UNAM.

Documentos oficiales

SEP. (1974). Resoluciones de la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México: SEP.

SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP.

Sep. (1993). Plan y programa de estudio 1993. Educación básica. Secundaria. México: SEP.

Sep. (1999). Programa de Formación Cívica y Ética. Documento de Apoyo al Docente para la Implantación de en Educación Secundaria.

SEP. Documento base, Reforma Integral a la Educación Secundaria, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Noviembre, 2002.

SEP (2006). Reforma Para Educación Secundaria (RES).

SEP (2006). Programa de Formación Cívica y Ética. Reforma Para Educación Secundaria (RES).

Fuentes electrónicas

Conde, Silvia L. (1997). Pensar la democracia desde la escuela. EN: Revista latinoamericana de estudios educativos; n. 1y 2(1997); p. 129-164, Centro de Estudios Educativos, A.C. México <http://www.oei.es/valores2/biblio.htm>. Recuperado el 15 de julio del 08

De la Torre, Gamboa, Miguel. (2000). El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa. En revista electrónica de investigación educativa, Vol., 2. No 2, 2000. www.redalyc.uaemex.mx, recuperado el 10 de noviembre de 2000.

Hornedo, Braulio (2000). Tradiciones políticas. Contribución a la ciencia política. www.humanistas.org.mx/Bibliografia.htm - 30k -. Recuperado el día mes

La Jornada. Expertos: los maestros no recibieron capacitación para aplicar un modelo complejo. (2001, 18 de Diciembre). Recuperado el día 12 de Marzo del 2008. www.jornada.unam.mx/2001/12/18/030n1soc.html

El Siglo de Torreón. Frena SNTE reforma educativa. (2003, 26 de octubre). Recuperado el día 27 de marzo del 08 de www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/56766.frena-snte-reforma-educativa.html - 28k

La Jornada. La reforma a la secundaria, planeada desde los escritorios, afirma el SNTE. (2004, 26 de junio). Recuperado el 24 de marzo del 08 de www.jornada.unam.mx/2004/06/26/013n1pol.php?origen=index.html&fly=1 -

La Jornada. Decisión exterminadora, la propuesta de la SEP, deplorable Carlos Monsiváis. (2004, 12 de agosto). Recuperado el 24 de marzo del 08 de www.jornada.unam.mx/2003/04/01/048n1soc.php?origen=soc-jus.html.

Ávalos Rogel, Alejandra. (2005). Los proceso de consolidación de la modernización de la escuela secundaria. en Noriega Chávez Margarita. (2005). Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo. México: Plaza y Valdés, Universidad Pedagógica Nacional. www.books.google.es/books? Recuperado el 22 de septiembre del 08.

La Jornada. La omisión del pasado indígena es "una muestra de racismo". (2004, Jueves 1 de julio). Recuperado el 24 de marzo del 08. www.jornada.unam.mx/2004/07/01/047n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=2 -

La tarea. Revista, de educación y cultura de la sección 47 del SENTE. La formación cívica en Secundaria no es secundaria. Recuperado el día 24 de marzo del 08 de www.latarea.com.mx/articu/articul5/gardun15.htm.

La Noticia de Educación, SEP. Perspectivas de la Supervisión Escolar como Ámbito de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Básica. (2006, Enero 6). Recuperado el día 27 de marzo del 2008 de [http://www.sepbcsgob.mx/comunicaciòn/Noticias_educaciòn/Enero del 06/Inicio.htm](http://www.sepbcsgob.mx/comunicaciòn/Noticias_educaciòn/Enero_del_06/Inicio.htm)

ANEXOS

Tabla 1. La estructura curricular por áreas, 1974.

Por áreas.		Carga horaria en las asignaturas.	
Español	4 hrs.	Español	4 hrs.
Matemáticas	4 hrs.	Matemáticas	4 hrs.
Lengua extranjera	3 hrs.	Lengua extranjera	3 hrs.
Ciencias Naturales	7 hrs.	Biología	3 hrs.
Ciencias Sociales	7 hrs.	Física	2 hrs.
Educación tecnológica	3 hrs.	Química	2 hrs.
Educación artística	2 hrs.	Historia	3 hrs.
Educación Física	2 hrs.	Geografía	2 hrs.
		Civismo	2 hrs.
		Educación tecnológica	3 hrs.
		Educación artística	2 hrs.
		Educación física	2 hrs.

Fuente: SEP, 1974.

Tabla No 2. Programas de estudio de Civismo, 1993.

Objetivos generales	Contenidos
<p>Proporcionar un apoyo al estudiante para que se forme criterios propios y pueda ayudar adoptar decisiones maduras en relación de intercambio de ideas y de apoyo mutuo con las madres y los padres de familia (Plan y programa de estudios, 1993, SEP).</p>	<p>Los contenidos temáticos de Civismo se distribuyeron en dos cursos:</p> <p>El Primer año quedó conformado con 9 unidades:</p> <p>I. Leyes, fundamentos de derechos y deberes, II. Los derechos de niños y jóvenes, III. El derecho a la educación, IV. Derechos y deberes para la vida sana, V. El derecho a la seguridad personal, VI. El derecho al tiempo libre, VII. El derecho al trabajo, VIII. Las libertades, IX. La igualdad de derechos y obligaciones y la lucha contra la discriminación.</p>
	<p>El segundo año quedó conformado con 9 unidades:</p> <p>I. Una nación se organiza, II. México una república, III. La división de poderes, IV. El municipio, V. Democracia y responsabilidad, VI. El voto, las elecciones y los partidos, VII. La nación, VIII. Soberanía nacional: un principio básico.</p>

Fuente: SEP, 1993.

Tabla No 3. Programas Formación Cívica y Ética 1999.

Objetivos generales	Contenidos
<p>Los programas de Formación Cívica y Ética marcan como objetivos Generales lo siguiente:</p> <p>Proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad.</p>	<p>Por otro lado, en cuanto a la organización los contenidos programáticos, quedaron de la siguiente manera.</p> <p>Primer grado. Introducción y tres unidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza humana. Concepto que se explica mediante la enumeración de diez características del ser humano (ser libre, social, histórico, con potencial creativo, político, comunicativo, ser vivo en un sistema ecológico, sexuado, individuo en una comunidad y ciudadano en un país). • Adolescencia y juventud. Se distingue: ser estudiante, sexualidad, salud y enfermedades, adicciones, juventud y proyectos. • Vivir en sociedad. Sentido y condiciones de las relaciones sociales, valores y reglas de la vida en sociedad, y la sociedad como proceso histórico y cultural.

Fuente: SEP, 1993.

Tabla No 4. Programas de Formación Cívica y Ética, 2006.

<p>Competencias cívicas y éticas. (Objetivos generales).</p>	<p>Contenidos.</p>
<p>Los programas de Formación Cívica y Ética de la RES, refieren como competencias cívicas y éticas, lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La asignatura Formación Cívica y Ética apunta al desarrollo de competencias, es decir, conjuntos de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. • El desarrollo de competencias demanda su ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquéllas 	<p>Los contenidos articulan, de manera permanente, tres ejes formativos: a) Formación para la vida, b) Formación ciudadana y c) Formación ética.</p> <p>Las unidades temáticas de los programas de Formación Cívica y Ética comprenden dos cursos, cada uno de los cuales, está integrado por cinco bloques temáticos.</p> <p>En primer año:</p> <p>1 La Formación Cívica y Ética en el desarrollo social y personal; 2. Los adolescentes y sus contextos de convivencia; 3. La dimensión cívica y ética de la convivencia. 4. Principios y valores de la democracia; y 5. Hacia la identificación de compromisos éticos</p> <p>Para Segundo año:</p>

<p>que representan desafíos de complejidad creciente. Este ejercicio implica la consideración de las tres dimensiones antes descritas, con el fin de que el desarrollo de competencias tenga como contexto a la experiencia escolar en su conjunto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la asignatura Formación Cívica y Ética se busca estimular el desarrollo de ocho competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes. A través de estas competencias, que se impulsarán desde la educación primaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética de este nivel, se brinda prioridad a la aplicación reflexiva de los aprendizajes en los contextos y las experiencias de los alumnos. 	<p>1. Los retos del desarrollo personal y social; 2. Pensar, decidir y actuar para el futuro; 3. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática; 4. Participación y ciudadanía democrática; 5. Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa.</p>
--	---

Fuente: SEP, 2006.

Tabla No. 5 Mapa curricular 1993.

Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
Materia	Hrs. Semanales	Materia	Hrs. Semanal es	Materia	Hrs. Semanal es
Español	5 Hrs.	Español	5 Hrs.	Español	5 Hrs.
Matemáticas	5 Hrs.	Matemáticas	5 Hrs.	Matemáticas	5 Hrs.
Historia Universal I	3 Hrs.	Historia Universal II	3 Hrs.	Historia de México	3 hrs.
Geografía General	3 Hrs.	Geografía General de México.	2 Hrs.	Orientación Educativa	3 hrs.
Civismo I	3 Hrs.	Civismo II	2 Hrs.	Física	3 Hrs.
Biología	3 Hrs.	Biología	2 Hrs.	Química	3 Hrs.
Introducción a la Física y a la Química	3 Hrs.	Física	3 Hrs.	Lengua Extranjera	3 Hrs.
Lengua Extranjera	3 Hrs.	Química	3 Hrs.	Asignatura opcional decidida en cada entidad	3 Hrs.
		Lengua Extranjera	3 Hrs.	Expresión y Apreciación Artísticas	2 Hrs.

Fuente: SEP, 1993.

Actividades de desarrollo

Expresión y Apreciación Artísticas	2 Hrs.	Expresión y Apreciación Artísticas	2 Hrs.	Expresión y Apreciación Artísticas	2 Hrs.
Educación Física	2 Hrs.	Educación Física	2 Hrs.	Educación Física	2 Hrs.
Educación Tecnológica	3 Hrs.	Educación Tecnológica	3 Hrs.	Educación Tecnológica	3 Hrs.
Total Semanales	35 Hrs.	Total semanales	35 Hrs.	Total 35 Hrs. Semanales	

Tabla 6. Contenidos de los programas de Civismo, 1993.

Civismo Primer años	Civismo Segundo año
Unidad I. Leyes, fundamento de derechos y deberes.	Unidad I. Una nación se organiza.
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las leyes: acuerdos para la convivencia y el desarrollo social. • La Constitución garantiza lo derechos • Derechos humanos y garantías individuales. • Las autoridades y la sociedad vigilan el cumplimiento de la leyes 	<p>El estado mexicano</p> <p>La constitución: Ley suprema</p>
Unidad II. Los derechos de niños y jóvenes.	Unidad II. México una república.
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los derechos de los niños y jóvenes. Convención de los Derechos del Niño. • Derechos de niños y jóvenes garantizados por la constitución. • Responsabilidades del Estado, la sociedad y al familia en la procuración de los derechos de niños y jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La republica ayer • Características de la República Mexicana • La república
Unidad III. El derecho a la educación.	Unidad III. La división de poderes.

<ul style="list-style-type: none"> • La educación pública, una conquista universal y del pueblo mexicano • Los valores que promueve el artículo Tercero Constitucional. • La Secretaría de Educación Pública, organismo rector de la educación en México • Educación y empleo 	<ul style="list-style-type: none"> • La república: el equilibrio del poder • Los tres poderes del poder la Federación • Los estado de al Federación y el Distrito Federa
<p>Unidad IV. Derechos y deberes para la vida sana.</p>	<p>Unidad IV. El municipio.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La saludo como derechos • La salud es también una responsabilidad • Instituciones públicas encargadas de al salud 	<ul style="list-style-type: none"> • Orígenes del municipio • Características del municipio • El municipio y la diversidad regional • Participación de los habitantes dentro del municipio
<p>Unidad V. El derecho a la seguridad personal.</p>	<p>Unidad V. Democracia y responsabilidad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La seguridad personal, derecho ciudadano • Delitos contra menores • Menores infractores 	<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos políticos y el sistema democrático • La <u>democracia política</u> • Autoridades y representantes legales
<p>Unidad VI. El derecho al tiempo libre.</p>	<p>Unidad VI. El voto, las elecciones y los partidos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad y derecho al tiempo libre • Formas de utilizar el tiempo libre • Tiempo libre y medios de comunicación masiva • Instituciones oficiales de promoción cultural y recreativa • Instituciones oficiales de promoción deportiva. 	<p>Las elecciones: un ejercicio democrático y una responsabilidad ciudadana.</p> <p>Formas de participación política</p>
<p>Unidad VII. Derecho al trabajo.</p>	<p>Unidad VII. La nación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo como un derecho • Niños y jóvenes que trabajan • Instituciones que protegen los derechos de los trabajadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • La nacionalidad mexicana • Los símbolos de la nacionalidad • Los valores nacionales
<p>Unidad VIII. Las libertades.</p>	<p>Unidad VIII. Soberanía nacional: un principio básico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Las libertades fundamentales del hombre • Libertades fundamentales que consagran la Constitución 	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de la soberanía nacional • Soberanía: fundamento del internacionalismo mexicano • La defensa de la soberanía <p>México y sus relaciones internacionales</p>
<p>Unidad VIII. La igualdad de derechos</p>	

y obligaciones y la lucha contra la discriminación.	
<ul style="list-style-type: none">• México, país multiétnico con libertades y derechos para todos• Las tradiciones culturales y las desigualdades entre hombres y mujeres	

Fuente: SEP, 1993.

7. Mapa curricular de Educación Secundaria del Plan 1993, con la inclusión de la asignatura de Formación Cívica y Ética 1999-2000.

Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
Materia	Hrs. Semanales	Materia	Hrs. Semanales	Materia	Hrs. Semanales
Español	5 Hrs.	Español	5 Hrs.	Español	5 Hrs.
Matemáticas	5 Hrs.	Matemáticas	5 Hrs.	Matemáticas	5 Hrs.
Historia Universal I	3 Hrs.	Historia Universal II	3 Hrs.	Historia de México	3 hrs.
Geografía General	3 Hrs.	Geografía General II	2 Hrs.	Formación Cívica y Ética	3 hrs.
Formación Cívica y Ética	3 Hrs.	Formación Cívica y Ética 2	2 Hrs.	Física	3 Hrs.
Biología	3 Hrs.	Biología	2 Hrs.	Química	3 Hrs.
Introducción a la Física y a la Química	3 Hrs.	Física	3 Hrs.	Lengua Extranjera	3 Hrs.
Lengua Extranjera	3 Hrs.	Química	3 Hrs.	Asignatura opcional decidida en cada entidad	3 Hrs.
Expresión y Apreciación Artísticas	2 Hrs.	Lengua Extranjera	3 Hrs.	Expresión y Apreciación Artísticas	2 Hrs.
Educación	2 Hrs.	Expresión y	2 Hrs.	Educación	2 Hrs.

Física		Apreciación Artísticas		Física	
Educación Tecnológica	3 Hrs.	Educación Física	2 Hrs.	Educación Tecnológica	3 Hrs.
		Educación Tecnológica	3 Hrs.		
Total Semanales	35 Hrs.	Total semanales	35 Hrs.	Total Semanales	35 Hrs.

Fuente: SEP, 1999.

8. Contenido de los Programas de Formación Cívica y Ética 1999-2000.

Primer grado

Contenido Temático
Unidad I Introducción
1 ¿Por qué una formación cívica y ética?
2 Manera de obrar la materia
3 Panorama de los temas de la signatura en los tres grados
3.1 Naturaleza humana y valores
3.2 Condiciones y posibilidades de los jóvenes
3.3 Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México
Unidad II Naturaleza humana
Tema 1 Un ser capaz de decidir
Tema 2 Un ser social
Tema 3 Un ser histórico
Tema 4 Un ser con potencial creativo
Tema 6 Un ser que se comunica
Tema 7 Un ser vivo en un sistema ecológico
Tema 8 Un ser sexuado
Tema 9 Un ser individual en una comunidad
Tema 10 Un ciudadano de un país
Unidad III Adolescencia y juventud
Tema 1 Ser estudiante
1.1 Derecho a la educación y responsabilidad social
1.2 La educación como medio para adquirir conocimientos y experiencias que permiten comprender diversos aspectos de la civilización: ciencia, cultura, arte y valores en los ámbitos

nacionales y universales.

1.3 Despertar y desarrollar capacidad (de pensar, tomar conciencia, ahondar en la percepción y la emoción, valorar y decidir, etc.)

Tema 2 Sexualidad

2.1 Ser mujer y ser hombre

2.2 Cambios físicos, fisiológicos y emocionales en la adolescencia

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

Tema 3 Salud y enfermedades

3.1 Salud integral en la adolescencia

3.2 Principales problemas de salud de los adolescentes

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

Tema 4 Adicciones

4.1 Definición, tipos y causas de las adicciones

4.2 Importancia de la no dependencia de sustancias adictivas y de fijar límites personales

4.3 Consecuencias personales y sociales de las adicciones

Tema 5 Juventud y proyectos

5.1 Desarrollo de perspectivas individuales y realización personal

- Ciclo de vida y proyecto de vida
- Potencial humano
- Diferentes campos de desarrollo

5.2 Identificación de gustos, aspiraciones y proyectos en la etapa de la adolescencia

- Criterios para una evaluación de estos proyectos
- Condiciones necesarias para que los adolescentes logren sus propósitos

- Necesidades, deseos, aspiraciones legítimas de los jóvenes, así como imposiciones, inercias y modas
- Sus efectos en la sociedad

Unidad IV Vivir en sociedad

Tema 1 Sentido y condiciones de las relaciones sociales

1.1 Independencia

1.2 Comunicación, afectiva, gozo, solidaridad, reciprocidad

1.3 Espíritu de servicio, creatividad y trabajo

1.4 Preservación de la cultura

Tema 2 Valores, formas, reglas, y posibilidades para la vida en sociedad

2.1 Formas en las que la sociedad se organiza

2.2 Valores, posibilidades, normas y límites

Tema 3 La sociedad como proceso histórico y cultural

3.1 Valores a lo largo de la historia y en la cultura

3.2 Permanencia y cambio en la sociedad, sus valores y sus culturas

Segundo grado

Contenido Temático
Unidad I Introducción
Tema 1 La sociedad como organización que permite alcanzar objetivos individuales y comunes
Unidad II Valores de la convivencia
Tema 1 Valores y disposiciones individuales
*1.1 Condiciones y disposiciones del individuo que posibilitan la convivencia
- Identidad, individualidad, valoración, de la propia dignidad e integridad personales

- Tolerancia, cooperación, reciprocidad, consideración
 - 1.2 Los valores cívicos y la formación ciudadana
 - Libertad, igualdad, equidad, justicia, respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad
- Tema 2 La democracia como forma de organización
- 2.1 Participación
 - 2.2.Toma de decisiones y compromisos
 - 2.3 Mayorías y minorías
 - 2.4 Relaciones de poder en la organización social
 - 2.5 Manejo y solución de conflictos
- Unidad III Participación en la sociedad: pertenencia a grupos
- Tema 1 La familia
- 1.1 Sentido de las relaciones familiares
 - 1.2 Diferentes posibilidades de estructura familiar
 - 1.3 Los problemas de la familia
 - 1.4 Violencia familiar
 - 1.5 Cambios de la familia en las diferente etapas de la vida de sus miembros
 - 1.6 Visión histórica, prospectiva y cultural
 - 1.7 Legislación vigente
 - 1.8 Ejercicio de valoración: "El papel que desempeña hoy en mi familia": "La familia que quiero formar en el futuro"
- Tema 2 Amistad, compañerismo y otras relaciones afectivas
- 2.1 Sentido de las relaciones de amistad y compañerismo
 - 2.2 Sentido de la autoestima y del respeto
 - 2.3 Reciprocidad y abuso en la amista
 - 2.4 Relaciones sentimentales en la adolescencia
 - 2.5 Diferentes significados de la pareja en las distintas etapas de la vida de los seres humanos
 - 2.6 Amor, atracción sexual, afinidad y respeto
 - 2.7 Riesgos: agresión , falta de reflexión en el comportamiento

sexual, embarazos prematuros y enfermedades de transmisión sexual

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

Tema 3 Escuela Secundaria

3.1 Razones para asistir a la escuela secundaria

- Aprender a aprender

3.2 Adquirir elementos para construir proyectos personales

3.3 Adquirir elementos para participar activamente en la sociedad

3.4 Legislación vigente

3.5 Visión histórica y prospectiva

3.6 Ejercicio de valoración desde la perspectiva de la responsabilidad:

- "¿Cómo aprovecho lo que me ofrece la escuela secundaria?"
- "¿Qué puedo hacer para mejorarla?"

Tema 4. Entorno y medio social

4.1 Definición del medio y el entorno

4.2 Funcionamiento del medio social y valores que la dan cohesión

4.3 Importancia del sentido comunitario para un individuo

4.4 Los grupos sociales intermedios entre la familia y la Nación

4.5 Factores que trastornan la vida comunitaria

4.6 El sentido de pertenencia al medio social

4.7 Ejercicio de valoración desde la perspectiva de la responsabilidad:

- "¿Cómo construir el espacio propio y hacerlo compatible con el de los demás?"
- "¿Cómo logro ser congruente conmigo mismo en mis diferentes interacciones sociales?"

Tema 5 La nación

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

5.2 Soberanía

5.3 Sentido de pertenencia a la Nación

- Nacionalismo, amor a la Patria y orgullo nacional
- Unidad y pluralidad cultural

5.4 Posibilidad de participar e influir en asuntos de interés nacional

5.5 Visión histórica y prospectiva

5.6 Legislación vigente

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

Tema 6 La humanidad

6.1 Diferencias entre especie humana y humanidad

6.2 Responsabilidad de cada generación con las que la suceden

6.3 Ejercicio de valoración desde el punto de vista de la responsabilidad:

- "¿Repercuten mis actos en la humanidad?"

Tema 7. Relación con el medio ambiente

7.1 Ser humano y medio ambiente

7.2 Actuación individual y colectiva para preservar y mejorar el medio ambiente

7.3 Visión histórica y prospectiva

7.4 Legislación vigente

7.5 Ejercicio de valoración desde la perspectiva de la responsabilidad:

- "¿Qué consecuencia tiene en el equilibrio ambiental mi manera de vivir?"
- "¿Qué puedo hacer para mejorar el equilibrio ambiental?"

Contenido Temático
Unidad I Los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana como acuerdo y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país
Tema 1 La Constitución: ley suprema para la convivencia y el desarrollo social de México. Principios y formas de gobierno.
1.1 Las garantías individuales
1.2 Los derechos sociales
1.3 Relaciones entre las garantías individuales y sociales que establece nuestra Constitución y las convenciones internacionales sobre derechos humanos
1.4 Mecanismos para hacer valer las garantías individuales
1.5 El estado mexicano y su forma de gobierno
- México: República democrática, representativa y federal
- Separación de poderes: Legislativo, Ejecutivo y Judicial
- Integración de la federación. Poderes federales, estatales y municipales
Tema 2 Atributos y responsabilidades de la autoridad
2.1 Decisión personal ante el uso de sustancias adictivas y farmacodependencia
2.2 Legislación e instrucciones que atienden la farmacodependencia
2.3 Efectos del consumo y del tráfico de drogas en el entorno social y en el país
2.4 Papel de los medios de comunicación

Tema 3 La participación ciudadana como vía de influencia en los asuntos públicos

3.1 Características de la participación social democrática

3.2 La participación política, partidos políticos y elecciones

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

3.4 Ejercicio de las libertades ciudadanas que garantiza la Constitución

Tema 4 Las responsabilidades de los ciudadanos

4.1 Las responsabilidades personales

4.2 Las responsabilidades sociales

Unidad II Responsabilidad y toma de decisiones individuales

Tema 1 Sexualidad y género

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

- Madurez emocional y responsabilidad en las relaciones sexuales

- Prevención de enfermedades de transmisión sexual

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

Tema 2 Prevención de adicciones

2.1 Decisión personal ante el uso de sustancias adictivas y farmacodependencia

2.2 Legislación e instituciones que atienden la

farmacodependencia

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

2.4 Papel de los medios de comunicación

Tema 3 Estudio, trabajo y realización personal

3.1 Trabajo y realización personal, las posibilidades creativas del trabajo

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

3.4 Las relaciones entre interés y oportunidades de formación y de trabajo

3.5 Género, estudio y trabajo: criterios de equidad

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

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

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

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

3.10 Instituciones de protección de los derechos laborales

Unidad III Responsabilidad, toma de decisiones colectivas y participación

Tema 1 Características de la participación social democrática

Tema 2 Estudio de un caso de intervención y participación de un grupo de jóvenes a su escuela o entorno social

Tema 3 metodología de investigación y de trabajo en equipo

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

Tema 4 Elaboración en equipo de una propuesta de proyecto que busque plantear una mejora de la escuela o del entorno social

Tema 5 Presentación de la propuesta de posibles soluciones

Fuente: SEP, 1999.

**9. Mapa curricular Reforma Educativa para Educación
Secundaria (RES) 2006.**

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

Fuente: SEP, 2006.

9. Contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética, 2006.

Formación Cívica y Ética segundo año	Formación Cívica y Ética tercer año
1 La Formación Cívica y Ética en el desarrollo social y personal	1. Los retos del desarrollo personal y social
<p>TEMAS Y SUBTEMAS</p> <p>1. 1. Qué es la Formación Cívica y Ética y para qué nos sirve.</p> <p>1.1.1. Aprender a ser, convivir y conocer. La importancia de conformar una perspectiva personal sobre sí mismo y el mundo en que vivimos. La escuela como espacio para aprender y desarrollarnos.</p> <p>1.1.2. Creciendo en una sociedad diversa y compleja. Características de las sociedades contemporáneas. Los adolescentes ante los retos y los problemas de la vida social</p> <p>1.2. La dimensión moral de la vida humana</p> <p>1.2.1. Los seres humanos y su capacidad para pensar y juzgar sus acciones. El papel de la razón. Intereses y necesidades que guían la actuación humana. Reflexión sobre las repercusiones de las acciones de personas y grupos.</p> <p>1.2.2. Libertad para elegir y para decidir: rasgo esencial de la naturaleza humana. La libertad como característica que distingue a los humanos de otros seres vivos. La libertad se ejerce en el seno de condiciones y límites. Pensar y dar cuenta de las decisiones.</p> <p>1.2.3. Características de la autonomía moral. Conciencia de la propia</p>	<p>TEMAS Y SUBTEMAS</p> <p>1.1. Individuos y grupos en un espacio compartido</p> <p>1.1.1. Capacidades para la comunicación y el diálogo en la resolución de problemas comunes, características y retos para la convivencia en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Interrelaciones en un mundo estrechamente entrelazado.</p> <p>1.1.2. Asuntos privados de carácter público: salud, educación y bienestar socioafectivo. La dimensión social de las necesidades básicas. Desequilibrios y desigualdades en los niveles de bienestar y desarrollo humano en México y el mundo.</p> <p>1.1.3. Repercusiones del desarrollo social en la vida personal. Recursos y condiciones para crecer, aprender y desarrollarse en el entorno. Identificación de desafíos para el desarrollo y el bienestar colectivo: justicia, igualdad, solidaridad, sustentabilidad.</p> <p>1.2. Aprender a tomar decisiones de</p>

<p>capacidad para juzgar. Criterios que justifican las acciones y decisiones personales.</p> <p>1.2.4. Diferencias y relaciones entre ética y moral.</p> <p>1.3. Reglas y normas en la vida cotidiana</p> <p>1.3.1. Las reglas y normas en diversos ámbitos de la vida cotidiana de los adolescentes. Disciplina y figuras de autoridad en diferentes espacios de convivencia. Capacidad para asumir compromisos y responsabilidades.</p> <p>1.3.2. Diversos tipos de normas: jurídicas, convencionales y morales. Costumbres, normas y convenciones en la vida diaria. Obligaciones y normas externas e internas al individuo.</p> <p>1.3.3. La conciencia moral individual: principios que guían la actuación personal. La autorregulación como base para el ejercicio responsable de la libertad. Criterios e indicadores del compromiso consigo mismo y con los demás</p> <p>1.4. La moral se construye con los demás</p> <p>1.4.1. Las perspectivas, los intereses y los sentimientos de los demás. Aspectos compartidos, diferencias y conflictos.</p> <p>1.4.2. Consideración de los demás en la reflexión ética. Importancia de la empatía y el diálogo como vías para el desarrollo moral.</p>	<p>manera informada y apegada a principios legales y éticos</p> <p>1.2.1. Elementos para la toma de decisiones personales: valoración de alternativas, ventajas, desventajas, posibilidades y riesgos. Toma de decisiones informada y basada en el respeto a los derechos de los demás.</p> <p>1.2.2. Toma de decisiones colectivas ante problemáticas de orden social que afectan a un grupo, comunidad, organización social o nación: salud, desempleo, inseguridad, violencia, corrupción.</p> <p>1.2.3. La participación de los adolescentes y jóvenes en el desarrollo social de México: su lugar como grupo poblacional, su proyección futura en la vida económica, social, política y cultural del país.</p> <p>1.3. Condiciones y garantías para un desarrollo personal y social pleno</p> <p>1.3.1. Responsabilidad personal sobre los derechos humanos propios y de los demás. Los derechos humanos y el desarrollo de las sociedades. Respeto a toda forma de vida, a la integridad de los ecosistemas, la justicia social y económica, la paz, la democracia y la no violencia.</p> <p>1.3.2. Leyes, organismos e instituciones que respaldan el</p>
---	--

	<p>ejercicio de los derechos humanos en México y en el mundo.</p> <p>1.3.3. Acuerdos internacionales que garantizan los derechos de los adolescentes en distintos aspectos de su desarrollo: educación, alimentación, salud, vivienda digna, recreación y trabajo.</p>
<p>2. Los adolescentes y sus contextos de convivencia</p>	<p>2. Pensar, decidir y actuar para el futuro</p>
<p>2.1. El significado de ser adolescente en la actualidad</p> <p>2.1.1. Cambios físicos, sociales y afectivos en la adolescencia. Comprensión del significado personal de esos cambios. Reconocimiento, aceptación y valoración de sí mismo.</p> <p>2.1.2. Diferentes formas de ser adolescente. Valoración social y cultural de la pubertad y la adolescencia en diferentes contextos.</p> <p>2.1.3. Los adolescentes como sujetos con derechos y responsabilidades. Los adolescentes y su derecho a un desarrollo integral: educación, alimentación, salud, salud sexual, recreación, trabajo y participación social.</p> <p>2.2 Identificación y pertenencia con personas y grupos</p> <p>2.2.1. Significado de las relaciones de amistad y compañerismo en la adolescencia: autoestima y respeto en las relaciones afectivas. Reciprocidad y abusos en la amistad.</p> <p>2.2.2. Relaciones sentimentales en</p>	<p>2.1. Ámbitos de reflexión y decisión sobre el futuro personal.</p> <p>2.1.1. Conocimiento y valoración de las capacidades, potencialidades y aspiraciones personales. Capacidad para trazar metas y comprometerse con su realización.</p> <p>2.1.2. Escenarios y ámbitos de realización personal: estudio, trabajo, recreación y expresión. Aprender a tomar decisiones para una vida plena. Igualdad de oportunidades en diversas situaciones y ámbitos donde se participa: implicaciones de la equidad de género.</p> <p>2.1.3. Criterios que se ponen en juego en la elección de opciones para el futuro próximo. Las expectativas de los demás: familia, amigos, escuela, comunidad. Identificación de condiciones y ambientes que favorecen estilos de vida sanos.</p>

<p>la adolescencia: vínculos afectivos, amor, atracción sexual, disfrute, afinidad y respeto. Diferentes significados de la pareja en distintas etapas de la vida de los seres humanos.</p> <p>2.2.3. Componentes de la sexualidad en las relaciones humanas y en la realización personal: reproducción, género, erotismo y vinculación afectiva. Derechos sexuales durante la adolescencia.</p> <p>2.3. Aprendiendo a valorar la diversidad: respeto, solidaridad y equidad</p> <p>2.3.1. La equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres. Ser mujer y ser hombre. Sexo y género. Estereotipos que obstaculizan la equidad.</p> <p>2.3.2. Los adolescentes ante la diversidad. Formas de relación entre los adolescentes en diferentes contextos culturales. Respeto y solidaridad ante las diferencias físicas y personales. Aprender de las diferencias.</p> <p>2.3.3. Actitudes que deterioran y obstaculizan la convivencia igualitaria y justa: etnocentrismo, discriminación y exclusión por condición social y estado de salud, por diferencias étnicas, religiosas y culturales.</p> <p>2.4. Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los ámbitos donde participan</p> <p>2.4.1. Identificación de trastornos alimenticios a los que pueden estar expuestos los adolescentes: anorexia, bulimia y obesidad. Estereotipos que</p>	<p>2.1.4. El papel de la información en las decisiones sobre el futuro personal. Toma de decisiones informada y apegada a principios éticos. Ejercicios de toma de decisiones en diversos ámbitos del proyecto de vida.</p> <p>2.1.5. Ejercicio de prospectiva: la persona que quiero ser: en la familia, en la escuela, con los amigos y en la comunidad.</p> <p>2.2. Características de la ciudadanía democrática para un futuro colectivo.</p> <p>2.2.1. Una ciudadanía responsable, comprometida, informada y conciente de sus derechos y deberes. Participación en asuntos de interés común: una vía para el fortalecimiento de la democracia.</p> <p>2.2.2. Responsabilidad individual en la participación colectiva. Respeto a la ley y a los derechos de los demás. Información y reflexión para la participación responsable y autónoma. Argumentación de la perspectiva personal en acciones colectivas.</p> <p>2.2.3. Disposición al diálogo, la tolerancia y el debate plural. Escuchar activamente y comprender la perspectiva de otras personas. Acuerdos y disensos. Análisis de valores y compromisos personales involucrados con la participación colectiva.</p>
--	---

<p>promueven los medios de comunicación y su influencia en la salud integral.</p> <p>2.4.2. Riesgos en el consumo de sustancias adictivas: drogas, alcoholismo y tabaquismo.</p> <p>2.4.3. Situaciones de riesgo para la salud y la integridad de los adolescentes: violencia en la familia, maltrato, abuso y acoso sexual. Infecciones de transmisión sexual en la adolescencia. Capacidad para responder asertivamente ante la presión de los demás en el entorno próximo.</p> <p>2.4.4. Personas, grupos e instituciones que brindan ayuda y orientación a los adolescentes en situaciones de riesgo. Marco de acción y regulación jurídica.</p>	<p>2.2.4. La pluralidad como coexistencia pacífica de ideas. Corresponsabilidad en las decisiones que afectan a todos. La solidaridad como compromiso social y político con situaciones que afectan a las comunidades, naciones y a la humanidad.</p> <p>2.3. Compromisos de los adolescentes ante el futuro.</p> <p>2.3.1. Salud reproductiva: métodos y avances tecnológicos de la anticoncepción. El significado y el compromiso social y personal de la maternidad y paternidad no deseada en la adolescencia. Autoestima y asertividad ante presiones de la pareja.</p> <p>2.3.2. El tráfico y el consumo de drogas como problema que trastoca a las personas y a la sociedad en sus derechos humanos y en su calidad de vida.</p> <p>2.3.3. Pensando el futuro con los demás. El ciudadano que quiero ser. Valoración de mis condiciones y posibilidades actuales como adolescente.</p>
<p>3. La dimensión cívica y ética de la convivencia</p>	<p>3. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática</p>
<p>3.1. El reto de aprender a convivir</p> <p>3.1.1. Aspectos de la convivencia que enriquecen a las personas: conocimiento mutuo, interdependencia, comunicación, espíritu de servicio, cooperación, creatividad y trabajo</p>	<p>3.1. La identidad personal como un proceso de construcción.</p> <p>3.1.1. Elementos que intervienen en la conformación de la identidad personal: grupos de pertenencia, tradiciones,</p>

<p>3.1.2. El conflicto como elemento inherente a la convivencia. Relaciones de autoridad, fuerza, influencia y poder entre personas y grupos. Perspectiva de los adolescentes ante las figuras de autoridad. Importancia de considerar la perspectiva de los demás.</p>	<p>costumbres, historias compartidas, instituciones sociales y políticas.</p>
<p>3.2. Responsabilidades en la vida colectiva</p>	<p>3.1.2. Historia personal, familiar y cultural. Referencias significativas en la vida de un individuo: otras personas, grupos, modelos, símbolos.</p>
<p>3.2.1. El sentido comunitario en la conformación de la identidad personal. Necesidad de aceptación y responsabilidad ante sí mismo y ante los demás. Valores colectivos, costumbres sociales y tradiciones culturales.</p>	<p>3.1.3. Identidades adolescentes. Sentido de pertenencia a un grupo de edad. Contextos, influencias y rasgos de identidad. Exploración de las pautas de relación en las comunidades donde participan los adolescentes: liderazgos, formas de negociación, toma de decisiones, márgenes para opinar y disentir.</p>
<p>3.2.2. El lugar de los individuos ante el sentido de comunidad. Las razones y argumentaciones individuales. Importancia y sentido de justicia. Responsabilidad y autonomía en la conformación de una perspectiva ética.</p>	<p>3.2. Sentido de pertenencia a la nación.</p>
<p>3.3. Los valores como referencias de la reflexión y la acción moral.</p>	<p>3.2.1. La identidad nacional como resultado de un proceso histórico que da sentido y significado a la vida de las personas. Diferentes manifestaciones de la identidad nacional. Símbolos patrios como referencia común para los mexicanos.</p>
<p>3.3.1. Todos tenemos valores. Cualidades que valoramos. Criterios que empleamos para valorar.</p>	<p>3.2.2. Diferencias culturales que enriquecen a la nación: pluralidad y diversidad. Reconocimiento del carácter multicultural del país. Empatía y diálogo en la búsqueda de relaciones interculturales.</p>
<p>3.3.2. Diferentes tipos de valores: económicos, estéticos y éticos. Los valores que atañen a los seres humanos. Valores y normas morales para la vida personal y social.</p>	<p>3.2.3. Sentido de identidad y de pertenencia a la humanidad desde</p>
<p>3.3.3. Identificación de valores personales y colectivos. Valores compartidos y no compartidos. Papel del diálogo y el respeto en la convivencia plural.</p>	

	<p>realidades culturales y nacionales diversas. El respeto y valoración de otras formas de identidad cultural, étnica, religiosa y nacional para asegurar una convivencia respetuosa en la diversidad.</p>
<p>4. Principios y valores de la democracia</p>	<p>4. Participación y ciudadanía democrática</p>
<p>4.1. Los derechos humanos: criterios compartidos a los que aspira la humanidad.</p> <p>4.1.1. Aspectos del desarrollo histórico de los derechos humanos en México y el mundo. El reconocimiento del valor de las personas: la dignidad humana. Ámbitos y momentos del desarrollo de los derechos humanos. Autonomía y libertad de los individuos. La justicia social. El respeto a las diferencias culturales.</p> <p>4.1.2. Los derechos humanos como fuente de valor. Valores en diferentes culturas y valores compartidos por la humanidad. La importancia del respeto a la dignidad humana, el trato justo e igualitario en la convivencia democrática. Valores nacionales y derechos humanos en la construcción de la sociedad mexicana.</p> <p>4.2. Principios, normas y procedimientos de la democracia como forma de vida.</p> <p>4.2.1. Experiencias y manifestaciones cotidianas de la democracia: respeto a diferentes formas de ser, trato solidario e igualitario,</p>	<p>4.1. La democracia como proceso histórico en las sociedades contemporáneas.</p> <p>4.1.1. Ciudadanía y derechos políticos como parte del reconocimiento de la dignidad de las personas. Capacidad de los miembros de una sociedad para elegir a sus gobernantes.</p> <p>4.1.2. Momentos del desarrollo de la democracia en México. Las disputas del siglo XIX: centralismo y federalismo. La conformación de un Estado laico. El sufragio efectivo y la no reelección. El reconocimiento del voto a las mujeres.</p> <p>4.1.3. Retos de la democracia en México. Apego a la Constitución Política para la regulación del Estado y el gobierno. Participación ciudadana y legitimidad de los procesos electorales.</p> <p>4.2. Organización del Estado mexicano.</p> <p>4.2.1. Componentes del Estado mexicano: población, territorio y</p>

<p>disposición al diálogo.</p> <p>4.2.2. Participación en asuntos de interés colectivo. Diferencias de interés y de opinión. Responsabilidades y compromisos en la acción colectiva. El papel de los representantes y los representados en el contexto próximo.</p> <p>4.2.3. Relaciones entre la convivencia democrática y el respeto a los derechos humanos. El ejercicio de la libertad y la responsabilidad. La igualdad y el trato justo a las diferencias entre personas y grupos.</p> <p>4.3. La democracia como forma de gobierno.</p> <p>4.3.1. El gobierno democrático un resultado histórico de la humanidad. La Igualdad de derechos para todos los ciudadanos: libertad para asociarse, para difundir ideas, para votar y ser votado. Los derechos políticos como derechos humanos.</p> <p>4.3.2. Procedimientos de la democracia: el principio de la mayoría y defensa de los derechos de las minorías; el respeto a un orden jurídico que se aplica a todos por igual; ejercicio de la soberanía popular.</p> <p>4.3.3. Mecanismos de representación de los ciudadanos en el gobierno democrático. Sistema de partidos y elecciones democráticas.</p> <p>4.3.4. Presencia de los adolescentes y los jóvenes en la vida institucional del país. Convivencia democrática en el entorno próximo. Asuntos de interés colectivo que comparten los adolescentes.</p>	<p>gobierno. El gobierno mexicano como una república democrática, representativa, sustentada en la división de poderes y el federalismo. El principio de soberanía popular.</p> <p>4.2.2. Fundamentos del Estado de derecho. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su papel regulador del funcionamiento del Estado. El respeto de las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos. Papel de las leyes y las instituciones en el funcionamiento y la cohesión de la sociedad. Cultura de la legalidad y vías legales para la participación democrática.</p> <p>4.2.3. Mecanismos de representación de los ciudadanos en el gobierno democrático. Los partidos políticos y las elecciones democráticas. Las obligaciones gubernamentales para con los ciudadanos y el desarrollo social en los niveles federal estatal y municipal. El Estado democrático como ideal ético de la sociedad mexicana.</p> <p>4.3. Relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación democrática.</p> <p>4.3.1. Principios que dan sustento a la participación social. El diálogo, la organización y el establecimiento de acuerdos, apego</p>
---	--

	<p>a la legalidad, respeto a los derechos humanos, responsabilidad y compromiso en la participación.</p> <p>4.3.2. Formas de organización social y de control ciudadano de las decisiones públicas. La legitimidad de la autoridad democrática a través de la rendición de cuentas y la transparencia en el sano desempeño del gobierno y de las instituciones del Estado. Comportamiento ético del gobierno y de los partidos políticos.</p> <p>4.3.3. Diversas formas de organización colectiva. Organizaciones del estado y de la sociedad. Respuestas de la sociedad organizada ante las limitaciones de las instancias gubernamentales.</p> <p>4.3.4. Mecanismos y procedimientos para dirigirse a la autoridad. Colaboración con la autoridad en asuntos que fortalezcan el Estado de derecho y la convivencia democrática</p>
<p>5. Hacia la identificación de compromisos éticos</p>	<p>5. Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa</p>
<p>PROYECTOS DE TRABAJO</p> <p>Proyecto 1</p> <p>5.1. Compromisos con el entorno natural y social.</p> <p>5.1.1. Entorno natural y social en la satisfacción de necesidades humanas.</p>	<p>PROYECTOS DE TRABAJO</p> <p>Proyecto 1</p> <p>5.1. Los adolescentes y su relación con los medios de comunicación.</p> <p>5.1.1. Mirarse en los medios. Identificación y proyección de los adolescentes en los símbolos e</p>

<p>Ciencia, tecnología y aprovechamiento racional de los recursos que ofrece el medio. Desarrollo humano y equidad.</p> <p>5.1.2. Experiencias culturales que fortalecen una convivencia armónica con el medio. Diseño de estrategias para el desarrollo sustentable. Identificación de procesos de deterioro ambiental.</p> <p>Proyecto 2</p> <p>5.2. Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo.</p> <p>5.2.1. Roles, estereotipos y prejuicios sociales y culturales sobre los hombres y las mujeres. Caracterización de las relaciones de género en el entorno.</p> <p>5.2.2. Convivir y crecer con igualdad de oportunidades. Formulación de estrategias que favorecen la equidad de género.</p> <p>5.2.3. Derecho a la información científica sobre procesos que involucran a la sexualidad. Argumentos en contra de actitudes discriminatorias a personas que padece VIH-SIDA y otras infecciones de transmisión sexual.</p> <p>Proyecto 3</p> <p>5.3. La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos</p> <p>5.3.1. Crecer y convivir con los demás. Relaciones de confianza en el trabajo escolar. Solidaridad, respeto y responsabilidad en el trabajo individual y de grupo. Compañerismo y amistad en la escuela.</p>	<p>imágenes.</p> <p>5.1.2. Publicidad, consumo y género. Distinción entre prácticas de consumo y de consumismo. Examen de las estrategias de la publicidad y la mercadotecnia dirigidas a los adolescentes. Posicionamiento valoral ante las mismas.</p> <p>5.1.3. Función social de los medios de comunicación. el manejo de información en los medios. su papel en la divulgación de la ciencia, la cultura y el deporte. leyes que regulan el papel de los medios. Pluralidad, respeto, derechos humanos, responsabilidad, cultura de masas y libertad en los medios.</p> <p>Proyecto 2</p> <p>5.2. Los medios de comunicación: recursos para aprender.</p> <p>5.2.1. Plantear preguntas e investigar en los medios. Acceso a los medios de comunicación y a las tecnologías de la información. El trabajo en los medios dentro y fuera de la escuela.</p> <p>5.2.2. Calidad informativa de cadenas y redes de comunicación. Producción y vigencia de la información procedente de diferentes medios.</p> <p>Proyecto 3</p> <p>5.3. Los adolescentes y su participación informada ante los medios.</p> <p>5.3.1. Los medios como</p>
---	---

<p>5.3.2. Tensiones y conflictos en la convivencia diaria. Diferentes formas de ser y de pensar. Identificación de situaciones de hostigamiento, amenazas, exclusión y discriminación en el espacio escolar.</p> <p>5.3.3. Recursos y condiciones para la solución de conflictos sin violencia. Identificación de situaciones que propician conflictos en la escuela. Análisis y formulación de propuestas basadas en el diálogo colaborativo.</p>	<p>espacios de participación social y política. Análisis de los espacios que promueven los medios de comunicación para la participación libre, creativa, respetuosa y solidaria de los jóvenes.</p> <p>5.3.2. Derecho a la información y responsabilidad ante el manejo de información. Implicaciones del manejo y difusión de información: responsabilidad sobre la información que se difunde, compromiso con la audiencia a la que se dirige, respeto a opiniones diferentes.</p>
--	--

Fuente: SEP, 2006.